

# **Educació Social**

Revista d'Intervenció Socioeducativa

**Gener - abril 2019**

[www.peretarres.org/revistaeducaciosocial](http://www.peretarres.org/revistaeducaciosocial)



Comitè Científic

José Antonio Caride: Universitat de Santiago de Compostela  
Carles Armengol: Fundació Escola Cristiana de Catalunya  
Anna Berga: Universitat Ramon Llull  
Ferran Casas: Universitat de Girona  
Joao Paulo Ferreira Delgado: Escola Superior de Educaçao.  
Instituto Politécnico do Porto  
Jaume Funes: Universitat Ramon Llull  
Josep Gallifa: Universitat Ramon Llull  
Angel Gil: Institut Guttmann  
José Miguel Leo: Representant del Col·legi d'Educadors/es Socials de Catalunya  
Aina Labèrnia: Universitat Ramon Llull  
Rafael López Arostegui: Fundación EDE (Bilbao)  
Ramon Nicolau: Ajuntament de Barcelona  
Carme Panchón: Universitat de Barcelona  
Enrique Pastor: Universitat de Murcia  
Rafael Ruiz de Gauna: Fundació Pere Tarrés  
Joan-Andreu Rocha: Universitat Ramon Llull  
Rosa Santibáñez: Universitat de Deusto  
Jesús Vilar: Universitat Ramon Llull

Equip de Direcció

Editor: Joan-Andreu Rocha  
Directora: Aina Labèrnia  
Comunicació: Isabel Vergara  
Administració: Jesús Delgado

**Coordinador del monogràfic:** Miquel Castillo Carbonell  
**Disseny i composició:** Sira Badosa  
**Tractament de textos, correcció i traducció:** Núria Rica  
**Traducció a l'anglès:** Graham Thomson  
**Gestió de la plataforma digital:** Anna Tibol

La revista està indexada a

Carhus plus+ 2018, MIAR, DICE, INRECS, RACO, Latindex, REDINED, DIALNET, CIRC, PSICODOC, ISOC, CIRC.



Reconeixement - NoComercial (by-nc): Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial.  
Tampoc no es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials.

Editada per la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés Universitat Ramon Llull

Santaló, 37 08021 Barcelona  
Tel. 93 415 25 51 Fax: 93 218 65 90

Redacció: alabernia@peretarres.org  
Subscripcions / publicitat: bsoley@peretarres.org  
Publicitat: drodriguez@peretarres.org

Impressió: ALPRES  
Dipòsit legal: 8.932/1995  
ISSN 2339-6954

La revista es publica en dues edicions:  
en català i en castellà

La publicació no comparteix necessàriament les  
opinions expressades en els articles.

**FUNDACIÓ  
PERE TARRÉS**  
UNIVERSITAT RAMON LLULL

www.peretarres.org/revistaeducaciosocial

Editorial

Educació social i escola .....5

Opinió

Interrogants, debat, respostes .....6

Monogràfic

Educació social i escola

Educadors socials a l'escola: el seu sentit, noves necessitats i noves estratègies, *Luis Sáez Sáez* ..... 15  
Què diuen els centres educatius de Catalunya sobre la incorporació d'educadors socials a les escoles i els instituts?, *E. Bretones Peregrina, J. Solé Blanch, J. Meneses Naranjo, M. Castillo Carbonell i S. Fàbregues Feijóo* ..... 39  
L'aportació dels educadors socials a la secundària: competències, funcions i criteris per a un nou àmbit de treball professional, *Sara Serrate González i Margarita González Sánchez* ..... 59  
La realitat dels educadors socials a l'Estat espanyol. Experiència evolutiva en els centres d'educació secundària d'Extremadura, *David Galán Carretero* .... 78  
Una mirada a la realitat dels tècnics d'integració social i els treballadors socials a l'escola des de l'administració educativa catalana, *Lluís Monjas Manso i Ester Rafel Cufi* ..... 104

Intercanvi

Cent vint-i-cinc anys de les colònies per a infants a Catalunya. La diversificació d'una vivència extraordinària, *Pere Soler Masó* ..... 129  
Educació social com a acció transformadora. Una via per a l'emancipació ciutadana, *Nieves Martín-Bermúdez* ..... 148  
Avançant en la vida independent de les persones amb discapacitat: el rol dels professionals de suport, *Mònica Oliveras Garriga i Maria Pallisera Díaz* ..... 163  
L'educació social a l'escola des del punt de vista dels professionals de l'educació social, *Elisabeth Arpal Salvador* ..... 180

Llibres recuperats

*Llibres escolars fantàstics (insòlits, metafòrics...)* ..... 205

Publicacions

*Per fi junts! Parlem d'adopció*..... 207  
Llibres rebuts ..... 208

Propostes

Propers números monogràfics ..... 209

## Educació social i escola

---

Al llarg dels anys les concepcions sobre l'educació i els diversos aspectes que hi estan relacionats han anat evolucionant de maneres molt diferents. Tradicionalment, l'educació social s'ha dut a terme fora de l'escola i s'ha encabint en el calaix de l'educació no formal, cosa que l'ha distanciat en gran mesura de l'educació a l'escola, típicament formal. Ara bé, la progressiva professionalització de l'educació social, juntament amb el fet que avui dia l'educació es concep com un fenomen molt més ampli que l'escolarització, han contribuït a entendre l'educació d'una manera molt més transversal, en què les fronteres entre agents cada cop queden més desdibuixades.

En el segle XXI, doncs, s'entén que l'escola s'ha de dotar d'un ampli ventall de professionals que puguin tractar no només l'àrea acadèmica, sinó també la social o l'emocional, entre altres. És per això que l'educació social s'ha anat obrint pas fins a tenir un paper actiu dins de l'escola, ja sigui atenent casos de vulnerabilitat o fent de pont amb la comunitat, només per posar-ne algun exemple.

En aquest sentit, aquest monogràfic presenta una visió de l'escola com a lloc de trobada entre diferents agents i destaca la necessitat de la presència d'educadors socials al sistema escolar. També presenta recerques recents i exhaustives sobre el procés d'incorporació dels educadors socials als sistemes educatius de diverses comunitats de l'estat, que se centren tant en el grau d'integració en les dinàmiques dels educadors com en les condicions que envolten l'exercici de la professió o si l'educador social compleix un perfil que correspon a la seva formació competencial, per exemple. Així mateix, el monogràfic s'obre a treballs de professionals en actiu coneixedors de l'àmbit educatiu que recullen aspectes sobre l'estat de la qüestió des de la perspectiva del sistema escolar i de la professió, així com algunes experiències concretes sobre educació social i escola.

Els articles d'aquest número recullen realitats no només de Catalunya, sinó també de diversos territoris de l'Estat espanyol, per tal de donar cabuda a reflexions i elements de debat del complex procés d'incorporació dels educadors socials en l'àmbit escolar en els darrers anys. En últim terme, el monogràfic dibuixa la panoràmica actual de l'educació social a l'escola, apunta reptes i planteja possibilitats de futur.

Dra. Aina Labèrnia Romagosa  
Directora de *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*  
Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés  
Universitat Ramon Llull

## Interrogants, debat, respostes

Des d'una perspectiva acadèmica, la relació entre l'escola i l'educació social ha estat interpretada, en el millor dels casos, com a complementària. Dos àmbits amb regles, lleis, iniciatives, projectes, propostes i innovacions particulars que han generat intervencions educatives diferents. Una mirada que no ha facilitat ni la identificació d'elements compartits, ni tampoc el disseny de possibles línies de col·laboració.

Si assumim el supòsit que tota educació ha de ser contemplada com quelcom integrat i integral, amb la capacitat d'atendre tots els espais personals, familiars i socials de la vida de nens i adolescents, la perspectiva canvia. La relació entre educació social i escola, i escola i educació social es converteix, llavors, no només en accessòria, sinó que es fa necessària. És una evidència el fet que les dues contempen els mateixos objectius (el creixement educatiu i la maduració de les persones en el marc dels contextos socials on han nascut i on viuran en el futur, l'adquisició dels sabers culturals i el desenvolupament de les competències que possibiliten la integració social) i beuen de la mateixa font (l'educació).

Es tracta d'una convicció que es va confirmant en el procés de construcció professional, a vegades no exempt de certa espontaneïtat, resultat de les experiències de col·laboració i de treball conjunt a l'escola. Aprenentatges que tenen el seu origen en la incorporació de molts educadors/es socials per raons diverses, i dins de marcs institucionals molt diferents, als centres d'ensenyament de primària i secundària obligatòria. Fet de la mà d'estratègies noves i, en molts casos, responent a reptes i necessitats que l'escola no ha sabut com afrontar o superar; i en el marc de contextos socials complexos i vulnerables i de processos creixents d'exclusió social.

Tot plegat ha comportat la configuració d'un nou espai professional en ple procés de construcció i definició, immers alhora en la transformació tant de les estructures com del sentit i el significat que pren l'escola actualment. Temps, consensos, reunions, reflexió i treball, molt de treball, on si bé els educadors/es s'han anat convertint en professionals amb entitat pròpia a l'escola, també és cert que continuen immersos en un procés de contínua evolució, intentant encabir professionalment totes les seves responsabilitats i tasques en un àmbit desconegut. Llavors, té sentit entrar en un debat entorn del paper de l'educació social a l'escola?

Al meu parer sí, i per diversos motius. En primer lloc, perquè millora tant la tasca educativa de l'escola com la seva funció social. A més ho fa dins un escenari on els itineraris formatius cada cop es desvinculen més de l'escolarització obligatòria, per afavorir l'educació al llarg de la vida, aprofundint en els moments i espais de creixement, maduració i llibertat de cada persona.

En segon lloc, perquè l'escola està reforçant la seva vessant educativa sobre la curricular. Un canvi de dinàmica que condiona el desenvolupament i l'avaluació dels continguts de cada currículum d'etapa i la metodologia i l'organització escolar. La societat reclama ciutadanes i ciutadans formats en competències i habilitats per a poder innovar i fer créixer en democràcia i valors l'entorn en el qual viuen. Interpel·lacions que generen possibilitats i a què cal respondre amb noves formes de relació, de comunicació i especialment d'aprenentatge.

En tercer lloc, perquè en el variat i complex escenari de l'ensenyament obligatori ens trobem també amb una altra sèrie de noves necessitats a què cal donar resposta. Ens referim a les situacions derivades de la convivència i la complexitat de les aules, i que es presenten amb una considerable contundència en alguns centres de primària i secundària. Circumstàncies que no només comporten l'abandó de l'itinerari acadèmic de molts alumnes, sinó que distorsionen el ritme de treball de la resta, desgasten la funció docent i provoquen una creixent alarma social sobre les possibilitats de l'ensenyament obligatori. La necessitat que plantegen aquestes noves problemàtiques converteix en imprescindible la intervenció d'altres professionals en l'àmbit escolar.

Atenent aquests particulars esdeveniments, les aportacions que els educadors/es poden fer seran de gran ajuda i, fins i tot, en alguns casos seran definitives per afrontar-los. I ho poden ser no només perquè complementen i donen suport a la pràctica docent i educativa, sinó també perquè són susceptibles d'introduir innovacions i dinàmiques capaces de generar noves sinèrgies, tan vitals per als contextos escolars avui.

## Críteris d'un procés

Al nostre parer, el debat sobre la integració dels educadors/es socials a l'escola hauria de contemplar condicions i elements que mediatitzin i modulin el procés i en facilitin la consolidació. Sense deixar de ser discutibles, poden fer possible el desenvolupament d'una incorporació complexa i transcendent en si mateixa.

Per això, en primer lloc, creiem que cal ser pragmàtics. Entenem per pragmatisme el fet d'atorgar rellevància a les conseqüències pràctiques en el coneixement i la comprensió de les coses, és a dir, atendre tot allò que pot fer possible una acció realista i encertada. I ho justifico amb tres observacions: 1) l'educació social encara no ha pogut demostrar les seves possibilitats i competències en el terreny de joc de l'escola; 2) encara cal matisar i concretar molts aspectes d'aquest procés d'incorporació i contextualització en els centres escolars; 3) cal integrar la riquesa i els aprenentatges que resulten de les experiències que ja s'estan produint en aquest recorregut.

En segon lloc, caldria evitar tant l'individualisme com l'especialització, per posar l'accent en la col·laboració amb la resta de professionals que treballen dins l'àmbit escolar. Dit d'una altra manera, fer prevaldre una clau més integradora que compensatòria, més holística que sectorial. Aquesta opció passa per poder formular una proposta d'instruments, estratègies i protocols que facin possible a l'escola millorar els seus continguts educatius, socialitzadors i axiològics. L'educador/a social no s'hauria de convertir en un apaga focs que només atén a títol particular necessitats punyents, fragmentat de la comunitat docent i allunyat dels nivells d'organització i responsabilitat que gestionen l'escola.

En tercer lloc, cal preveure i atendre les potencials dificultats que es poden donar en aquest procés. Unes resistències arrelades en diverses situacions que poden qüestionar el seu sentit professional en tots els centres. Obstacles estructurals derivats d'una administració i d'un estat del benestar en crisi, de retallades socials i educatives. Destorbs derivats d'una certa por de l'intrusisme d'alguns que valoren els educadors/es com a competidors o aliens a un sistema que desconeixen, navegants sense massa rumb ni criteri en el maremàgnum de l'organització escolar.

En quart lloc, cal afinar millor què han de fer, com ho han de fer i de qui han de dependre els educadors/es en l'àmbit escolar. Sense anar més lluny, la preocupació amb la qual alguns equips directius i claustrals veuen la seva incorporació en alguns centres ha acabat revertint en una relació de dependència bidireccional. Ara són imprescindibles. Un sentiment de compromís que xoca amb l'ambigüitat i multiplicitat de les seves funcions, i amb la versatilitat dels espais de treball. I tot plegat sense oblidar la solitud institucional de la seva figura en un marc fortament estructurat en departaments, equips docents i instàncies de control, que converteix aquesta incorporació en un repte difícil d'afrontar.

En cinquè lloc, cal aconseguir superar la precarietat laboral i la indefinició professional pel que fa a les titulacions i formacions d'arribada. En aquest sentit el sistema i l'administració no ajuden gens ni a normalitzar la seva excepcionalitat ni a afavorir la continuïtat de projectes i iniciatives que duen endavant. Canvis i desconcerts, inseguretat i itinerància fan que existeixi un greuge manifest respecte als docents, els quals poden percebre el seu futur professional com a incert.

Així doncs, les dificultats per seguir mantenint aquest procés han estat i són considerables. I és així perquè no només es tracta de posar-se a treballar, sinó que també cal donar-se a conèixer i incorporar-se en la vida d'uns centres amb dinàmiques acadèmiques que no són fàcils de reestructurar. Tot plegat resulta un procés no exempt de contradiccions. Diverses metodologies de treball, diferents visions de la intervenció i de l'aplicació de diversos marcs pedagògics que, sense arribar a xocar entre si, manifesten objectius i maneres desiguals.

## La línia de l'horitzó

La col·laboració entre educació social i escola necessita de molta reflexió i discussió. També d'una profunda anàlisi, tant de la situació del sistema escolar com de les seves necessitats en el moment actual, en relació amb les originals aportacions finals que aquest pot aportar a l'escola. I és que tot plegat constitueix un procés de vinculació acompanyat de matisos, resistències, prejudicis, possibilitats, inèrcies i fins i tot interessos professionals.

Per tot això no serà fàcil consolidar la figura dels educadors/es a l'escola, tant pel que fa al seu protagonisme com al seu reconeixement dins de l'ampli ventall de rols i funcions que hi conviuen. Tot plegat constitueix un repte a assumir amb creativitat i amb optimisme, forçant al màxim totes les possibilitats, avantatges i estímuls que comporta per a la institució escolar aquesta incorporació. Una escola en crisi que necessita de noves energies que orientin la seva tasca i els seus objectius cap a projectes més participatius, capaços d'implicar de manera compromesa la comunitat escolar en el seu conjunt, altres professionals i l'entorn a qui serveix i on es contextualitza.

No deixa de ser paradoxal que aquesta evidència contrasti amb la complexitat i les dificultats que suposa, a la pràctica, poder garantir una educació de qualitat per a tothom. Una educació capacitadora, socialitzadora, que formi una ciutadania responsable i activa i que alhora harmonitzi amb els nous elements i recursos que exigeixen els canvis socials, la societat de la comunicació i la informació, la tecnologia i les noves xarxes de coneixements.

La veritat és que al llarg dels processos històrics que han fet del món el que és, s'han produït ruptures importants entre els models educatius ideals o les teories de l'educació més avançades. S'ha qüestionat, s'ha criticat, s'ha esfondrat i s'ha proposat, i no obstant això continua predominant un model de docència. S'obliden les propostes alternatives, les pedagogies renovadores

del marc i les estratègies educatives, que posen al centre la persona i les seves necessitats, i en què els professionals de l'educació han de treballar en xarxes interdependents i interdisciplinàries de caràcter cooperatiu.

I és que, més enllà dels pressupòsits ideològics o pedagògics, són les necessitats, les urgències i la velocitat de transformació dels mateixos alumnes que emplenen de símptomes (afortunadament) tant el dia a dia educatiu com la mateixa dimensió relacional de les organitzacions. Aquesta situació (no hi ha altre remei) acaba obligant els uns i els altres a buscar i trobar solucions per a millorar resultats i resoldre problemes, a més de repensar i replantejar el funcionament, els valors i els objectius de les organitzacions educatives.

En aquest context de canvi i de reptes se situa la progressiva (o no, ja ens ho confirmarà el temps i les decisions de l'administració) incorporació dels educadors/es socials al marc escolar. L'embranchida i la contundència de les diverses realitats socials, el seu pes, la fermesa i la seva velocitat necessiten de nous professionals amb capacitat d'oferir alternatives i intervenir amb dinàmiques i estratègies diferents, amb interessos i objectius clarament educatius.

I, si els professionals socials "han vingut per a quedar-s'hi", creiem que és necessària una reflexió a fons sobre els motius, les característiques i les circumstàncies que expliquen i justifiquen la seva incorporació al sistema educatiu espanyol. Independentment dels projectes i actuacions concretes, les seves intervencions busquen la creació de referències i d'un modelatge educatiu respecte a la rigidesa institucional que en alguns casos mostra l'escola. Estratègies concretades en acompanyaments més propers, en sintonia amb el seu món emocional, amb expectatives cap a les seves possibilitats i potencialitats.

Metodologies que treballen a partir d'uns processos d'aprenentatge amb menys prejudicis pel que fa als orígens i l'entorn social i comunitari dels alumnes; més atentes i expectants als seus reptes i característiques generacionals; que tenen molt en compte l'observació i la identificació dels factors de risc que poden excloure l'alumnat del sistema educatiu i del seu entorn sociocomunitari.

Un enfocament comunitari de la intervenció permet als professionals socials percebre amb més nitidesa i claredat on són els elements i els límits resistents a la transformació educativa dins de l'organització escolar. Evita els desgast estèrils, els conflictes de rol o de poder, ajuda a idear i generar altres estratègies o iniciatives. Cerca la cooperació dels sectors de l'escola més disposats a la renovació, en honor d'un major creixement social i personal de l'alumnat (habilitats socials i competències), per a proporcionar-li més i millors experiències d'autorealització dins del centre educatiu.

Per això, àdhuc en els escenaris escolars més àrids, un professional social pot tenir la creativitat suficient per acompanyar. D'aquesta manera es revela com un element de suport per a la gestió del malestar, els conflictes o la distància que mantenen molts alumnes exclosos en l'organització escolar o alienats del seu propi procés educatiu.

## I els reptes...

Els principis i les evidències són clars i els desitjos, manifestos, però en el procés d'arribada dels educadors/es socials als centres escolars és necessari aterrar, concretar i valorar amb realisme les seves veritables possibilitats.

És evident que el primer repte el constitueix la decisió política –i no tant les polítiques educatives, fet que és paradoxal– última responsable de promoure i finançar aquesta incorporació. Això ens confronta amb el complex tema de pressupostos i la creació de places administratives de funció pública, però també amb la institucionalització d'un nou perfil professional a l'escola. En algunes autonomies de l'Estat espanyol s'ha produït ja aquest procés, encara que de manera parcial i incompleta. S'ha realitzat dins d'un marc contractual i de categoria professional desfavorables, exclosos del claustre docent i amb unes funcions poc definides.

Per això és primordial en la promoció del seu perfil professional la implicació dels equips directius, no només en els aspectes clau de la gestió organitzativa, sinó molt especialment en els projectes educatius de centre. Ens referim a l'establiment de línies pedagògiques compromeses amb la seva presència i les seves aportacions. En aquest context, és essencial per al lideratge del projecte pedagògic el model de convivència del centre i la relació del centre amb el seu entorn i context social.

Així, i sense pretendre fer de les escoles succedanis dels serveis socials (dirimint els seus objectius i responsabilitats estrictament educatius), podria ser molt enriquidora i renovadora una opció decidida de l'escola per treballar amb la comunitat social i l'entorn, terra ferma en què trepitjar i sobre la qual aixecar el projecte educatiu del centre.

En aquest context té especial rellevància el fet que la figura de l'educador/a social disposi de tot el suport, a més de ser reconeguda i formalitzada institucionalment, assegurant les aliances amb la resta de professionals, preferentment tutors/es, orientadors/es educatius i altres referents de l'atenció a la diversitat dels centres. L'objectiu final hauria de ser la promoció d'actuacions pròpies, en condicions d'igualtat amb els docents, acompanyant processos educatius, més enllà de les intervencions sobre els símptomes de l'alumnat (paradigma del conflicte) o sobre els problemes i les necessitats que s'atribueixen a l'entorn i als altres sistemes de pertinença (paradigma de la urgència).

Per assolir aquesta fita es necessiten equips de treball, grups de reflexió, sinèrgies, xarxes, etc., que posin en comú les diferents experiències, que transcendeixin els vincles laborals i el marc dels rols professionals. La relació i la coordinació amb els diversos professionals, especialment amb aquells més sensibles i al marge de la seva vinculació a l'aparell institucional, pot facilitar la creació d'un discurs comú que integri noves propostes renovadores en l'educació escolar obligatòria. D'aquí la importància de mantenir la

vocació per l'entorn i la comunitat educativa, proposar projectes i iniciatives que obrin els centres a la participació de la comunitat i viceversa, que aportin l'element educatiu als àmbits ordinaris de participació cívica.

L'arribada de l'educació social a l'escola no és només l'arribada o la creació d'un nou espai de treball. Al nostre parer ajudarà a interpretar el concepte àmbit d'intervenció més enllà d'unes particulars condicions, d'un context o d'una metodologia. Si els processos d'intervenció responen a una realitat que es presenta complexa, i normalment multicausal, hem de considerar el fet de ser molt flexibles amb els diversos processos de professionalització que s'estan produint en el marc de l'educació social avui.

Repensar l'escola requereix superar la confusió entre educació i escolarització i imaginar altres maneres d'estructurar cooperativament l'acció educativa. A les mans dels educadors i educadores podem dipositar la solució dels reptes que se'n deriven, també d'algunes necessitats de l'escola. La perspectiva d'introduir i treballar per un altre model no és, en cap cas, una responsabilitat exclusiva dels educadors però, sense dubte, hi poden tenir un paper significatiu i altament compromès.

Miquel Castillo Carbonell  
Professor doctor  
Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació  
Universitat Oberta de Catalunya



# Educadors socials a l'escola: el seu sentit, noves necessitats i noves estratègies

Luis Sáez Sáez

Recepció: 06/03/19 Acceptació: 12/04/19

## Resum

La societat del segle XXI ha evolucionat i l'escola no es troba al mateix nivell, per això, està obligada a donar resposta a les necessitats i els reptes actuals per generar un major grau d'igualtat i equitat social, atenció perseverant a la convivència i a la inclusió, així com oferir alternatives fermes al desavantatge socioeconòmic que sembla una de les causes que provoca un alt grau de fracàs escolar. Per què és necessària la presència d'educadors socials al sistema escolar? Perquè afavoreix la inclusió social, acadèmica i cultural, a més d'impulsar en els escolars una formació com a ciutadans democràtics que sostingui la convivència i relacions positives entre els seus iguals, desenvolupi valors i promogui actituds saludables. L'escola, entesa així, és un lloc de trobada entre professors i educadors socials.

## Paraules clau

Ciutadania, inclusió, convivència, equitat social, intervenció socioeducativa.

## Educadores sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias

*La sociedad del siglo XXI ha evolucionado y la escuela no se encuentra al mismo nivel, por ello, está obligada a dar respuesta a las necesidades y retos actuales para generar un mayor grado de igualdad y equidad social, atención perseverante a la convivencia y a la inclusión y ofrecer alternativas firmes a la desventaja socioeconómica que parece ser una de las causas que provoca un alto grado de fracaso escolar. ¿Por qué es necesaria la presencia de educadores sociales en el sistema escolar? Porque favorece y apuesta por la inclusión social, académica y cultural, además de impulsar en los escolares una formación como ciudadanos democráticos que sostenga la convivencia y relaciones positivas entre sus iguales, desarrolle valores y promueva actitudes saludables. La escuela, entendida así, es un lugar de encuentro entre profesores y educadores sociales.*

### Palabras clave

*Ciudadanía, inclusión, convivencia, equidad social, intervención socioeducativa*

## Social educators in schools: their significance, new needs and new strategies

*The society of the 21st century continues to evolve and our schools are not keeping pace with the changes, making it necessary now to respond to current needs and challenges if we are to arrive at a greater degree of equality and social equity, to persist in our attention to harmonious coexistence and inclusion and to offer convincing alternatives to the socio-economic disadvantages to which a significant amount of school failure can plausibly be attributed. Why is there a need for the presence of social educators in the school system? Because that presence directly contributes to and fosters social, academic and cultural inclusion, in addition to supporting the students in their formation as democratic citizens in such a way as to sustain communal life and positive relations with their peers, to develop values and to promote healthy attitudes. The school, in this respect, is a place of encounter and exchange for teachers and social educators.*

### Keywords

*Citizenship, inclusion, coexistence, social equity, socio-educational intervention*

## Com citar aquest article:

Sáez Sáez, Luis (2019).  
Educadors socials a l'escola: el seu sentit, noves necessitats i noves estratègies.  
*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 15-38.



La segona meitat del segle XX s'ha perpetuat com una època en què la societat occidental, impulsada fonamentalment pel desenvolupament científic i tecnològic, ha conegut una formidable transformació estructural, cultural i social, juntament amb la noció de canvi, que fins llavors s'havia associat a processos adaptatius més aviat lents i, per tant, predictibles, mentre que durant aquest període va passar a convertir-se en un fenomen poderós i vertiginós i que a més opera en molts plans superposats de la realitat (Unceta, 2008).

Aquests canvis que està vivint la societat en l'àrea de la informació afecten directament l'educació. De tal manera que no només ha canviat la disponibilitat i les possibilitats d'actuar a través de la informació, sinó que el mateix codi en què se sustenta influeix en l'estil de processament dels alumnes (Marchesi, 2001). El primer repte a què s'enfronta l'educació se centra a saber com ajudar els alumnes a seleccionar la informació, a avaluar-la, a interpretar-la, a integrar-la en els seus esquemes de coneixement i a saber emprar-la. Un altre dels reptes apunta que l'escola s'allunya de ser la institució fonamental per a l'accés a la informació, i el contingut dels coneixements ha de competir amb mitjans informàtics i audiovisuals cada cop més potents. La tercera situació de gran risc per a l'alumnat s'orienta en el domini de codis audiovisuals de manera individual, però tindran dificultats quan la tasca exigeixi atenció sostinguda, treball en equip, esforç mental, creativitat i tractament d'informació exclusivament verbal.

Aquest creixement, tan ràpid i espectacular, pot ajudar a explicar molts dels trets i fenòmens que permeten parlar, en alguns casos, d'una crisi de l'educació espanyola, entesa, en aquest cas, com a crisi de creixement i, per tant, amb clares possibilitats de ser superada si n'afrontem les dificultats estructurals per generar un grau més gran d'igualtat i equitat social, atenció perseverant a la convivència i a la inclusió i donant una resposta ferma a la necessitat d'aprenentatges i reptes competencials així com a la funció social de l'escola en els seus dos vessants: interculturalitat i atenció a la diversitat.

## L'escola demana la presència d'educadors socials

La permanència de tota la població infantil i adolescent, de manera obligatòria, fins a complir els setze anys en els centres escolars marca, indefectiblement, l'esdevenir de la societat, influenciat pel sistema educatiu i que es canalitza a través de la institució escolar. En aquest sentit, no hi ha dubte que l'escolarització obligatòria és un èxit social de primera magnitud, però alhora suposa un dels desafiaments més importants per a l'educació social que rau a establir nexes que vinculin la comunitat educativa i l'entorn en el qual s'ubica el centre escolar.

La inclusió i la participació en el procés d'ensenyament d'educadors socials en els centres escolars no es pot limitar a la solució de situacions que el professorat no sap resoldre tot sol, sinó que "hauria d'oferir noves possibilitats al sistema en el seu conjunt"

L'educador o educadora social, com qualsevol altre agent social, haurà de tenir en compte el nou escenari d'aquesta societat, en permanent canvi, complexa i interdependent, on els diferents agents educatius estan cridats a exercir les funcions que reclama aquesta societat. Però, sobretot, han de sentir-se cridats a reflexionar i a la presa de consciència sobre els nous desafiaments que aquesta societat demanda. Entre els reptes més evidents (Pérez Serrano, 2005) assenyalam:

- Una educació que dirigeixi la seva comesa a la formació d'una ciutadania basada en la relació entre l'individu i la comunitat política a la qual pertany.
- La convivència com a baluard de les relacions en què les xarxes socials juguen un paper dinamitzador.
- Integrar en el procés d'escolarització les exigències mínimes que demana el mercat laboral.
- L'assumpció plena de la interculturalitat a l'escola com a clau per a una societat més justa i igualitària.
- L'acció socioeducativa encaminada a generar l'autonomia de cada persona.
- La cohesió social com l'eix que sosté l'entorn de qualsevol comunitat educativa.
- La identitat de grup que fomenti el sentit de comunitat.
- Una mentalitat oberta davant les opcions ideològiques, religioses, sexuals, etc.
- Els rols i les competències del professor del futur davant d'una realitat social, econòmica i cultural canviant.

En aquest procés batega una qüestió de fons que està relacionada amb la funció social de la institució escolar i que ve determinada pel desenvolupament de valors universals i el sentit de pertinença a una comunitat com a ciutadà i ciutadana i que la societat demanda.

Amb aquestes premisses albirem que la inclusió i la participació en el procés d'ensenyament d'educadors i educadores socials en els centres escolars no es pot limitar a la solució de situacions que el professorat no sap resoldre tot sol, sinó que "hauria d'oferir noves possibilitats al sistema en el seu conjunt" (García i Blázquez, 2006, p. 40). Un procés que es configura com una oportunitat que va més enllà d'una simple col·laboració tècnica, i que, com tot procés cabdal, "requereix el seu temps, però tothom ha de tenir clar cap a on conduir-lo" (Parcerisa, 2008, p. 26).

La institució escolar està preparada per assumir les funcions i competències de la figura professional de l'educació social. La seva estructura, la seva organització i la seva permeabilitat permeten introduir noves metodologies, estratègies i sensibilitats que propiciïn processos de canvi en l'alumnat, ben divers.



La institució escolar està preparada per assumir les funcions i competències de la figura professional de l'educació social

## Els components de la relació social

La inclusió de l'educació social dins el marc escolar s'associa amb la seva contribució al desenvolupament del procés de socialització en el qual la institució escolar és una destacada i important agència de socialització secundària i, en conseqüència, l'educació social pot facilitar i canalitzar, adequadament, el desenvolupament dels processos de relació i de comunicació amb tots els membres que componen la comunitat educativa.

Ocupar-se de l'àmbit social dins de la institució escolar és la novetat que aporta la professió d'educació social a més del seguiment, l'acompanyament i la personalització. Endinsar-se en les entranyes de la institució escolar a través dels aspectes socials ens col·loca davant de les dificultats i dels reptes que té l'alumnat en l'adquisició dels aprenentatges, que ens porta a les seves situacions desequilibrants produïdes pels desajustos que l'alumnat pateix com a conseqüència d'una o múltiples problemàtiques –inestabilitat en la normalització– de la relació familiar, de l'entorn i del grup d'iguals i que està influïnt en el seu procés de creixement personal i desenvolupament escolar (Parcerisa, 2008; Sáez i Vidal, 2007).

Per això, la influència que la família exerceix en el rendiment escolar dels fills, tant en l'èxit com en el fracàs, no està qüestionada. Tant és així que darrere de les situacions de fracàs i d'abandonament hi ha famílies amb nivells socioeconòmics baixos, sobrevinguts de la nova pobresa, conseqüència de la precarietat laboral, amb un grau de desestructuració alt, pertanyents a minories ètniques marginades i amb un nivell cultural diferent a l'exigit per la institució escolar (Ruíz, 2001).

La correcta comunicació entre les famílies i el professorat comporta múltiples beneficis per a tots dos interlocutors ja que comparteixen informació, facilita una millor integració dels seus fills en les institucions d'ensenyament i contribueix a millorar el seu aprenentatge. Així mateix, tant mares i pares com professorat se sentiran més recolzats en les seves respectives funcions, i és en aquest espai en el qual l'educador i l'educadora social ha d'exercir el seu rol de mediador.

En aquesta línia, Aguilar (2002) destaca quatre raons fonamentals que justifiquen la necessitat d'una col·laboració entre la família i l'escola:

- Els pares són responsables dels seus fills i des d'aquest punt de vista són *clients* legals dels centres.
- Els professors i en el nostre cas també els educadors haurien de prendre com a referència l'aprenentatge familiar per plantejar l'aprenentatge escolar.
- Els professors com a representants de l'autoritat educativa tenen la responsabilitat de vetllar perquè els pares compleixin amb les seves responsabilitats escolars.

- Els pares tenen reconegut per llei el dret a prendre part en les decisions sobre l'organització i el funcionament del centre.

L'escola, pel seu rol encara privilegiat en l'educació d'infants i adolescents, ha de col·laborar activament en el desenvolupament de xarxes socials i ha de contribuir a dissenyar i desenvolupar projectes comunitaris que sorgeixin en l'entorn escolar i que proporcionin a la població més possibilitats per a la seva inclusió social liderats per educadors i educadores socials.

Recordem algunes de les qüestions que es recullen a la Llei Orgànica d'Educació (LOE) i que considerem que han de ser funcions de l'educador social, moltes de les quals, per desenvolupar de manera interdisciplinària:

- Disseny, implementació i avaluació de propostes per fomentar les relacions del centre amb l'entorn social en què s'emmarca.
- Desenvolupament de programes d'interrelació amb la comunitat.
- Coneixements dels recursos de l'entorn, laborals, naturals, etc.

Si ens atenim al paper que ha d'exercir la institució escolar, un dels elements integradors sobre els quals hem de reflexionar és sobre el concepte de medi cultural. Hem de situar-la com un dels components d'aquest medi. Això suposa la necessitat d'integrar el coneixement, superant una tendència a l'escolarització disciplinària que dificulta aprendre sobre les realitats sistèmiques, globalitzades i complexes del nostre món.

Viure en la societat del coneixement significa, entre moltes altres coses, que ja no és l'escola l'única institució educadora. Segons Pérez Bonet (2000), cal potenciar fluxos bidireccionals de comunicació entre institucions socials i àmbits acadèmics per garantir en la mesura que es pugui l'ajust entre l'oferta i la demanda social.

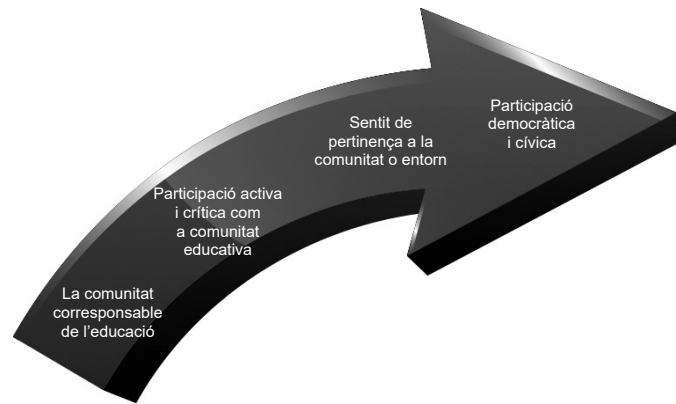
L'acció comunitària consisteix en la constitució i el desenvolupament de grups socials que treballin per elaborar i aplicar projectes de desenvolupament social que s'emmarquin en un context de desenvolupament de xarxes socials. Una societat global i complexa com l'actual requereix una educació integrada i transversal, amb participació d'agents i recursos diversos. La institució escolar té –com s'ha dit– un paper especialment rellevant, però no el pot desenvolupar al marge dels altres agents i recursos.

En aquest procés, batega una qüestió de fons que està relacionada amb el paper social de la institució escolar. És per això que si ha d'acollir tothom, sense discriminacions, com és desitjable, té el repte d'aportar alternatives que afavoreixin la inclusió. “El professional de l'àmbit social acompanya i dona suport per gestionar els conflictes, el malestar o la distància que manté els exclosos de l'organització escolar o alienats del procés educatiu” (Castillo, Paredes i Bou, 2016, p. 281).



L'escola ha de col·laborar activament en el desenvolupament de xarxes socials i ha de contribuir a dissenyar i desenvolupar projectes comunitaris liderats per educadors socials

**Figura 1:** Quan la comunitat és corresponsable de l'educació es pot arribar a una participació democràtica i cívica



En definitiva, l'àmbit social és l'element integrador de l'educació social i, a més, és fonamental per a la seva conformació com a disciplina que es combina amb l'educació. En qualsevol cas, sense el component social no hi ha procés educatiu i sense element educatiu no hi ha relació social, que es plasma en les relacions que estableix l'alumnat en el grup d'iguals, amb la comunitat educativa, amb la família i amb l'entorn.

## Els components de la ciutadania i de la democràcia

L'any 2005 es declarava Any europeu de la ciutadania a través de l'educació: "Aprendre i viure la democràcia", posant en relleu que l'educació juga un paper cabdal en el desenvolupament de la ciutadania i a favor de la participació en la societat democràtica. És fonamental perquè els joves prenguin consciència de la importància de la seva participació en tots els aspectes de la vida i per ajudar al desenvolupament del pensament crític i al debat amb tolerància i racionalitat.

El sentit de la ciutadania democràtica "segons el Consell d'Europa comprèn totes les pràctiques i activitats que estiguin dissenyades per ajudar els joves i els adults a participar de manera activa en la vida democràtica, a través de l'acceptació i l'exercici dels seus drets i les seves responsabilitats en la societat". La responsabilitat social i moral, és a dir, que els alumnes aprenguin a comportar-se dins i fora de l'escola des dels primers anys; la implicació amb la comunitat, perquè aprenguin la importància d'involucrar-se en qüestions que afecten el seu entorn més proper; i l'alfabetització política, perquè s'instrueixin sobre les institucions, els problemes i la pràctica democràtica.

La col·laboració de l'escola i de l'educació social només té sentit des de la seva contribució al ple desenvolupament de les persones, fet que no es pot aconseguir només contemplant els altres drets. L'educació, en aquest cas, és més que la simple escolarització. És un afer en el qual educadors i educadores socials en institucions educatives han de centrar la seva tasca

professional en la defensa dels drets de les persones, com tot allò que implica formació personal i canvi social (Mata *et al.*, 2013). Hi afegim algunes previsions que considerem bàsiques per a l'exercici de la ciutadania:

- Desitjar i voler el canvi, a més de creure-hi i treballar-hi.
- Conèixer les repercussions dels nostres actes: què passa, com passa i per què.
- Posar en relleu, en la mesura de les nostres possibilitats, allò que a les nostres societats es manté ocult per superar la doble ignorància intel·lectual i moral.
- Comunicació amb altres persones. L'exercici de la ciutadania no pot ser una tasca a fer d'un en un: necessitem fer possible allò col·lectiu.

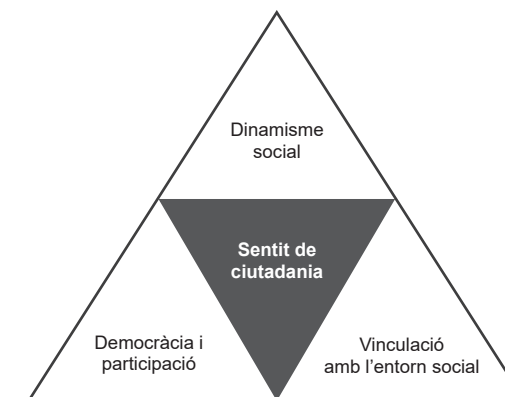


La plataforma en què es consolida el sentit de ciutadania i el de democràcia ve determinat a l'informe per a la UNESCO de la Comissió internacional sobre educació per al segle XXI, que va coordinar Jacques Delors (1996). Segons aquest informe, l'educació al llarg de la vida s'ha de basar en quatre pilars: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts, aprendre a ser. ¿O potser dubtem que aprendre a viure junts o aprendre a ser es relacionen amb continguts transversals propis de l'educació social?

Hi ha un principi inequívoc: no hi ha ciutadania si hi ha exclusió social, si algun sector o comunitat de la població viu en guetos, si no es toleren les diferències i les identitats de cada grup i si es tolera la intolerància. "No hi ha ciutadania si la ciutat com a conjunt de serveis bàsics no arriba a tots els seus habitants i si no ofereix esperança de treball, de progrés i de participació a tot-hom. La ciutat ha de ser un espai de fraternitat" (Borja i Castells, 1997, p. 371).

La noció de ciutadania està definida tradicionalment en funció de drets, de manera que l'educació social pot vincular-se amb aquelles polítiques socials que rebutgen l'assistencialisme per concentrar-se en la necessitat de crear una consciència de ciutadana plena (Campillo, 2003).

**Figura 2:** El sentit de la ciutadania abraça la participació, l'entorn i el grau de dinamisme social



És clar que el desenvolupament ple de les societats democràtiques requereix, inexorablement, ciutadans amb valors ètics, responsabilitat social i competències cíviques (Benito, 2006). Tot i que es tracta d'un procés en el qual han d'intervenir diferents agents i institucions, tot indica que l'educació social i els educadors socials han d'inscriure la seva tasca pedagògica i social en aquest procés.

## Escola: noves necessitats i nous reptes

Aquesta afirmació que publica el Ministeri d'Educació i Ciència (MEC) l'any 2004 sobre la necessitat d'incorporar nous professionals –educadors socials– que abordin i intervinguin en problemàtiques que persisteixen en el sistema educatiu no és ambigua i no pot eludir el compromís, atesa la claredat i la determinació amb què s'expressa:

Les característiques socials i individuals d'una població escolar tan diversa, així com la concepció de l'educació no circumscriu a l'escolarització i menys encara a la mera instrucció, requereixen la concurrència en el procés de professionals de perfils diversos. [...] Cal garantir la presència d'altres professionals de l'àmbit socioeducatiu, com educadors i treballadors socials, en un treball conjunt amb els serveis socials, de salut i joventut (MEC, 2004, p. 57).

Malauradament, després de la consolidació dels disset sistemes educatius de diverses comunitats autònomes es fa palesa la insuficiència en la implantació de l'educació social en les institucions escolars. La disparitat en la seva implantació és exponencial no només a nivell organitzatiu sinó també administratiu i laboral.

La institució educativa pateix els vaivens de les polítiques educatives en què no es prenen decisions clares i per tant no es posen en marxa programes per al conjunt de l'alumnat i específicament per a aquells que necessiten una atenció personal, atesa la seva situació socioeconòmica, cultural i familiar. Es configura, d'aquesta manera, un escenari en el qual es demanen respostes múltiples i eficaces a les problemàtiques socioeducatives (Castillo, 2012).

És ineludible reforçar i donar suport a nivell administratiu i institucional a l'educació social com a professió en l'àmbit escolar, establint programes integrals d'acció socioeducativa, que potencien les relacions entre l'escola, els pares i la comunitat per fer front a l'absentisme escolar i l'atenció a minories culturals, ajudant específicament els immigrants mitjançant programes d'enriquiment personal i grupal i procurant un augment del grau insuficient de participació de l'alumnat a l'educació secundària (Agudo, 2006), procedents, aquests alumnes, d'entorns amb un nivell socioeconòmic baix i als quals s'ha de respondre per solucionar els seus problemes amb criteris d'equitat social.

El sistema educatiu és, en el nostre cas, una plataforma en què s'han d'aplicar les mesures necessàries per aconseguir més equitat educativa i, en definitiva, més justícia social. L'educació social sorgeix com a eina per a la igualtat actuant dins del sistema educatiu. L'equitat social es conceptualitzaria pel fet d'invertir els recursos apropiats on cal, i ha de ser un instrument a disposició del sistema escolar. Els beneficiaris d'aquests ajuts serien alumnes i famílies en situació de desavantatge social.

No s'estan posant en joc totes les estratègies perquè es produeixi una inclusió i una participació activa dins el procés educatiu d'una part de l'alumnat amb un nivell socioeconòmic baix o pertanyent a minories ètniques o culturals, ja que encara no s'apliquen mesures suficients en aquest sentit. L'educador social té un paper clar en aquesta intervenció.

En definitiva, l'educació social es pot constituir com un autèntic revulsiu en la millora de la qualitat dels centres educatius canviant el concepte d'educació; un concepte molt més ampli que la simple escolarització i que requereix l'esforç de tots, incloses les polítiques municipals, de joventut i socials en què l'educador i l'educadora social han jugat, juguen i, sens dubte, jugaran un paper fonamental.

El repte que ens manté com a desig es tradueix en la inclusió de l'educació social i per tant de la seva figura professional, l'educador i l'educadora social, en els centres escolars: als col·legis d'educació infantil i primària (CEIP), als instituts d'educació secundària (IES) i als col·legis concertats-privats (Sáez i Vidal, 2007). Això suposaria el reconeixement que allò social forma part inherent de l'educació. Desitgem que tingui una cabuda real en la nova Llei d'Educació, que s'haurà de consensuar entre els diferents grups polítics. L'escola, per tant, és i serà un lloc de trobada entre el professorat i els educadors i educadores socials.

## Sentit i abast de la intervenció socioeducativa a l'escola

El sentit de l'educació social en l'àmbit escolar des d'una perspectiva de l'educació integral de les persones (Jiménez Jiménez, 2013, p. 85) se centra a contribuir al “desenvolupament de la societat des dels principis de justícia social ja que distingim que la majoria dels problemes i reptes als quals s'enfronta l'escola són de tipus social (manca de col·laboració de les famílies, augment dels problemes de convivència, absentisme escolar, existència de factors de risc social...)”.

La intervenció socioeducativa que es posa en marxa en els centres escolars es concentra en la formació d'actituds personals, educatives i socials que possibilitin a l'alumnat més oportunitats d'inclusió social, atès que el com-



L'educació social sorgeix com a eina per a la igualtat actuant dins del sistema educatiu

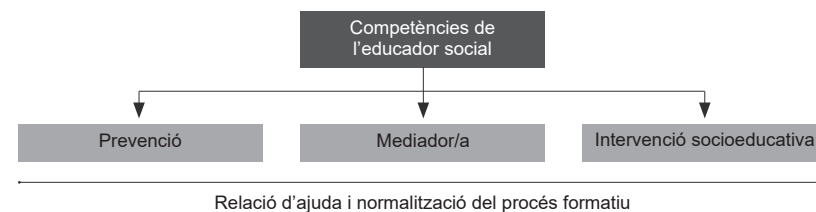
La intervenció socioeducativa en els centres escolars es concentra en la formació d'actituds personals, educatives i socials que possibilitin a l'alumnat més oportunitats d'inclusió social

promís de l'educació social amb la realitat de l'alumnat divers que acudeix diàriament a les aules de les escoles i instituts requereix d'una atenció socioeducativa personalitzada i específica.

L'educador i l'educadora social és una figura professional a la qual es dota d'una sèrie de competències per a exercir unes determinades funcions que situen la persona al centre en la seva acció socioeducativa, en sintonia amb el seu món emocional, les seves potencialitats, els seus interessos, les seves necessitats i les seves expectatives. Tot això en nom d'una intervenció socioeducativa que ofereixi estratègies de comprensió i integració i recursos d'acompanyament més útils i eficaços (Castillo, Paredes i Bou, 2016).

Les competències ajustades a la capacitat d'organització i planificació, així com la resolució de problemes i la presa de decisions, raonament crític i visió social del procés educatiu (Castillo, 2014), unides amb la prevenció, la mediació i la relació d'ajuda donen sentit com a eines a la seva acció i intenció socioeducativa.

**Figura 3:** Relació d'ajuda i normalització del procés formatiu



La mediació, com a principi d'acció metodològica a desenvolupar per l'educador o educadora social en un centre escolar, ha de facilitar la comunicació entre els interessos de l'alumnat i les expectatives del professorat, centrades fonamentalment en el procés normalitzador d'ensenyament-aprenentatge, prioritzant l'assoliment d'objectius més orientats a la preparació per a la vida més que no pas l'estricta rendiment acadèmic. La mediació, entesa com la cinquena essència de les funcions d'intervenció de l'educador i l'educadora social, ha d'estar unida als interessos i necessitats dels nois i noies amb problemàtica diversa i als grups als quals s'adreça: immigrants, població gitana, alumnes amb conductes desadaptades al medi escolar, família i professorat.

La prevenció s'orienta cap a la difusió de plans i programes amb la comesa d'obrir vies de sensibilització i mitjans per evitar l'absentisme escolar, millorar la convivència, prevenir el consum de drogues, donar suport als programes d'educació afectivo-sexual, programes de desenvolupament d'habilitats socials adreçats a potenciar l'autoestima, prevenir conductes de risc i dinamitzar la convivència i la resolució hipotètica de conflictes, promoure programes de lleure i vida sana, potenciar l'orientació educativa i, en definitiva, la promoció de les escoles de pares.

La intervenció de l'educador social se centrarà en la formació d'actituds personals, educatives i socials que possibilitin a l'alumne la seva posterior integració social tenint com a base, entre d'altres, les següents estratègies metodològiques: empatia, respecte, concreció, confrontació i immediatesa.

Partim de la necessitat de millorar les estratègies socioeducatives, de manera que la nostra intervenció ajudi a potenciar els recursos personals i comunitaris de la població escolar i això ho emmarquem en una relació d'ajuda. Davant d'aquest plantejament, ens cal convertir-nos en una persona digna de la confiança de l'educand per tal d'assegurar que el procés d'aprenentatge i de canvi, que s'ha de basar en la significativitat de la relació, sigui eficaç. Per aconseguir-ho, pretenem ajudar la persona a comprendre la seva situació personal, escolar i familiar, a afrontar situacions, a expressar el seu *ara*, a dialogar amb llibertat... ¿De què depèn que aconseguim els nostres objectius? Depèn d'uns factors que, en certa manera, es controlen mentre que n'hi ha d'altres que són més complexos i difícils de canalitzar perquè depenen de la realitat de l'educand.

L'estil d'interacció assertiu està en relació amb "la capacitat d'autoafirmar els propis drets, sense deixar-se manipular i sense manipular els altres" (Castanyer, 1996, p. 21). L'educador o l'educadora social ha de desenvolupar l'assertivitat i té l'obligació de conèixer i gestionar adequadament la seva manera de pensar, sentir i comunicar-se. Són instruments clau per a una relació d'ajuda valuosa i qualificada, que té tres línies de treball complementari: el pla cognitiu, l'emocional i el pla comportamental, i que incrementa les habilitats socials.

El sentit i l'abast que pot arribar a tenir l'educació social en l'àmbit escolar està determinat per les polítiques de les diferents administracions i no pel grau d'acceptació de la comunitat educativa, que és àmpliament valorat. La tasca que realitza es gestiona per mitjà de la prevenció, la mediació i relació d'ajuda.

## Bases per a la intervenció socioeducativa en els centres escolars: una pedagogia centrada en la inclusió, la comunitat i l'equitat social

Hem de partir de la concepció que els reptes que té plantejada la institució escolar tenen un caràcter social i individual i que resulten de la influència que exerceix la societat més que de les limitacions de les persones. Només a partir d'aquí es pot posar en marxa una escola per a tothom en condicions d'igualtat i justícia social (Vega, 2013).

La inclusió és, sobretot, un fenomen social i educatiu alhora. En aquests termes, l'exclusió social i el risc de marginació s'han de catalogar com els desafiaments més importants de la societat actual, tot i que hagin existit al



llarg de la història i no es redueixin al segle passat i l'actual. L'educació social desplega la seva acció socioeducativa impregnada de valors universals, la qual cosa ajuda l'escola a posicionar-se davant de situacions de desavantatge social.

## Cap a una educació inclusiva

Echeita i Sandoval (2002) ens indiquen que per avançar cap a una educació inclusiva caldria tenir presents, entre d'altres, les propostes següents:

- L'educació inclusiva és una actitud de respecte profund per les diferències i de compromís amb la tasca de transformar-les amb una oportunitat per al desenvolupament i l'aprenentatge.
- Cal un canvi profund des d'una perspectiva sistèmica.
- Cal adoptar una perspectiva social interactiva representada per la proposta de deixar de pensar en termes d'ACNEES o d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge i pensar en termes de veure quins són els obstacles que impedeixen la participació i l'aprenentatge.
- Incorporar un principi sostingut en què no hem de desitjar per a tots els infants allò que desitjaríem per als nostres.
- Cal buscar la transformació dels contextos escolars i usar les estratègies i els mètodes que permetin l'enriquiment i l'acceleració dels alumnes en desavantatge per aconseguir l'èxit per a tothom.
- Es promou el sentiment de pertinença de cada un dels membres de la comunitat educativa com a base de la seva cohesió. Per a això és imprescindible la participació. Segons Calvo de Mora (2006), la primera acció per al desenvolupament de l'educació inclusiva és la crida a la participació de les famílies com a actors i actrius del procés i del resultat escolar.

Les dues últimes regulacions normatives, LOE i LOMCE, s'orientaven a la construcció d'un model d'escola per a tots i totes, tot i el llast patit com a conseqüència del finançament insuficient del sistema públic, per sota dels paràmetres dels nostres principals veïns europeus. Cal assenyalar, també, la inadequada assignació i gestió dels recursos disponibles, fent que allò que es gasta no sempre sigui adequadament gastat, i la formació insuficient d'una gran part del professorat per atendre les noves realitats escolars, a les quals s'enfronta sovint amb una limitada solvència metodològica per resoldre situacions pròpies dels sistemes diversos, plurals i de gran heterogeneïtat com els que constitueixen avui les nostres escoles (Martínez i Gómez, 2013).

Cal assenyalar la inadequada assignació i gestió dels recursos disponibles i la formació insuficient d'una gran part del professorat per atendre les noves realitats escolars

També estableixen els principis en què s'inspira el sistema educatiu per aconseguir l'èxit escolar de tots els estudiants, perquè assoleixin el màxim desenvolupament de les seves capacitats i els objectius establerts amb caràcter general. Alguns d'aquests principis als quals ens referim són:

L'equitat que garanteixi la igualtat d'oportunitats.

- La inclusió educativa i la no discriminació.
- La flexibilitat per adequar l'educació a la diversitat d'interessos, expectatives i necessitats de l'alumnat.
- L'esforç compartit per alumnat, famílies, professors, centres, administració, institucions i el conjunt de la societat com a participació de la comunitat educativa.
- L'escola ha d'educar en el respecte dels drets humans i, per fer-ho, s'ha d'organitzar i funcionar d'acord amb els valors i els principis democràtics.
- Tots els membres de la comunitat col·laboren per facilitar el creixement i el desenvolupament personal i professional individual, i alhora el desenvolupament i la cohesió entre els iguals i amb els altres membres de la comunitat.
- La diversitat de totes les persones que componen la comunitat educativa es considera un fet valuós que contribueix a enriquir tot el grup i afavorir la interdependència i la cohesió social.
- Es busca l'equitat i l'excel·lència per a tots els alumnes i es reconeix el seu dret a compartir un entorn educatiu comú en què totes les persones siguin igualment valorades.
- L'atenció educativa va dirigida a la millora de l'aprenentatge de tot l'alumnat, motiu pel qual ha d'estar adaptada a les característiques individuals.
- La necessitat educativa es produeix quan l'oferta educativa no satisfà les necessitats individuals. Conseqüentment, la inclusió implica identificar i minimitzar les dificultats d'aprenentatge i la participació i maximitzar els recursos d'atenció educativa en tots dos processos.

Atendre la diversitat de l'alumnat com a valor és, per tant, oferir i construir entre tota la comunitat educativa una escola capaç de respondre de manera positiva, plural i solidària a les necessitats de les persones i grups que hi conviuen. Això ens impulsa, en certa manera, "a repensar l'escola, la seva



estructura, el seu govern, la seva metodologia, la seva forma d'entendre el procés educatiu per fer-ne un espai de desenvolupament humà i social” (Martínez i Gómez, 2013, p. 183).

Cal destacar la promoció de la cohesió social i la superació de desigualtats i de situacions que generen exclusió social i en què a més es marquen les dimensions, seccions i indicadors i preguntes a considerar per a l'avenç cap a la inclusió (Booth i Ainscow, 2000). El projecte de recerca INCLUD-ED *Estratègies per a la inclusió i la cohesió social a Europa des de l'educació*, duta a terme entre el 2006 i el 2011, va tenir com a objectiu fonamental analitzar les següents estratègies educatives a Europa:

- Construir una comunitat escolar segura, acollidora, col·laboradora i estimulant en la qual tots els seus membres siguin valorats.
- Establir valors inclusius compartits per tot el personal de l'escola, l'alumnat i les famílies, i que es transmetin a tots els nous membres de l'escola.
- Desenvolupar una escola per a tothom perquè millori l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.
- Organitzar el suport per atendre la diversitat des d'un únic marc que posi la prioritat en el desenvolupament dels alumnes.
- Mobilitzar els recursos de l'escola i de les institucions de la comunitat per mantenir l'aprenentatge.

Cal fer de l'escola un element essencial en la dinamització i participació comunitària

La presència d'educadors o educadores socials com a agents dinamitzadors hauria d'estar inclosa de manera obligatòria en aquells centres educatius les característiques de l'entorn, socials i comunitàries dels quals fossin considerades de risc d'exclusió i marginació. Cal fer de l'escola un element essencial en la dinamització i participació comunitària.

## Desenvolupament comunitari

L'organització comunitària és aquella etapa de l'organització social que constitueix un esforç conscient de la població per controlar els seus problemes i aconseguir més i millors serveis, com assenyala Noegeriras (1996).

El desenvolupament comunitari no és una realitat, una unitat preexistent. S'ha de crear, s'han de generar un conjunt de dinàmiques que ens portin cap a aquestes interaccions, cap aquesta estratègia comunitària que ens permetrà arribar a ser comunitat i tenir-ne consciència (Andreu, 2008). La comunitat, per tant, és un procés de construcció i és alhora la seva pròpia estratègia d'acció social.

En aquesta línia d'invocació a la implicació i participació de tots els que formen la comunitat educativa, Apple i Beane sostenen que els educadors professionals, “igual que els pares, els activistes de la comunitat i altres ciu-

tadans, tenen dret a una participació plenament informada i crítica en la creació de les polítiques i els programes escolars per a si mateixos i els joves o alumnat, a qui es reconeix també el dret a participar en el funcionament i en la vida del centre” (2005, p. 22), instant, fins i tot, les administracions educatives a afavorir la seva associació i a estimular la seva participació, que constitueix un requisit essencial per a la construcció d'una escola inclusiva.

Pel que fa a *la igualtat*, conèixer, comprendre i respectar la igualtat de drets i oportunitats entre les persones, i específicament entre homes i dones, es preveu també com a objectius tant en l'educació primària com a secundària, i s'aborda com a contingut a l'assignatura de “Educació per a la ciutadania i els drets humans” i a la de “Educació ètica i cívica”, recollides al currículum d'educació secundària. Tanmateix, el repte passa de nou per convertir el concepte en un valor fàcilment identificable en la dinàmica organitzativa i acadèmica quotidiana de cada centre.

En relació amb *la participació* de la comunitat educativa en l'organització, el govern i el funcionament dels centres docents, es considera i es regula també al títol V de la Llei, on es destaca que la participació és un valor bàsic per a la formació de ciutadans autònoms, lliures, responsables i compromesos amb els principis i valors de la Constitució i que les administracions educatives estan obligades a fomentar, en l'àmbit de la seva competència, per procurar l'exercici efectiu de la participació d'alumnat, professorat, famílies i personal d'administració i serveis en els centres educatius, i promoure i incentivar la col·laboració efectiva entre la família i l'escola.

Pel que fa als aspectes metodològics específics a tenir en compte des de la perspectiva del desenvolupament comunitari, cal citar-ne els següents (Andreu, 2008):

- L'anàlisi de necessitats es delimita al territori d'incidència de la comunitat i és realitzat per la mateixa comunitat. En aquest sentit, la població hi ha de participar, per la qual cosa hem de parlar de diagnòstic participatiu.
- És prioritari establir mecanismes de supervisió que permetin al grup de treball saber en cada moment quin és el grau d'assoliment dels objectius previstos i, també, el nivell d'eficàcia del mateix grup de treball.
- Necessitat de generar estratègies per a la capacitat de persones de la mateixa comunitat. La supervisió, entre altres elements, té un efecte multiplicador pel que fa a la formació de persones de la comunitat. Per tant, cal institucionalitzar aquests espais de supervisió i aconseguir que siguin una plataforma des de la qual puguin sortir altres possibles processos formatius de la col·lectivitat. D'altra banda, aquests processos han de ser i seran viscuts com a necessaris per les persones si són fruit d'un procés de promoció de les capacitats i actituds de la col·lectivitat per fer front a les seves necessitats.



Per abordar les diferents estratègies d'intervenció i el rol de l'educador o educadora social, he partit de tres moments o fases que crec que s'han de preveure en un projecte de desenvolupament comunitari:

1. Fase de presa de consciència de la dimensió col·lectiva.
2. Fase de presa de consciència de la dimensió comunitària.
3. Fase d'organització comunitària.

El projecte de comunitats d'aprenentatge com una forma d'exercir el desenvolupament comunitari s'adreça a centres d'educació infantil, de primària i a instituts d'educació secundària amb l'objectiu d'afavorir la igualtat educativa i social mitjançant canvis en els processos educatius.

Es defineix com un projecte de transformació social i cultural que s'estén també a l'entorn en què s'ubica el centre escolar. Aquest canvi incideix, de la mateixa manera, en les persones implicades en aquest procés l'acció socioeducativa del qual se sustenta en l'aprenentatge dialògic i en la participació de la comunitat educativa (Valls, 2005).

El projecte de comunitats d'aprenentatge advoca per la transformació perquè no accepta la impossibilitat de canvi, tant de les persones com de les estructures educatives (Flecha *et al.*, 2003). Un centre educatiu que es transforma en comunitat d'aprenentatge realitza una transformació social i cultural, i aquesta transformació implica un canvi dels hàbits de comportament del professorat, dels alumnes, dels familiars i de les comunitats. Es fa èmfasi en l'educació integral. El concepte d'extraescolar o no formal es dilueix perquè tot pot fer-se fora o tot pot fer-se dins de l'escola partint d'un procés global d'educació.

L'objectiu concret de les comunitats d'aprenentatge són els centres educatius en què hi ha més dificultats, degudes a situacions de desigualtat, pobresa, conflictes o mancances. Són els centres més necessitats d'un canvi que trenqui les dinàmiques que hi solen estar implícites. Però en una situació més normalitzada, la concepció de les comunitats d'aprenentatge és igualment aplicable i important des d'una perspectiva preventiva.

L'aprenentatge dialògic actua com a pilar fonamental de les comunitats d'aprenentatge, ja que permet l'educació i la formació de l'alumnat en els continguts que el faran competitiu en la societat de la informació i alhora estableix un marc per a la interacció orientat a la solidaritat, la igualtat i la transformació social. El diàleg abraça el conjunt de la comunitat d'aprenentatge, incloent-hi familiars, voluntariat, professionals, alumnat i professorat. Totes les persones influeixen en l'aprenentatge, totes l'han de planificar conjuntament i totes en són responsables.

El projecte de comunitats d'aprenentatge advoca per la transformació perquè no accepta la impossibilitat de canvi, tant de les persones com de les estructures educatives

## Equitat social

El Codi deontològic de l'educació social suposa l'assumpció de la defensa d'uns principis i normes ètics que són comuns a la professió i orientadors de la pràctica, que passa per la responsabilitat dels educadors/es socials davant d'una població que sovint es troba en una situació de dificultat i de dependència i que els situa davant la possibilitat de modificar aquesta dependència a través d'un saber i una pràctica professional. Aquesta capacitat professional dona a l'educador/a social un poder que defineix l'asimetria de la relació educativa.

És molt rellevant el paper de l'escola per promoure l'equitat social atès que els subjectes exclosos del sistema educatiu també ho són de la inserció laboral; en les últimes dècades s'ha destacat que els qui no tenen una educació de qualitat, definida com l'adquisició de competències desitjables formalment iguals, no aconsegueixen la plena ciutadania pel fet d'estar impeditos per a exercir plenament els seus drets i la seva participació en els béns socials i culturals. La condició de ciutadà comprèn el "currículum bàsic" indispensable que tots els ciutadans han de posseir en acabar l'escolaritat obligatòria. Això es defineix com a capital cultural mínim i actiu competencial necessari per moure's i integrar-se en la vida col·lectiva; és a dir, aquell conjunt de sabers i competències que possibiliten la participació activa a la vida pública, sense veure-s'hi exclòs o amb una ciutadania negada (Bolívar, 2005).

L'equitat és el gran complement de la qualitat. Es vincula amb un concepte de justícia, segons el qual cal procurar una igualtat de possibilitats o oportunitats per a tots els alumnes en l'obtenció dels beneficis de l'educació (Camps, 2002) i això suposa l'establiment de mesures compensatòries i d'ajuda específica per als subjectes i col·lectius amb dificultats. La mateixa OCDE té en marxa el propòsit de "establir indicadors d'igualtat i equitat, que permetin establir judicis sobre la percepció de les desigualtats" (Tiana, 2002, p. 20).

Això no obstant, ¿hi pot haver qualitat sense equitat en educació? La resposta no és senzilla, potser perquè depèn del nostre concepte de qualitat i també del que entenem per equitat. Així, per exemple, si es conceptua qualitat com a excepció (Harvey i Green, 1993), qualitat i equitat no només són idees diferents, sinó fins i tot contradictòries; en aquest sentit, per definició només hi hauria qualitat si hi ha desigualtat. Però també és fonamental el concepte d'equitat que fem.

Davant la situació descrita, l'equitat social s'insereix com a eix integrador de l'educació social i s'expandeix en cadascun dels àmbits d'intervenció socioeducativa que la conformen com a disciplina en què es combina allò social i allò educatiu i que resta segellat en el codi deontològic vigent com a marc normatiu, en el qual es reflecteix globalment la idea de treballar amb impuls professional per igualar socialment la població.



L'equitat social s'insereix com a eix integrador de l'educació social i s'expandeix en cadascun dels àmbits d'intervenció socioeducativa que la conformen com a disciplina en què es combina allò social i allò educatiu i que resta segellat en el codi deontològic vigent com a marc normatiu

La majoria dels estudis orientats a aclarir la relació entre educació i equitat social coincideixen a centrar l'atenció en l'educació com una condició indispensable per a l'assoliment d'una societat més justa (Tedesco, 2002).

Quan abordem la reflexió i l'anàlisi al voltant de la reconeguda reciprocitat o concordança entre l'equitat social i l'educació social ens sorgeix unir principis i anar junts per combatre les desigualtats i generar l'equitat social com a element indispensable per a l'equilibri pel que fa a recursos, inclusió de programes i escola inclusiva.

## Línies d'intervenció socioeducativa de l'educació social a l'escola

No és possible una distinció a fons entre educació escolar i educació social

El sentit de l'educació social es materialitza a través de les línies d'intervenció socioeducatives posant en joc la prevenció i la mediació amb la finalitat que les funcions i els fins de l'escolarització coincideixin, en general, amb els atribuïbles a l'educació social. No és possible, per tant, una distinció a fons entre educació *escolar* i educació *social*. El repte es presenta quan a l'escola assumim, com a única i exclusiva funció, la difusió del coneixement, i posicionem l'educació social com un servei social dependent de les lleis dels serveis socials.

L'educació social té un espai pedagògic i social en l'àmbit escolar canalitzat mitjançant unes funcions, línies d'intervenció socioeducativa, objectius i activitats a desenvolupar que serveixen per cobrir les necessitats de la comunitat educativa. Les competències que pot desenvolupar un educador o educadora social estan vinculades a aquestes línies d'intervenció, per bé que cal indicar que cada centre escolar potencia i desenvolupa les que millor s'adapten a l'anàlisi de necessitats de la seva realitat escolar i a la seva organització interna. La intervenció socioeducativa se substancia en les línies següents:

1. *Intervenció socioeducativa destinada al control i seguiment de l'absentisme escolar.*  
La problemàtica de l'absentisme no és nova i arrossega un nombre important de desercions escolars, que contrasta amb el dret a l'educació, la garantia d'exercici del qual el converteix en un dret-deure des dels sis anys fins als setze (Álvarez, 2013). L'educador o educadora ha de vetllar pel seu compliment. Aquest dret fa possible que les persones es desenvolupin plenament, que es redueixin els conflictes a la societat en què es desenvolupa i que es conreï més capacitat, competència i benestar.
2. *La convivència com a eix socialitzador del procés educatiu.*  
Quan fem referència a la institució escolar i a la seva finalitat essencial apuntem a fites que tendeixen a desenvolupar una correcta socialització,

és a dir, aprendre a viure junts respectant els drets i deures de tots els agents que participen en el procés educatiu en cada un dels centres i, en definitiva, aprendre a conviure amb els altres.

Són nombroses les raons didàctiques i pedagògiques que fan que aquest aprenentatge es consideri no només valuós en si mateix, sinó imprescindible per a la construcció d'una societat més democràtica, més solidària, més cohesionada i més pacífica. La convivència s'erosiona de manera perillosa quan apareix el fenomen de l'assetjament i/o ciberassetjament entre escolars. L'aplicació d'un protocol es complementa com a estratègia de resolució de conflictes entre els mateixos alumnes amb la mediació, alumne o alumna ajudant, l'aprenentatge cooperatiu, etc.



3. *Intervenció socioeducativa en processos de desadaptació escolar individualitzada i grupal.*  
Centrada en l'alumnat que presenta conductes relacionades amb un procés de desadaptació i/o inadaptació degut a problemes de relacions familiars, entorn desfavorit, problemes orgànics o casos d'alumnes que presenten TDAH o trastorns per dèficit d'atenció i hiperactivitat, etc., i que perjudiquen o entorpeixen de manera reiterada el desenvolupament normal d'una classe.
4. *Intervenció amb famílies. Escola de mares i pares.*  
S'han produït canvis socials importants que afecten la família i, com a conseqüència, s'ha produït una delegació de les seves funcions en les diferents etapes educatives. L'escola de mares i pares de trobada, de coneixement, de reflexió i d'intercanvi d'experiències en l'educació dels fills des de l'etapa infantil fins a l'adolescència pot ajudar que es produeixin canvis favorables. S'hi proposen eines i estratègies perquè les mares i els pares puguin superar les dificultats que els presenta el procés formatiu dels seus fills i filles.
5. *Suport a la diversitat i a la interculturalitat: intervenció amb minories i immigrants.*  
Seguiment específic amb programes *ad hoc* de l'alumnat provinent de minories, a més de facilitar relacions amb les seves famílies i el seu entorn. Un col·lectiu que destaca i demanda intervenció específica és la població escolar immigrant. Tres de cada deu d'aquests alumnes patiran el fenomen de l'absentisme i fracàs escolar, motiu pel qual no obtindran la titulació en els estudis bàsics (Sáez, 2006). Les causes apunten a problemes d'adaptació atès que parlen un idioma diferent, que el seu nivell acadèmic és inferior al dels seus companys o que la seva situació social i econòmica és vulnerable.
6. *Suport al professorat en el desenvolupament de la tutoria.*  
La tasca de l'educador social se centra en el suport i el seguiment d'aquelles situacions personals, acadèmiques i familiars que requereixen d'un

seguiment exhaustiu, en el qual la posició social determina tant la trajectòria i el creixement personal com la repercussió en el rendiment acadèmic, i les dificultats en l'aprenentatge no són la causa del procés de desadaptació del noi o la noia (Agudo, 2006). El programa complementari d'acció tutorial inclou les tutories personalitzades i la tutorització grupal.

7. *Programes de prevenció: educació afectivo-sexual, promoció de la salut (drogues, alcohol, etc.), habilitats socials, etc.*

Els programes que es posen en marxa en els diferents centres del districte estan coordinats i supervisats pels educadors socials. Destaquem el programa d'educació afectivo-sexual, prevenció de drogues (tabac, alcohol, cànnabis, etc.), violència de gènere, educació viària, etc.

8. *Promoció de projectes prosocials de sensibilització amb col·lectius en risc d'exclusió: diversitat funcional, salut mental, gent gran, etc.*

Aquests projectes tenen un marcat caràcter social i tenen com a objectiu sensibilitzar l'alumnat de les diferents etapes d'educació secundària obligatòria i de primària dels col·lectius en risc d'exclusió i marginació. Despleguem l'exercici dels valors universals, solidaritat, diàleg, justícia social i formació per exercir un voluntariat d'acord amb les exigències de les institucions.

9. *Assessorament, formació i orientació del professorat.*

Aquesta línia d'intervenció està marcada pel caràcter temporal de les situacions que s'esdevinguin en el procés educatiu. Solen demanar temes relacionats amb la convivència i els seus derivats, també programes preventius i programes relacionats amb habilitats socials.

10. *Constitució de xarxes socials amb serveis externs al centre escolar.*

Aquesta plataforma ens permet consensuar i aprofundir en una metodologia de treball i una comunicació imprescindibles per a l'arrelament i la fortalesa de l'educació social en l'àmbit escolar, alhora que ens amplia horitzons referencials dels camins pels quals ha d'apostar el treball de l'educació. Quan establim relacions de coordinació amb les institucions implicades en la tasca educativa del centre escolar ho fem amb la finalitat principal de construir xarxes de comunicació entre els nostres centres i els agents socials de l'entorn. Fem possible una doble via de col·laboració: d'una banda, que els nostres centres participin en les activitats organitzades per altres institucions i, d'altra banda, que les altres institucions participin en activitats fora del procés d'instrucció que s'organitzen des del centre educatiu. En aquest tipus de coordinació distingim:

- *Coordinació interna:* realitzada amb els professors, tutors i tutores orientadors, coordinadors de cicle i caps d'estudis, amb qui es concreten línies d'intervenció i seguiment d'aquells alumnes que ho necessiten.

- *Coordinació externa:* serveis socials, centre juvenil d'orientació, centre municipal de salut, associacions i fundacions de lluita contra la drogoaddicció. Se centra fonamentalment en el suport escolar, agents tutors, campanyes d'altres organitzacions (com Amnistia Internacional), Agència de la Comunitat de Madrid para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor, etc.

11. *Participació en òrgans de coordinació docent.*

No és, pròpiament, una línia d'intervenció socioeducativa, però si entenem que l'educació social, i amb ella els seus professionals, hi ha d'estar representada, apostem per una veritable i efectiva inclusió en els òrgans de participació i de coordinació docent (Agudo, 2006). La participació de l'educador social en determinats òrgans de coordinació es fa necessària atès que aquesta figura professional està integrada de forma plena en l'activitat educativa del centre i ofereix la visió social de la problemàtica del procés educatiu, que s'aborda incidint en l'organització interna de l'escola. A més d'estar integrat en el claustre de professors participa en les reunions de coordinació de cicle a què assisteixen el cap d'estudis, l'orientador i els mateixos coordinadors.

L'administració educativa autonòmica ha inclòs en centres d'educació primària i instituts d'educació secundària un nombre significatiu d'educadors i educadores socials en cinc comunitats autonòmiques. També hi compten en diversos col·legis concertats de La Salle.

La magnitud d'aquesta iniciativa educativa ha afectat l'organització escolar atès que, d'una banda, es parteix, en general, del principi metodològic que el centre és la persona (alumnat), i es procura que la seva participació en la vida escolar estigui guiada per la prevenció, la mediació i la relació d'ajuda, i que la intervenció socioeducativa (convivència, absentisme, diversitat, minories, projectes prosocials, etc.) generi qualitat i equitat social. Perquè es faci extensiu a tot l'Estat, cal comptar amb un programa marc, amb voluntat política i amb dotació pressupostària.

Luis Sáez Sáez  
 Professor i educador social  
 Facultat d'Educació i Ciències Socials  
 CSEU La Salle Madrid  
 l.saez@lasallecampus.es



## Bibliografia

- Aguilar, M. C.** (2002). *Educación familiar: una apuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Algibe.
- Agudo Sánchez, J. A.** (2006). La educación en el sistema educativo. Experiencia en la Junta de Extremadura. *ESPAI SOCIAL*, núm. 5.
- Álvarez, J. B.** (2013). Absentismo escolar, atención a la diversidad y educación social en los IES de Vigo. *Revista de Educación Social*, 16, 1-11.
- Andreu, C.** (2008). Desarrollo comunitario: estrategias de intervención y rol de la educadora social. *Revista de Educación Social. RES*, núm. 7.
- Apple, M. W.; Beane, J. A.** (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Benito Martínez, J.** (2006). Educación y ciudadanía. Eikasía. *Revista de Filosofía*. II, núm. 6. Disponible en <http://www.revistadefilosofia.org>
- Bolívar Botia, A.** (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3(2), 42-69. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>
- Borja, J.; Castells, M.** (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Campillo Díaz, M.** (2003). Ante una nueva sociedad, una nueva ciudadanía, una nueva respuesta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 10.
- Camps, V.** (2002). Valores para la calidad: equidad, responsabilidad y convivencia. *Fundación Hogar del Empleado: Informe educativo*. Madrid: Santillana, p. 327-342.
- Castanyer, O.** (1996). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Desclée Bronwer. Bilbao.
- Castillo, M.** (2008). Els recursos educatius amb alumnes disruptius a l'ESO: mirades i reflexions. *Perspectiva Escolar*, 325, 60-66.
- Castillo, M.** (2012). La intervención de los educadores y educadores sociales en la escuela: limitaciones, retos y perspectivas de futuro. *Revista Educativa Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 51.
- Castillo, M.; Galán, D.; Pellissa, B.** (2012). *La incorporació dels educadors socials a l'escola en l'àmbit autonòmic: fonamentació i experiències*. Universitat Oberta de Catalunya. PID\_00186398. Dipòsit legal: B-1.910-2012.
- Castillo, M.; Bretones, E.** (2014). *El educador social en la escuela*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Castillo, M.; Paredes, L.; Bou, M.** (2016). Educación social y escuela. Necesidades, contextos y experiencias. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Domínguez Fernández, G.; Martín Solbes, V. M.** (2016). *La educación social: una profesión de compromiso en continua reflexión y construcción. Transformar la sociedad a través de la ciudadanía crítica educativa*. Málaga: ExLibric.

- Echeita, G.; Sandoval, M.** (2002). Educación inclusiva o educación sin inclusiones. *Revista de Educación*, núm. 327, p. 31-48.
- Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdelvívol, I.** (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)*, Vol. 11, número 5, p. 4-8.
- González, M.; Olmos, S.; Serrate, S.** (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría de la Educación*, 27(2), 91-114.
- Jiménez Jiménez, R.** (2013). Los educadores y educadoras en el sistema educativo formal. Una mirada sobre los orígenes, funciones y propuestas de futuro. *Sinergias*, núm. 1 y 2. *Revista del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía*.
- Llei orgànica 10/2002**, de 23 de desembre de 2002, de Educació de l'Educació. BOE, núm. 307, de 24 de desembre de 2002.
- Marchesi Ullastres, A.** (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Martínez, J. J.** (2008). Servicios a la comunidad: un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*. 60 (4). 41-50.
- Martínez González, A.; Gómez Gutiérrez, J. L. (Coords.)** (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Grupo5.
- Mata Benito, P.; Ballesteros Velázquez, B.; Padilla Carmona, M<sup>a</sup>. T.** (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría Educativa*, núm. 25 (2). Universitat de Salamanca.
- Nogueiras, L. M.** (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario. Descripción de un modelo*. Madrid: Narcea.
- Ortega Esteban, J.; Mohedano Sánchez, J.** (2011). "Educadores Sociales Escolares, concepto y modelos (a partir de los casos de Castilla y León, La Mancha y Extremadura). En *SIPS* (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social). II Jornada monográfica "Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada de futuro". Universidad Complutense de Madrid. Facultad d'Educació, 2011, p. 341- 369.
- Parcerisa Arán, A.** (2006). Escuela y educación social en contexto de la acción comunitaria. En Malheiro gutiérrez, X. M. *et al.* (Coords.). *Educación social y escuela*. Nova Escola Gallega. C.E.E.S.G.
- Pérez Bonet, G.** (2000). ¿Educación Social? *Educación y Futuro. Digital*, 3 (96).
- Pérez Serrano, G.** (2005). Presentación. *Revista de Educación*, núm. 336.
- Planella, J.** (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia. Societat Catalana de Pedagogia*, núm. 2.
- Ruiz de Mínguez, C.** (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, núm. I.
- Sáez, L.; Vidal, A.** (2007). Educación social, justicia, equidad. *Educar Hoy*, núm. 104.



**Tiana Ferrer, A.** (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, p. 13-27.

**Valls, R.** (2005). Los educadores y las educadoras sociales en las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación Social*, núm. 4.

**Vega Fuente, A.** (2013). La educación en la escuela: complemento imprescindible. *Revista de Educación Social*, 16.

Eva Bretones  
Jordi Solé  
Julio Meneses  
Miquel Castillo  
Sergi Fàbregues

## Què diuen els centres educatius de Catalunya sobre la incorporació d'educadors socials a les escoles i els instituts?

Recepció: 02/03/19 Acceptació: 08/04/19

### Resum

Docents i educadors atenen problemàtiques compartides que necessiten un treball cooperatiu per construir alternatives educatives. La millora de l'èxit educatiu requereix garantir un treball interdisciplinari entre els diferents agents implicats. Aquest article recull informació rellevant sobre la incorporació dels educadors socials al sistema educatiu de Catalunya, tant pel que fa al seu grau d'integració en les dinàmiques de les escoles i instituts, com pel que fa a les condicions que faciliten o dificulten l'exercici de la seva funció professional com a agents educatius. Les dades que s'aporten són fruit d'una recerca duta a terme el curs 2017-2018 en la qual es recull el posicionament dels equips directius de 498 centres educatius catalans de primària i secundària. Apostar per la incorporació dels educadors socials en els equips educatius requerirà un canvi de posicionament entre els membres de la comunitat educativa a l'hora de plantejar els seus projectes educatius, ressituar els rols i les funcions tradicionals i articular espais comuns de treball.

### Paraules clau

Educadors socials, docents, centres educatius, funcions professionals, cultures professionals.

*¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadores sociales en las escuelas y los institutos?*

*Docentes y educadores atienden problemáticas compartidas que necesitan un trabajo cooperativo para construir alternativas educativas. La mejora del éxito educativo requiere garantizar un trabajo interdisciplinario entre los diferentes agentes implicados. Este artículo recoge información relevante sobre la incorporación de los educadores sociales en el sistema educativo de Cataluña, tanto en lo que referente a su grado de integración en las dinámicas de las escuelas e institutos, como a las condiciones que facilitan o dificultan el ejercicio de su función profesional como agentes educativos. Los datos que se aportan son fruto de una investigación llevada a cabo en el curso 2017-2018 en la que se recoge el posicionamiento de los equipos directivos de 498 centros educativos catalanes de primaria y secundaria. Apostar por la incorporación de los educadores sociales en los equipos educativos requerirá un cambio de posicionamiento entre los miembros de la comunidad educativa a la hora de plantear sus proyectos educativos, resituar los roles y las funciones tradicionales y articular espacios comunes de trabajo.*

### Palabras clave

*Educadores sociales, docentes, centros educativos, funciones profesionales, culturas profesionales.*

*What do the educational centres of Catalonia have to say about the incorporation of social educators in primary and secondary schools?*

*Teachers and social educators share and engage with similar problems which call for cooperative work to construct educational alternatives. The improvement of success at school entails guaranteeing effective interdisciplinary work among the different agents involved. This article collects relevant information on the incorporation of social educators in the educational system in Catalonia, in relation both to their degree of integration in the dynamics of primary and secondary schools and to the conditions that facilitate or hinder the exercise of their professional function as educational agents. The data provided is the result of research carried out in the 2017-2018 academic year, which takes note of the positioning of the management teams of 498 Catalan primary and secondary schools. A commitment to the incorporation of social educators in educational teams will require a change of position on the part of the members of the educational community in terms of the drawing up of educational projects, the reassigning of traditional roles and functions and the articulation of common work spaces.*

### Keywords

*Social educators, teachers, educational centres, professional functions, professional cultures*

### Com citar aquest article:

Bretones Peregrina, E.; Solé Blanch, J.; Meneses Naranjo, J.; Castillo

Carbonell, M.; Fàbregues Feijóo, S. (2019).

Què diuen els centres educatius de Catalunya sobre la incorporació d'educadors socials a les escoles i els instituts?

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 39-58.



## ▲ Introducció

L'educació social i el magisteri comparteixen espais educatius que, com mostren nombroses experiències, s'enriqueixen mútuament. En aquest sentit, no ens referim només als llocs on es porta a terme la intervenció educativa, sinó també als contextos d'interacció que afavoreixen la comunicació o la relació activa d'infants i adolescents amb ells mateixos, amb els altres i amb els mitjans culturals i socials que els envolten.

Els espais educatius de l'escola, molt centrats, encara avui, en la docència a l'aula, s'han multiplicat i diversificat amb la presència de nous actors. Una realitat complexa que ofereix moltes possibilitats d'acció i reflexió als professionals de l'educació social. Les més reconegudes tenen a veure amb l'establiment de ponts interculturals que reforcin la cohesió social i el reconeixement de la diversitat; l'impuls de la participació de les famílies, els alumnes i altres agents educatius i socials del territori en l'àmbit escolar, o l'activació de campanyes específiques per a la convivència, la igualtat i la promoció dels valors democràtics i de respecte a fi d'enfortir els espais de convivència entre els diversos components de la comunitat escolar. Encara podríem afegir-ne d'altres, com la incorporació, dins del currículum ordinari, de continguts i metodologies que permetin fonamentar i fomentar posicionaments crítics enfront dels esdeveniments quotidians que configuren la realitat, així com la reconceptualització de tots els espais de l'escola (patis, biblioteca, camps esportius, passadissos, etc.) com a espais educatius.

Els professionals de l'educació social esdevenen actors privilegiats i poden aportar noves mirades a l'atenció a la diversitat dels estudiants

Des d'aquesta perspectiva, els professionals de l'educació social esdevenen actors privilegiats i poden aportar, en col·laboració amb els equips docents, noves mirades a l'atenció a la diversitat dels estudiants, un fet que permetria a les escoles i els instituts flexibilitzar les seves dinàmiques organitzatives i garantir processos d'inclusió personalitzats, proposant ofertes educatives i estratègies (accions i metodologies) perquè cada alumne es pugui apropiat dels continguts culturals i recrear-los en la seva realitat quotidiana. Així mateix, l'educació social esdevé un factor clau per tal d'afrontar les desigualtats i la falta d'oportunitats, incorporar els subjectes de l'educació a la multiplicat de xarxes socials, plenes de possibilitats per a la participació ciutadana i la circulació social, i promoure noves relacions amb la família, els serveis i el teixit social, enriquint, en definitiva, la qualitat de la intervenció escolar a partir d'un treball interdisciplinari amb la resta de professionals i agents socials vinculats a diferents contextos educatius.

Aquestes aportacions podrien afavorir –tal com sostenen diferents autors– aspectes tan importants i necessaris per a l'escola com la millora del clima de convivència i la resolució de conflictes (Segura, 2013), la configuració de noves concepcions dels temps i els espais educatius, la transversalitat de les intervencions (integrant currículum, valors, hàbits, competències, socialització, creixement personal) o la formació en valors ciutadans, la consciència

crítica i el sentit de pertinença a la comunitat. Així mateix, poden donar un relleu diferent a l'acció de les tutories pel que fa a l'acompanyament, el seguiment, l'estratègia, la metodologia, l'atenció personal, etc.

Els professionals de l'educació social es poden convertir, també, en mediadors essencials entre l'escola i la comunitat (López, 2013), dissenyant intervencions més efectives per afrontar les necessitats de l'escola, planificant nous projectes interdisciplinaris, avaluant les accions dutes a terme des d'una perspectiva social i comunitària, dinamitzant espais col·lectius, promovent campanyes de sensibilització, etc.

La preparació pedagògica, comunitària i mediadora d'aquests professionals ofereix la possibilitat de fer la seva feina amb la resta de membres de la comunitat educativa, integrant-se en els departaments i equips d'orientació. En aquest sentit, els professionals de l'educació social es convertirien en agents de canvi intern, establint relacions de col·laboració amb els equips docents i assegurant connexions duradores i properes amb els professionals i agents de l'entorn (González, Olmos i Serrate, 2015, p. 97).

En el marc d'una concepció de l'educació social com a promotora del dret a l'educació i a la cultura, l'obertura a l'entorn i les relacions socials i de col·laboració (Sánchez, 2011), estem convençuts que els professionals de l'educació social poden tenir un lloc en el si dels centres educatius en el marc d'un treball conjunt amb la resta de professionals del sistema educatiu. Ara bé, què en pensem els centres educatius? En aquest article recollim el seu posicionament a partir d'una recerca portada a terme el curs 2017-2018.

## Plantejament de la recerca

L'any 2010, l'equip de professores i professors del grau d'Educació Social de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) fa una aposta per la formació inicial d'educadors socials en contextos escolars, incorporant una assignatura obligatòria específica en el seu pla d'estudis, "Acció socioeducativa a l'escola". El disseny d'aquesta assignatura es va fonamentar en una primera recerca realitzada des del Laboratori d'Educació Social<sup>1</sup> de la UOC, que ens va permetre conèixer, entendre, interpretar i defensar espais d'acció socioeducativa en el sistema escolar.

Aquesta primera recerca subratllava, entre altres aspectes, que les funcions i les accions dels educadors socials en els centres educatius catalans es caracteritzaven per la seva variabilitat i indefinició (Castillo i Bretones, 2014). Una realitat que ens va empènyer a iniciar una segona recerca, l'any 2016, anomenada *Acció social i educativa en contextos escolars. Situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social en el sistema educatiu de Catalunya* i finançada per la Universitat Oberta de Catalunya (Bretones, Solé, Castillo, Meneses i Fàbregues, 2019).



Els professionals de l'educació social poden tenir un lloc en el si dels centres educatius en el marc d'un treball conjunt amb la resta de professionals del sistema educatiu

Aquesta recerca va tenir com a objectiu principal l'obtenció d'informació rellevant sobre la incorporació dels educadors socials al sistema educatiu de Catalunya. Aquest procés, que s'ha produït de maneres molt diferents a l'Estat espanyol segons les polítiques educatives que els diferents governs autonòmics han anat desenvolupant durant els darrers anys, ha requerit un enfocament complex que permetés determinar la presència d'aquests professionals en l'activitat quotidiana dels centres educatius catalans, de quina manera es justifica i es finança la seva incorporació, quines tasques i responsabilitats desenvolupen en relació amb la resta de professionals que hi intervenen i, finalment, quina valoració es fa de l'aportació d'aquesta figura professional en el context de l'educació obligatòria.

La recerca que presentem en aquest article incorpora l'anàlisi de les funcions i els àmbits d'actuació de la figura professional dels tècnics d'integració social

A diferència d'altres estudis i recerques realitzats a la resta de l'Estat, la recerca que presentem en aquest article també incorpora l'anàlisi de les funcions i els àmbits d'actuació de la figura professional dels tècnics d'integració social. Això és així perquè Catalunya presenta un marc legislatiu i normatiu específic que la diferencia de la resta de comunitats de l'Estat espanyol<sup>2</sup>. Aquest marc singular podria comportar una confusió de papers i funcions professionals entre ambdues figures professionals, amb una formació, unes competències i unes funcions diferenciades i complementàries i, per tant, una indefinició del paper, les funcions i les accions que han de desenvolupar els educadors socials en contextos escolars. Amb l'objectiu de recollir les possibles repercussions d'aquesta realitat normativa, l'estudi també incorpora i descriu la relació que tenen els educadors socials i els tècnics d'integració social amb els centres educatius, els motius que els van impulsar a incorporar aquestes figures professionals, els encàrrecs que se'ls han encomanat, les funcions que se'ls suposen i els reptes que ha suscitat la seva incorporació.

La recerca portada a terme ha permès realitzar una anàlisi diagnòstica de la situació actual pel que fa al grau d'integració dels educadors socials en les dinàmiques de les escoles i instituts de Catalunya. Al mateix temps, aporta un estudi detallat de les condicions que faciliten o dificulten l'exercici de la seva funció professional com a agents educatius.

En primer lloc, es van analitzar les funcions i els àmbits d'actuació dels educadors socials i els tècnics d'integració social tenint en compte diferents factors: la tipologia de professionals de què disposaven els centres; el pla, programa o projecte en què s'incorporaven i la via de finançament; les necessitats dels centres educatius i els motius als quals responia la seva contractació; les aportacions específiques d'aquests professionals en la dinàmica escolar a partir dels àmbits d'actuació prioritaris en els quals desenvolupaven la seva activitat professional; les funcions professionals que assumien i, finalment, les limitacions a les quals s'enfrontaven en el desenvolupament de la seva tasca.

En segon lloc, es van analitzar les funcions i els àmbits d'actuació que desenvolupaven altres professionals als centres d'educació primària i secundària obligatòria que no disposaven d'educadors socials i/o tècnics d'integració social, tenint en compte qüestions com ara les estratègies i les pràctiques d'agrupament dels estudiants per atendre la diversitat; els perfils professionals que desenvolupaven funcions específiques en relació amb l'atenció a la diversitat dels estudiants; els motius i les raons principals pels quals els equips directius dels centres que no disposen d'educadors socials i tècnics d'integració social no havien incorporat aquestes figures i, finalment, les expectatives dels equips directius que es proposaven incorporar aquestes figures en el futur.

Per acabar, es va analitzar el paper atorgat als educadors socials en l'exercici de la seva activitat professional als centres d'educació de primària i secundària obligatòria, determinant la visió sobre l'exercici professional de l'educador social des de la perspectiva dels equips directius, posant de manifest la seva posició en relació amb la incorporació d'aquesta figura professional al sistema educatiu.

## Metodologia

La investigació es va articular a partir d'un treball de camp basat en una enquesta als equips directius dels centres d'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya. L'univers de l'estudi va ser el conjunt dels 2.890 centres públics i concertats d'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya d'acord amb els registres oficials del curs 2017-2018.

El procés de disseny i construcció de l'enquesta va començar amb un debat dut a terme en el marc del projecte en el qual tots els membres de l'equip vam considerar l'objectiu general de la investigació, la idoneïtat de l'administració electrònica del qüestionari com a instrument per desenvolupar el treball de camp i les àrees principals que hauria de cobrir. Tenint en compte altres investigacions portades a terme amb anterioritat (Pedró, 2008; Sigalés, Mominó, Meneses i Badia, 2008), es va optar per aquest tipus d'instrument perquè ens permetria obtenir informació rellevant a l'hora de conèixer la situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social als centres del sistema educatiu de Catalunya.

El qüestionari va ser estructurat en tres parts independents que els participants havien de contestar tenint en compte la situació particular del seu centre. En primer lloc, un bloc comú de preguntes va servir per recollir informació sobre l'estructura i el funcionament del centre i identificar els diferents perfils de professionals no docents que formaven part del seu equip. Aquesta informació va servir per discriminar els centres que, efectivament, disposaven de la figura de l'educador social o del tècnic d'integració social.



En aquest cas, els participants passaven a un segon bloc de preguntes en el qual havien de proporcionar informació sobre la presència d'aquesta figura en el seu equip i fer, alhora, una valoració de les limitacions específiques de les tasques desenvolupades per aquests professionals al centre.

En cas que no disposessin de la figura de l'educador o del tècnic d'integració social en els seus equips, el segon bloc del qüestionari presentava un conjunt de preguntes als participants perquè proporcionessin informació sobre l'exercici professional d'altres perfils amb els quals comparteixen responsabilitats. Així mateix, un apartat final d'aquest segon bloc va permetre discriminar els centres que havien previst incorporar la figura de l'educador o del tècnic d'integració social en el futur respecte dels que no ho havien previst. En cas afirmatiu, l'enquesta recollia les raons que justificaven la seva incorporació i els motius que havien impossibilitat fer-ho abans. En el segon cas, es recollien les raons per les quals no es preveia la seva incorporació.

Finalment, un tercer bloc de preguntes del qüestionari va ser presentat a tots els participants, independentment de si disposaven de la figura de l'educador social o del tècnic d'integració social al seu equip, a fi de poder valorar el paper que desenvolupen en l'actualitat els educadors socials als centres educatius de Catalunya. Al mateix temps, es preguntava sobre la previsió de la seva evolució durant els cinc anys vinents.

El treball de camp es va dur a terme durant el curs escolar 2017-2018, seguint el procediment d'administració que va començar amb el contacte amb els centres per tal de presentar la recerca, l'obtenció del seu consentiment per participar en l'estudi i l'enviament de l'adreça electrònica personalitzada per omplir el qüestionari. Una vegada tancat el treball de camp, es van obtenir 498 respostes completes. El treball de camp i l'anàlisi diagnòstica que presentem en aquest article es concreten en aquesta mostra final de centres d'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya<sup>3</sup>.

## Resultats

### En relació amb els centres que tenen la figura professional de l'educador social o el tècnic d'integració social

Els resultats de l'estudi constaten, en primer lloc, que són minoritaris, a Catalunya, els centres de primària i secundària que incorporen professionals d'atenció socioeducativa en els seus equips educatius. De fet, en el marc de regulació català, només 10 de cada 100 centres han contractat professionals d'atenció socioeducativa. D'aquests, 6 de cada 10 han optat per incorporar professionals amb un grau superior de formació professional d'integració social. Un terç dels centres han contractat professionals diplomats o graduats en educació social.

El treball de camp es va dur a terme durant el curs escolar 2017-2018, seguint el procediment d'administració que va començar amb el contacte amb els centres per tal de presentar la recerca, l'obtenció del seu consentiment per participar en l'estudi i l'enviament de l'adreça electrònica personalitzada per omplir el qüestionari

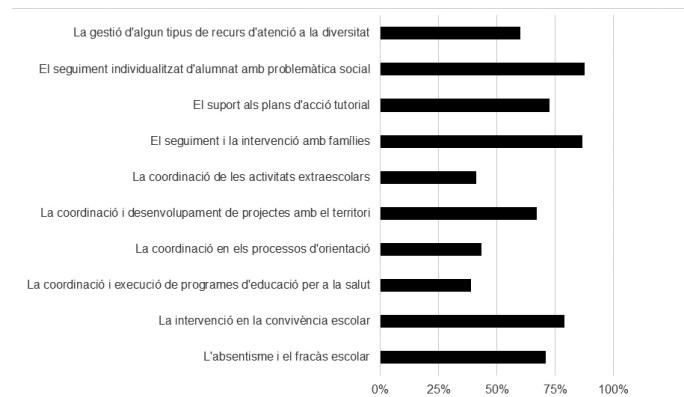
Entre els centres que incorporen professionals d'atenció socioeducativa es constaten dues tendències: d'una banda, són majoritaris els centres de primària i secundària que disposen de tècnics d'integració social finançats pel Departament d'Ensenyament en el marc del programa d'escola inclusiva i atenció a la diversitat, i, de l'altra, són minoritaris els centres de primària i secundària que, gràcies a un finançament de les AMPA, l'administració local o alguna fundació, contracten educadors socials per atendre demandes molt concretes.

El Departament d'Ensenyament contracta el 80% dels professionals, mentre que la resta són contractats per altres institucions o serveis, principalment per l'administració local i, en un percentatge més petit, per les AMPA dels centres educatius i fundacions privades. Tots els professionals que no han estat contractats pel Departament d'Ensenyament són educadors socials.

Les principals necessitats apuntades pels equips directius a l'hora d'incorporar els educadors socials o els tècnics d'integració social ens han permès fer una aproximació al context i les circumstàncies particulars que han permès la seva contractació. Les problemàtiques socials, el fracàs escolar, l'absentisme i la promoció de la convivència són les necessitats principals que expliquen la incorporació d'ambdues figures professionals en els equips educatius dels centres. En aquest sentit, els equips directius dels centres de secundària, a diferència dels de primària, perceben les situacions d'absentisme i fracàs escolar com a necessitats prioritàries, tal com es pot veure en la gràfica 1.



Gràfica 1. Necessitats que justifiquen la contractació dels ES o TIS



Font: Elaboració pròpia a partir dels percentatges totals obtinguts (categories, "bastant" i "molta")<sup>4</sup>

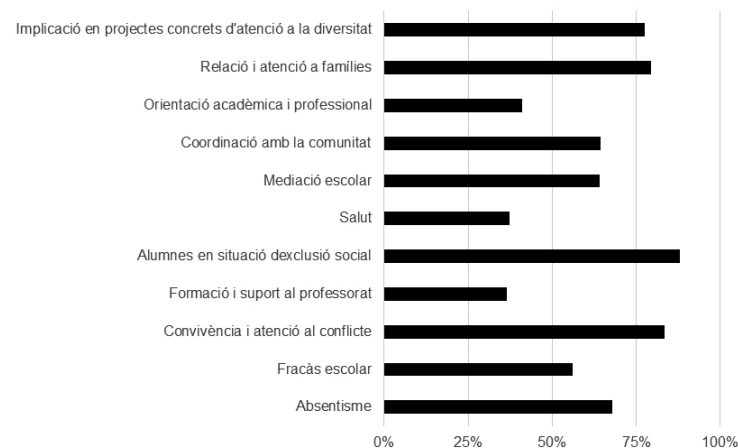
Tal com es pot veure en aquesta gràfica, entre les aportacions que fan els educadors socials o tècnics d'integració social als centres educatius destaquen, en més de tres quarts dels centres, totes les vinculades a la millora de la convivència escolar, l'atenció a la diversitat, el suport professional als docents i la coordinació amb els recursos i serveis del territori. Les aportacions vinculades a l'atenció a situacions d'absentisme i fracàs escolar

Entre les aportacions que fan els educadors socials o tècnics d'integració social als centres educatius destaquen totes les vinculades a la millora de la convivència escolar, l'atenció a la diversitat, el suport professional als docents i la coordinació amb els recursos i serveis del territori

i el suport als plans d'acció tutorial també són rellevants pel que fa a l'àmbit de responsabilitat que s'assigna a aquests professionals als centres. Una vegada més, els equips directius dels centres d'ensenyament secundari valoren més les aportacions dels professionals de l'acció social en les dinàmiques d'absentisme i fracàs escolar.

Els principals àmbits d'acció dels educadors socials i els tècnics d'integració social que s'apunten en la majoria dels centres tenen a veure amb el seguiment d'alumnes amb dificultats socials, la convivència escolar, la relació amb les famílies i els projectes específics d'atenció a la diversitat, tal com es pot veure en la gràfica 2. Una sisena part dels equips directius destaquen, com a àmbits prioritaris d'acció, l'absentisme escolar, la coordinació amb la comunitat i la mediació escolar. Una vegada més, els equips directius dels centres d'ensenyament secundari perceben amb més intensitat que els dels centres de primària l'absentisme i el fracàs escolar.

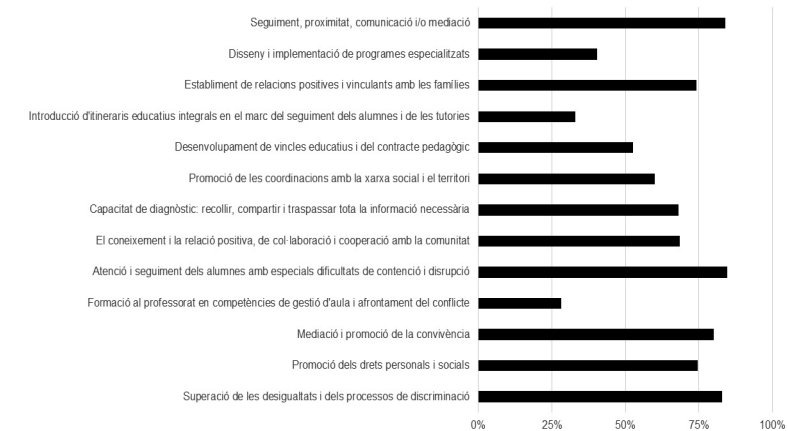
Gràfica 2. Àmbits d'actuació dels ES o TIS als centres educatius



Font: Elaboració pròpia a partir dels percentatges totals obtinguts (categories, "bastant" i "molta")<sup>5</sup>

Pel que fa a les funcions, i tal com es pot veure en la gràfica 3, tres quartes parts dels centres enquestats destaquen l'atenció i el seguiment dels alumnes amb dificultats de contenció i disrupció; el seguiment, la proximitat, la comunicació o la mediació; la superació de les desigualtats i dels processos de discriminació; la promoció dels drets personals i socials; la mediació i la promoció de la convivència; l'establiment de relacions positives i vinculants amb les famílies, i el coneixement i la relació positiva, de col·laboració i cooperació amb la comunitat.

Gràfica 3. Funcions dels ES o TIS als centres educatius



Font: Elaboració pròpia a partir dels percentatges totals obtinguts (categories, "bastant" i "molta")<sup>6</sup>

La multiplicitat de dinàmiques en les quals participen i les funcions que s'atribueixen als educadors socials i als tècnics d'integració social<sup>7</sup> són enteses pels equips directius, en termes generals, des de la complementarietat, així com el fet que estan molt dirigides a l'alumnat amb dificultats especials. Concebut des de la complementarietat, ambdós professionals no participen del claustre ni de la presa de decisions derivada. En certa manera no són membre de ple dret dels equips educatius.

Aquesta multiplicitat de dinàmiques i funcions evidencia també una confusió en la concepció del paper i el lloc que ocupen els educadors socials i els tècnics d'integració social en els equips educatius. Lluny de ser vistos com a figures professionals complementàries (tal com passa, per exemple, entre els tècnics d'educació infantil i els mestres d'educació infantil) són concebuts, sovint, com a figures equivalents. Les causes que expliquen aquesta realitat són diverses i complexes, així com les seves conseqüències.

D'una banda, es constata el desconeixement que tenen els docents, en general, de les funcions professionals d'ambdues figures professionals. En aquest sentit, l'opció del Departament d'Ensenyament d'incorporar la figura del tècnic d'integració social i les limitacions d'accés per als educadors socials es perfila com una de les raons principals d'aquest desconeixement. Un altre factor té a veure amb el tipus de formació (inicial i permanent) que han rebut i reben mestres i educadors socials, arrelada en tradicions formatives, exercicis professionals i pràctiques diferents.

Molts dels tècnics d'integració social contractats pel Departament són, també, educadors socials de formació. Una formació, la del graduat en Educació Social, que el Departament bonifica amb trenta punts en la constitució de les borses de treball, però que no reconeix a l'hora de contractar els profes-



nals. Aquesta realitat afecta les funcions dels educadors perquè desdibuixa els límits i les responsabilitats, no solament entre tècnics d'integració social i educadors socials, sinó també entre aquests i la resta de professionals dels centres.

## En relació amb els centres que no tenen la figura professional de l'educador social o el tècnic d'integració social

La recerca realitzada també intenta determinar quins professionals desenvolupen funcions i àmbits d'acció compartits amb els educadors socials i els tècnics d'integració social als centres que no disposen de les figures professionals dels educadors socials o els tècnics d'integració social. Així doncs, altres membres dels equips educatius dels centres porten a terme diferents tasques que, o bé es corresponen amb l'àmbit de responsabilitat de l'educador social o el tècnic d'integració social, o bé hi podrien donar suport. Segons les necessitats de cada centre, les modalitats organitzatives poden variar, així com les accions per mitjà de les quals s'intenta donar resposta a qüestions relatives a la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat, l'atenció a les situacions de vulnerabilitat i risc social, la prevenció de l'absentisme i l'abandonament escolar prematur, la relació amb les famílies, la millora de la convivència escolar, etc. Finalment, també es recullen les raons principals per les quals els centres que no disposen d'educadors socials o tècnics d'integració social no han incorporat aquesta figura en els seus equips i quines són les expectatives dels equips directius per tal de poder-ho fer en un futur.

L'atenció a la diversitat, la promoció de l'èxit escolar de tots els alumnes, l'atenció de l'alumnat en risc d'exclusió social o la promoció de la convivència escolar obliguen els centres educatius a fer un treball molt divers des d'estructures d'organització i atribució de competències que requereixen el desenvolupament d'un lideratge compartit. En aquesta recerca s'han recollit diferents tasques per conèixer les funcions exercides pels diferents agents dels equips educatius dels centres a l'hora d'articular respostes efectives, sobretot pel que fa a l'atenció dels alumnes que provenen de contextos desfavorits o presenten més dificultats en els aprenentatges. En aquest darrer cas, els educadors socials o els tècnics d'integració social assumeixen les funcions principals, però els centres que no tenen aquestes figures s'organitzen de maneres diverses per garantir l'acompanyament de tot l'alumnat i, especialment, la dels alumnes que més ho necessiten, a l'hora que s'intenta promoure el benestar del centre, un fet que abarca la necessitat d'enfortir les estructures de prevenció de conflictes i de mediació, incloent-hi l'acció tutorial amb l'alumnat i el seguiment de les famílies.

En els centres on no tenen la figura professional de l'educador social o el tècnic d'integració social, el paper dels tutors esdevé central en el seguiment individualitzat dels alumnes. Els tutors són els responsables principals, si

bé es tracta d'una funció col·legiada amb la resta de l'equip docent. Així mateix, també són els tutors els que fan el seguiment i la intervenció amb les famílies, un dels elements clau a l'hora d'assolir uns resultats acadèmics bons per a tothom.

A Catalunya, d'acord amb la Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de convivència en els centres educatius dins del marc del Projecte educatiu de centre, els centres educatius han de tenir implementat el projecte de convivència en el marc del seu projecte educatiu, com a molt tard, el març de 2020. En aquest sentit, el projecte de convivència ha de reflectir les accions que el centre educatiu desenvolupi per a capacitar tots els alumnes i la resta de la comunitat escolar per a la convivència i la gestió positiva dels conflictes. Les dades obtingudes gràcies a la recerca demostren que ja es fa una tasca en els centres, tenint en compte que les accions que es porten a terme des d'aquest projecte s'adrecen a tres àmbits diferents: aula, centre i entorn.

La majoria dels equips directius assenyalen la necessitat d'atendre els problemes de fracàs escolar i absentisme escolar, avantsala d'un abandonament prematur que pateixen, sobretot, els alumnes que pertanyen a contextos socials més desfavorits. La complexitat d'aquest fenomen preocupa els equips directius en la mesura que cal fer un abordatge comprensiu més enllà de les accions aïllades i sovint homogeneïtzadores sobre els joves en risc d'abandonar els estudis prematurament. La incorporació, al seu parer, d'un tècnic d'integració social o d'un educador social, permetria un abordatge més ampli davant de la possibilitat d'atendre factors subjectius, institucionals i familiars.

A fi de promoure l'assoliment d'uns resultats acadèmics bons per a tothom i lluitar contra l'abandonament prematur dels infants i els joves del sistema educatiu, els centres estan compromesos amb la realització d'un treball en xarxa amb l'entorn. En aquest sentit, la coordinació i el desenvolupament de projectes amb els agents socials del territori formen part d'una estratègia compartida entre diferents agents dels centres educatius, on el cap d'estudis té un paper molt rellevant. En molts casos, coordina les comissions socials dels centres, atès que centralitza la informació dels alumnes i les famílies de les quals els serveis socials fan un seguiment. Cal destacar aquesta tasca de lideratge dels caps d'estudis mentre es fomenta la corresponsabilitat de la resta d'agents del centre, molt presents, per exemple, en les comissions socials, un fet que posa de manifest la implicació conjunta de diferents professionals –també entre els equips docents– a l'hora de fer un treball conjunt en la prevenció, la detecció i l'abordatge de les situacions de més vulnerabilitat que incideixen en els infants, els joves i les seves famílies.

En el si dels centres es porten a terme altres tasques compartides. L'orientació acadèmica i professional és repartida entre el cap d'estudis, els mateixos tutors i els psicopedagogs. El suport als plans d'acció tutorial el porten a terme,



La incorporació d'un tècnic d'integració social o d'un educador social permetria un abordatge més ampli davant de la possibilitat d'atendre factors subjectius, institucionals i familiars

La intervenció en la convivència escolar també implica diferents agents, mentre que els caps d'estudis i els tutors tenen un paper molt destacat

principalment, els tutors i els caps d'estudis, mentre que altres membres dels equips docents i els psicopedagogs ho fan en menys d'una tercera part dels centres. La dinamització i la gestió dels recursos d'atenció a la diversitat dels centres s'assumeixen entre el cap d'estudis, altres membres de l'equip docent, el psicopedagog i el mestre de terapèutica. La intervenció en la convivència escolar també implica diferents agents, mentre que els caps d'estudis i els tutors tenen un paper molt destacat.

Finalment, i pel que fa a la promoció i la coordinació de les activitats extraescolars, la responsabilitat recau en altres membres de la comunitat educativa, com les AMPA, que poden comptar, en alguns casos, amb el suport més o menys actiu de serveis municipals o entitats de lleure.

La majoria de funcions que la figura de l'educador social o el tècnic d'integració social porten a terme als centres educatius són avalades pels equips directius a l'hora de reclamar la incorporació d'aquesta figura professional als centres (vegeu gràfica 4). En la majoria dels casos es destaca la necessitat d'atendre els alumnes en situació d'exclusió social, així com el fet d'haver de donar resposta als problemes de fracàs escolar i la millora de la convivència i l'atenció dels conflictes escolars, quelcom estretament vinculat amb la necessitat que manifesten els equips directius –que dediquen molt temps a la gestió de conflictes de convivència– a l'hora d'incorporar estratègies de mediació escolar als centres. Paral·lelament, s'apunta la necessitat de millorar la relació amb la comunitat, mentre es volen enfortir els vincles amb les famílies i millorar els processos de mediació amb elles. Així mateix, la majoria dels equips directius assenyalen la necessitat d'atendre els problemes d'absentisme escolar a fi de prevenir un abandonament prematur, especialment quan els alumnes cursen l'ESO. Finalment, la meitat dels equips directius apunten la necessitat de desenvolupar programes de salut als seus centres.

Gràfica 4. Raons que justifiquen la incorporació de la figura de l'ES o TIS

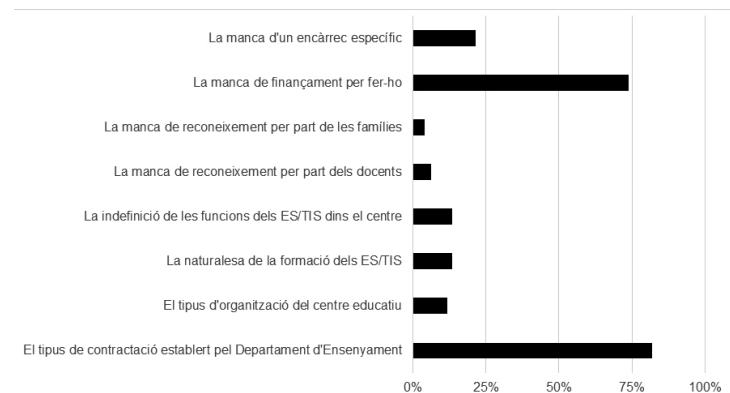


Font: Elaboració pròpia a partir dels percentatges totals obtinguts (categories, "bastant" i "molt")<sup>8</sup>

Els equips directius manifesten la necessitat d'incorporar educadors socials i tècnics d'integració social en els seus centres, si bé no creuen que es pugui fer en un termini curt de temps. En aquest sentit, la majoria assenyalen el Departament d'Ensenyament a l'hora d'indicar les raons per les quals no han pogut incorporar aquestes figures professionals en els seus centres. En la mateixa línia, la pràctica totalitat dels equips directius han contestat que no entenen el tipus de contractació establert pel Departament ni les vies de finançament (vegeu gràfica 5). En ambdós casos, doncs, no queda clar el procediment d'accés d'aquestes figures professionals com a cos no docent del Departament, ni quins són els criteris de provisió de llocs de treball i adjudicació de les places, posant de manifest la indefinició del procediment que cal seguir per a poder-ho fer malgrat l'existència de documents per a l'organització i gestió dels centres en relació amb la contractació de serveis i professionals d'atenció educativa que complementen l'atenció educativa als alumnes i donen suport al desenvolupament del projecte educatiu del centre, coordinadament amb els docents, en funció de les necessitats dels centres.



Gràfica 5. Raons que han impossibilitat la incorporació de la figura de l'ES o TIS



Font: Elaboració pròpia a partir dels percentatges totals obtinguts (categories, "bastant" i "molt")<sup>9</sup>

## Present i futur de l'educador social en contextos escolars

Tots els centres que van participar en la recerca, tinguessin educadors socials o no en els seus equips, van valorar el paper d'aquests professionals en els centres educatius a partir de diferents ítems. La tria dels indicadors que es varen escollir responia, principalment, a quatre raons: la primera té a veure amb la dificultat de tenir en compte totes les variables potencials que incideixen en la participació dels educadors socials a l'escola, la segona està vinculada amb la idiosincràsia professional, la tercera té relació amb la realitat legislativa, organitzativa i reglamentària dels centres educatius i, finalment, la quarta fa referència a la necessitat de millorar la formació teòrica i pràctica dels futurs educadors socials.

Més de la meitat dels centres participants en la recerca estan satisfets amb el coneixement que aquests professionals tenen del sistema educatiu i la dinàmica i organització escolar

Les valoracions dels centres participants en la recerca constaten un grau de satisfacció molt significatiu vinculat amb la formació inicial dels educadors socials. D'acord amb aquesta primera constatació, més de la meitat dels centres participants en la recerca (d'un total de 498) estan satisfets amb el coneixement que aquests professionals tenen del sistema educatiu i la dinàmica i organització escolar, alhora que valoren les aportacions que aquests professionals poden fer en l'atenció de les necessitats educatives que actualment queden desateses (vegeu gràfica 6). En aquest sentit, més de la meitat dels centres valoren satisfactòriament el reconeixement de la figura dels educadors socials com a nous professionals dins del marc escolar i dins la comunitat educativa.

**Gràfica 6.** Valoracions del paper de l'educador social als centres educatius. Present



Font: Elaboració pròpia a partir dels percentatges totals obtinguts (categories, "bastant" i "molt")<sup>10</sup>

Contràriament, els mateixos centres valoren que, tant el coneixement que els docents tenen de les competències i les funcions dels educadors socials als centres educatius com el coneixement que el Departament d'Ensenyament té de la figura de l'educador social, són poc satisfactoris. Aquestes dades, però, s'inverteixen quan els centres ho valoren amb una perspectiva de futur: s'espera més reconeixement, per part dels docents i el Departament d'Ensenyament, d'aquesta figura professional i de les funcions que poden portar a terme en el si dels centres (vegeu gràfica 7).

Pel que fa a la resta d'indicadors, i sempre en clau de futur, el grau de satisfacció s'incrementa en totes les variables que s'apunten: la formació inicial dels educadors socials; el coneixement que els professionals tenen del sistema educatiu; el coneixement que els professionals tenen de la dinàmica i l'organització escolar; l'atenció de les necessitats educatives que queden desateses i el reconeixement de la figura dels educadors socials com a professionals dels centres i la comunitat educativa (vegeu gràfica 7).

**Gràfica 7.** Valoracions del paper de l'educador social als centres educatius. Futur

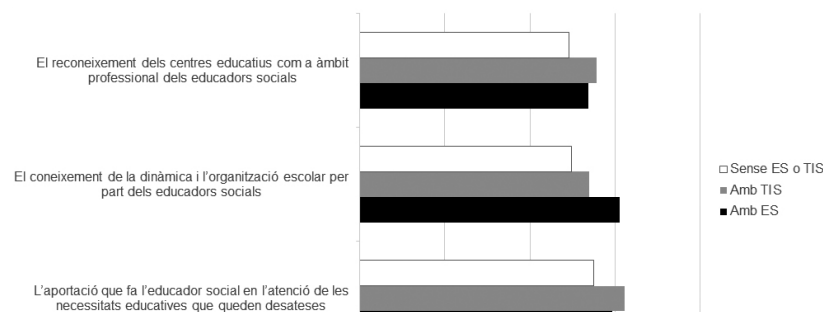


Font: Elaboració pròpia a partir dels percentatges totals obtinguts (categories, "bastant" i "molt")<sup>11</sup>

Com es pot veure en la gràfica 8 i 9, apareixen diferències entre els equips directius dels centres de primària i secundària a l'hora de valorar la tipologia de professional contractat, es disposi o no d'educadors socials i tècnics d'integració social. Els equips directius que disposen d'aquests tècnics valoren més que la resta de centres les aportacions que fa l'educador social en l'atenció de les necessitats educatives que queden desateses. Mentrestant, els equips directius que disposen d'un educador social als seus centres valoren, molt per sobre de la resta de centres, el coneixement que té aquest professional de les dinàmiques i l'organització escolar. Finalment, els centres que tenen una o altra figura en els seus equips valoren més satisfactòriament que els centres que no en tenen cap el reconeixement dels centres educatius com a àmbit professional dels educadors socials.

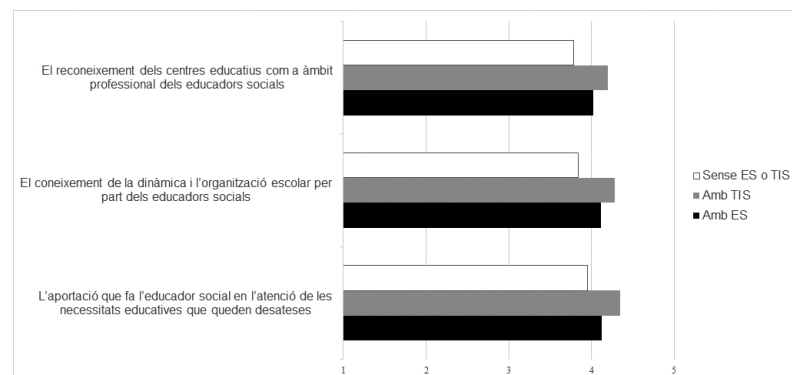
**Gràfica 8.** Valoracions del paper de l'educador social segons tipologia de professional contractat.

Present



Font: Elaboració pròpia a partir de les mitjanes totals obtingudes.<sup>12</sup>



**Gràfica 9.** Valoracions del paper de l'educador social segons tipologia de professional contractat. Futur

Font: Elaboració pròpia a partir de les mitjanes totals obtingudes<sup>13</sup>

## Conclusions

La finalitat de tenir nous i diversos professionals als centres escolars hauria de ser la de millorar la qualitat de l'educació escolar. La incorporació d'educadors socials al sistema educatiu cal valorar-la com una oportunitat per enrobustir els centres a l'hora d'abordar les dificultats que s'hi presenten (González, Olmos i Serrate, 2015, p. 96).

Al nostre parer, aquesta incorporació no pot quedar reduïda a l'assumpció de funcions supletòries o secundàries a fi de solucionar unes necessitats que els equips docents no poden o no saben resoldre. Qualsevol iniciativa innovadora sempre és un procés complex, i ho és en la mesura que s'integra en un context organitzat i rígid, centre de múltiples inèrcies i poc inclinat a la introducció de canvis que puguin qüestionar el paper predominant de l'activitat acadèmica i la funció docent (Castillo, Galán i Pellissa, 2012, p. 8).

Docents i educadors treballen en un context comú i resolen necessitats comunes. Uns i altres atenen problemàtiques compartides que necessiten un treball cooperatiu per cercar i construir alternatives educatives. La millora de l'èxit educatiu requereix, indubtablement, garantir un treball interdisciplinari entre els diferents agents implicats (Albaigés i Martínez, 2013), posant en comú cultures professionals diverses. Sense aquesta cooperació, la presència dels educadors i les educadores socials en els centres escolars difícilment podrà contribuir a la millora de la qualitat del sistema educatiu.

Per tal d'establir un espai comú entre educadors i docents serà necessari seguir insistint, a la llum de les dades presentades, en la definició del lloc que han d'ocupar. En aquest sentit, els espais educatius que incorporin les funcions dels educadors socials hauran de ser replantejats amb més coherència,

Els espais educatius que incorporin les funcions dels educadors socials hauran de ser replantejats amb més coherència, més enllà del sentit de l'oportunitat

més enllà del sentit de l'oportunitat. El caràcter essencialment pedagògic de l'educació social és una de les aportacions més significatives que pot fer en el marc escolar. Entendre l'educació escolar com un procés de construcció permanent entre la família, l'escola i la resta de la societat té, com a mínim, dues conseqüències directes: l'estreta col·laboració del complex entramat d'agents implicats i la necessitat d'establir ponts de treball compartit i continuat entre l'escola i la comunitat. Apostar per aquesta dinàmica requereix un canvi de posicionament entre els membres de la comunitat educativa a l'hora de plantejar els seus projectes educatius i ressituar els rols i les funcions tradicionals, a més d'articular nous espais comuns de treball, reflexió i consens.



Tenint en compte els resultats de la recerca, entenem que les funcions i els espais d'actuació dels professionals no han de dependre només del debat de les necessitats que hi ha en cada centre o etapa, sinó també de la importància que cada administració els concedeix. És en aquesta primera etapa d'incorporació que es juga el futur del paper que aquesta figura professional pot acabar exercint en el si del sistema educatiu, així com la mateixa funció de la pedagogia social a l'escola i, fins i tot, la mateixa escola com a institució social.

Ens trobem, doncs, davant d'un procés que es retroalimenta. D'una banda, l'educació social permet introduir noves dinàmiques de treball a l'escola, que permeten "el pas d'una òptica curricular a una perspectiva socioeducativa" (Castillo, 2008, p. 65). De l'altra, els àmbits de treball de l'educació social s'amplien i s'enriqueixen (Cuesta, Martínez, Cuesta, Sánchez i Orozco, 2017, p. 148), la qual cosa proporciona nous espais educatius d'acció als professionals de l'educació social que permeten, alhora, diversificar i enriquir la construcció de la professió.

Les funcions i els espais d'actuació dels professionals no han de dependre només del debat de les necessitats que hi ha en cada centre o etapa, sinó també de la importància que cada administració els concedeix

Eva Bretones Peregrina  
Professora doctora  
Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació  
Universitat Oberta de Catalunya  
ebretones@uoc.edu

Jordi Solé Blanch  
Professor doctor  
Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació  
Universitat Oberta de Catalunya  
jsoblebla@uoc.edu

Julio Meneses Naranjo  
Professor doctor  
Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació  
Universitat Oberta de Catalunya  
jmenesesn@uoc.edu

Miquel Castillo Carbonell  
Professor doctor  
Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació  
Universitat Oberta de Catalunya  
mcastillocarb@uoc.edu

Sergi Fàbregues Feijóo  
Professor doctor  
Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació  
Universitat Oberta de Catalunya  
sfabreguesf@uoc.edu

## Bibliografia

- Albaigés, B.; Martínez, M.** (2013). Educació avui. Indicadors i propostes de l'anuari 2013. Fundació Jaume Bofill. Informes Breus, 39.
- Bretones, E.; Solé, J.; Castillo, M.; Meneses, J.; Fàbregues, S.** (2019). Acció social i Educativa en contextos escolars: situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social en el sistema educatiu de Catalunya. Informe de Recerca. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10609/92886>
- Castillo, M.** (2008). Els recursos educatius amb alumnes disruptius a l'ESO: mirades i reflexions. *Perspectiva Escolar*, 325, 60-66.
- Castillo, M.; Bretones, E.** (2014). *Acción social y educativa en contextos escolares*. Barcelona: Editorial UOC.
- Castillo, M.; Galán, D.; Pellissa, B.** (2012). *Acció socioeducativa a l'escola*. Barcelona: UOC.
- Cuesta, M. C.; Martínez, M. A.; Cuesta, J. L.; Sánchez, S.; Orozco, M. L.** (2017). El educador social en la enseñanza secundaria. La mediación escolar como alternativa a la resolución de conflictos. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 7, 145-174.
- González, M.; Olmos, S.; Serrate, S.** (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría de la Educación*, 27(2), 91-114.
- Pedró, F.** (Dr). (2008) *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- López, R.** (2013). Las educadoras y los educadores sociales en los centros escolares en el estado español. *RES, Revista de Educación Social*, 16, 1-6. Recuperat de: [http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor\\_res\\_%2016.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf)
- Sánchez, J. F.** (2011). La educación social como práctica socioeducativa promotora de la participación en la ciudadanía: la profesionalización de la profesión. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 12. Recuperat de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/12/jfsc.htm>

**Segura, M.** (2013). La educación social en la escuela. Convivencia, violencia y resolución de conflictos. *Revista CADUP*, 1, 1-24.

**Sigalés, C.; Mominó, J. M.; Meneses, J.; Badia, T.** (2008) *La integración de Internet en la educación escolar española: Situación actual y perspectivas de futuro*. Informe de investigación. Madrid: UOC-Fundación Telefónica.



1. El Laboratori d'Educació Social (LES) neix com a grup de recerca amb l'objectiu principal d'estudiar i analitzar les temàtiques actuals i futures del camp de l'educació social i reflexionar-hi. El LES s'inicia amb la intenció d'articular les produccions del món universitari amb l'experiència del camp professional, donant peu a desenvolupar línies de treball conjunt que impactin de manera directa en l'esfera social i educativa. El treball investigador se situa entorn de les interseccions entre el treball educatiu amb diferents franges d'edat, el paper de les institucions socioeducatives, i el tercer sector social i les polítiques socials i educatives actuals.
2. Catalunya no ha desenvolupat un marc legislatiu que institucionalitzi la incorporació dels educadors socials als centres educatius, tot i que sí que ho ha fet per a altres categories professionals, com els tècnics d'integració social, en el marc de l'Acord entre el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i el Comitè Intercentres (21 de març de 2006), en el context d'un conveni de col·laboració amb el Departament de Benestar i Família i el Ministeri de Treball i Assumptes Socials, per al desenvolupament d'actuacions d'acolliment i integració de l'alumnat de nova incorporació en ensenyament secundari, i també per al desenvolupament d'activitats de reforç.  
No obstant això, el Departament d'Ensenyament ha afavorit la contractació d'educadors socials en la gestió d'aspectes i problemàtiques concretes en el marc de plans específics per a determinats centres educatius (Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació de Catalunya, títol VIII, capítol I, article 108.1: "Els centres educatius poden disposar de professionals d'atenció educativa, que han de tenir la titulació, la qualificació i el perfil professionals adequats per a complementar l'atenció educativa als alumnes, segons les necessitats de cada centre, i donar suport al desenvolupament del projecte educatiu del centre, coordinadament amb els docents" –projectes per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics, i la Llei de pressupostos de la Generalitat de Catalunya per al 2015: "incrementar el personal educatiu no docent per a l'atenció de la diversitat als centres públics"; Programa d'escola inclusiva i atenció a la diversitat, que executa la Moció 191/X del Parlament de Catalunya sobre l'atenció a la diversitat i la inclusió als centres educatius, des del desembre del 2015).
3. Les dades que s'aporten en aquest article són una selecció del conjunt de variables analitzades. Per a una revisió completa de totes les dades recollides i analitzades a la recerca es pot consultar: <http://hdl.handle.net/10609/92886>. Acció social i educativa en contextos escolars. Situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social en el sistema educatiu de Catalunya. Informe de recerca (Bretones, Solé, Castillo, Meneses i Fàbregas, 2019)
4. Quina importància tenen les següents necessitats en la petició/contractació de l'ES/TIS en el seu centre? Cap, molt poca, poca, bastant, molta. Per a una revisió completa dels percentatges obtinguts, vegeu la informació recollida a la nota 3 d'aquest article.
5. Quina és la participació de l'ES/TIS en relació amb els següents àmbits d'actuació en el seu centre? Cap, molt poca, poca, bastant, molta. Per a una revisió completa dels percentatges obtinguts, vegeu la informació recollida a la nota 3 d'aquest article.
5. En quina mesura les següents funcions caracteritzen l'activitat de l'ES/TIS en el seu centre? Gens, molt poc, poc, bastant, molt. Per a una revisió completa dels percentatges obtinguts, vegeu la informació recollida a la nota 3 d'aquest article.
7. La tria dels àmbits, dinàmiques i funcions que vam fer com a equip investigador és fruit d'un procés previ d'anàlisi del marc legislatiu de les administracions educatives autonòmiques que han incorporat els educadors socials als centres educatius. Això ens ha portat a assumir el risc d'obviar altres particularitats, però fer-ho així ens ha permès unificar la proposta d'àmbits, dinàmiques i funcions.

8. Tenint en compte la vostra autonomia com a centre, en quina mesura les següents raons justifiquen la incorporació de la figura de l'ES i/o TIS al vostre equip educatiu? Gens, molt poc, poc, bastant, molt. Per a una revisió completa dels percentatges obtinguts, vegeu la informació recollida a la nota 3 d'aquest article.
9. Per a una revisió completa dels percentatges obtinguts, vegeu la informació recollida a la nota 3 d'aquest article.
10. Tenint en compte la situació actual, fins a quin punt esteu satisfets amb els següents aspectes. Gens, molt poc, poc, bastant, molt. Per a una revisió completa dels percentatges obtinguts, vegeu la informació recollida a la nota 3 d'aquest article.
11. Tenint en compte l'evolució d'aquests aspectes en el futur, fins a quin punt creieu que milloraran en els propers cinc anys? Gens, molt poc, poc, bastant, molt. Per a una revisió completa dels percentatges obtinguts, vegeu la informació recollida a la nota 3 d'aquest article.
12. Per a una revisió completa de les mitjanes obtingudes, vegeu la informació recollida a la nota 3 d'aquest article.
13. Per a una revisió completa de les mitjanes obtingudes, vegeu la informació recollida a la nota 3 d'aquest article.

# L'aportació dels educadors socials a la secundària: competències, funcions i criteris per a un nou àmbit de treball professional

Sara Serrate  
Margarita González

Recepció: 10/03/19 Acceptació: 12/04/19

## Resum

Aquest treball se centra a analitzar la presència dels educadors socials en centres escolars i les maneres de concebre la seva acció professional en aquest àmbit. S'exposa un estudi, tenint en compte quatre objectius: conèixer quines situacions requereixen accions d'intervenció socioeducativa, determinar quins professionals desenvolupen tasques per atendre-les, concretar les funcions professionals que desenvolupen i determinar si l'educador social compleix un perfil que correspon amb la seva formació competencial i, finalment, examinar quins suggeriments de millora de la tasca socioeducativa asseguruen els professionals participants que cal implementar. Els resultats apunten que cal reforçar l'atenció a problemes que deriven del context social i familiar que tenen influència directa en el desenvolupament acadèmic de l'alumnat. També constaten que l'educador social assumeix funcions pròpies del seu perfil, que dona respostes socioeducatives eficaces i que es demana la incorporació d'educadors socials de forma estable en els centres educatius.

## Paraules clau

Educació social, educació secundària, perfil professional, intervenció socioeducativa.

La aportación de los educadores sociales a la secundaria: competencias, funciones y criterios para un nuevo ámbito de trabajo profesional

*El presente trabajo se centra en analizar la presencia de los educadores sociales en centros escolares y las formas de concebir su acción profesional en este ámbito. Se expone un estudio, elaborado en base a cuatro objetivos: conocer qué situaciones requieren acciones de intervención socioeducativa, determinar qué profesionales desarrollan labores para su atención, concretar las funciones profesionales que desarrollan y determinar si el educador social cumple un perfil que se corresponde con su formación competencial y, por último, examinar qué sugerencias de mejora de la labor socioeducativa aseguran los profesionales participantes que son necesarias a implementar. Los resultados apuntan que es necesario reforzar la atención a problemas que derivan del contexto social y familiar que tienen influencia directa en el desarrollo académico del alumnado. También constatan que el educador social asume funciones propias de su perfil, que da respuestas socioeducativas eficaces y que se demanda la incorporación de educadores sociales de forma estable en los centros educativos.*

## Palabras clave

Educación social, educación secundaria, perfil profesional, intervención socioeducativa.

The contribution of social educators in secondary schools: competencies, functions and criteria for a new sphere of professional work

*The present study, which focuses on analysis of the presence of social educators in schools and the ways in which their professional activity in this field is conceived, has been elaborated on the basis of four objectives: to identify situations that require socio-educational intervention actions, to determine which professionals are engaged in attending to these situations, to specify the professional functions they perform and establish whether these functions corresponds to their training and skills and, finally, to examine the suggestions put forward by the participating professionals as necessary for the improvement of socio-educational practice. The results of the study indicate a perceived need to devote greater attention to problems deriving from the students' social and family context that have a direct influence on their educational development and academic performance. There is also evident concern that social educators should be assigned functions specifically related to their skills, that they should be enabled to provide effective socio-educational responses, and that they should be included in educational centres on a stable basis.*

## Keywords

Social education, secondary education, professional profile, socio-educational intervention

## Com citar aquest article:

Serrate González, Sara; González Sánchez, Margarita (2019). L'aportació dels educadors socials a la secundària: competències, funcions i criteris per a un nou àmbit de treball professional. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 59-77.



## ▲ L'espai escolar actual

L'espai escolar actual s'enfronta a desafiaments que no tenen una única resposta i requereix de mirades professionals diferents. La societat actual tecnològica, mediàtica, intercultural, plural, diversa i polifacètica, caracteritzada per la immediatesa i la comunicació a gran escala posa en una situació difícil l'educació escolar atès que en fa trontollar els fonaments quant a la seva finalitat i les seves formes.

Un dels reptes actuals a què s'enfronta l'educació escolar és oferir una educació anomenada de qualitat, que és el quart dels disset objectius de desenvolupament sostenible marcats per les Nacions Unides a l'Agenda 2030

Es demana a l'educació, oferta des de l'espai escolar, que doni resposta a nous i tradicionals requeriments que permetin fer front a la formació acadèmica dels estudiants i al seu ple desenvolupament personal i social. Un dels reptes actuals a què s'enfronta l'educació escolar és oferir una educació anomenada de qualitat, que és el quart dels disset objectius de desenvolupament sostenible (ODS) marcats per les Nacions Unides a l'Agenda 2030. Oferir una educació de qualitat per a les Nacions Unides significa “garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge permanent per a tothom” (p. 25), fet que es tradueix a impulsar i unir esforços per garantir els drets humans, la pau, l'exercici de la ciutadania de forma responsable, la igualtat de gènere, el desenvolupament sostenible i de la salut. Per això es requereix la formació de l'alumnat en coneixements, capacitats, valors i actituds que afavoreixin el ple desenvolupament personal i la participació social ciutadana.

Aquest objectiu fa necessari que s'hagi de repensar el funcionament dels centres escolars, entesos, des d'una perspectiva sistèmica, com un sistema amb entitat que conforma un *mesosistema* dins el *macrosistema* que l'engloba (Bronfenbrenner, 1987), és a dir, la societat i la cultura del moment. I aquest mesosistema es veu enlluernat per la varietat de situacions i reflexos de l'exterior (Serrate, González i Olmos, 2017), que demanen un model de convivència específica i d'equilibri que li permeti subsistir, enfrontant les necessitats i problemes que, tot i que no tenen sempre un origen acadèmic, emergeixen en l'espai escolar i interfereixen en la seva dinàmica quotidiana i en el procés formatiu de l'alumnat.

La relació entre societat i centres escolars implica que l'administració educativa hagi de dissenyar estratègies que li permetin oferir, des dels mateixos centres, una resposta socioeducativa d'acord amb la situació contextual del moment (Ortega, 2005), capaç d'adaptar-se als canvis i avenços socials a escala local i global. I això té una repercussió directa en la planificació i disseny de quines persones i amb quines funcions han d'exercir la seva tasca per complir amb l'objectiu d'oferir una educació de qualitat. Reflexionar sobre el capital professional (Hargreaves i Fullan, 2014) amb el qual el sistema escolar compta passa per conèixer, en primer lloc, qui i de quina manera afronta aquelles situacions que requereixen una tasca específica d'intervenció socioeducativa (Bolívar, 2016), tant per a la seva prevenció com per a la seva resolució, un dels objectius que guia l'estudi que presentem.

## La presència d'educadors socials en l'espai escolar

La presència dels educadors i educadores socials en els centres escolars és avui una realitat que es presenta com a indispensable per donar resposta a les necessitats que el sistema es veu abocat a atendre. I aquestes necessitats i demandes provoquen que sigui imprescindible avui, potser amb més urgència que en altres moments, que els i les responsables de l'organització i coordinació, també de la contractació i el disseny d'estratègies, reflexionin al voltant de la creació de claustres heterogenis, que permetin convertir els centres escolars en espais socioeducatius, de trobada i relació, i no només d'aprenentatge de coneixements curriculars.

Això exigeix més diversitat de professionals de la que es contempla o amb la qual es compta actualment, i s'ha de permetre més transdisciplinarietat (Pérez, Moya i Curcu, 2013) en la formació de l'alumnat i en l'atenció a les seves necessitats, així com més participació d'altres agents educatius com la família i la comunitat. És el que Castillo (2008) anomena “pas d'una òptica curricular a una perspectiva socioeducativa a l'escola” (p. 65), on els i les professionals ofereixin més protagonisme als elements socioeducatius i socialitzadors, almenys en la mateixa proporció que els elements curriculars més clàssics.

La intervenció socioeducativa adreçada a donar resposta a necessitats concretes, així com la regulació de la participació dels professionals de l'educació social, no ha suposat una reflexió seriosa, rigorosa, pactada i unificada en el context espanyol, sinó que ha estat abordada de manera diferent per cada administració autonòmica, i s'han dissenyat diferents estratègies i plans d'acord amb les línies polítiques i legislatives que s'han considerat més idònies en cada moment. L'anàlisi de la presència dels educadors i les educadores en el sistema escolar evidencia les diferents línies d'actuació fonamentals (Ortega i Mohedano, 2012; González i Serrate, 2014; Serrate, 2018) al voltant de les quals els educadors i les educadores socials estan avui presents en els centres educatius.

La primera de les estratègies a què farem al·lusió ha estat anomenada *línia d'actuació estatal d'incorporació de professionals per a l'atenció socioeducativa*. Atenció que s'adreça a l'alumnat i famílies, fonamentalment en contextos de vulnerabilitat, per a la qual es dissenya una regulació legislativa i normativa<sup>1</sup> específica de l'ensenyament basada en polítiques d'atenció a la diversitat i compensació educativa. Dins d'aquesta línia, es contempla la necessitat que perfils professionals diferents als tradicionals (docents i professionals d'orientació educativa) s'incorporin al sistema per atendre situacions de necessitat o problemes emergents en l'àmbit escolar. Així es crea la figura del professor tècnic de serveis a la comunitat, que acull aquests altres professionals i que deriva en un perfil professional divers, on també tenen



La intervenció socioeducativa adreçada a donar resposta a necessitats concretes no ha suposat una reflexió seriosa, rigorosa, pactada i unificada en el context espanyol

cabuda els educadors i educadores socials. Es tracta d'una figura professional amb perfil docent pel fet que s'incorpora als departaments d'orientació dels instituts d'ensenyament secundari impartint docència en determinats cicles de formació professional, encara que també té presència en els equips d'orientació psicopedagògica que intervenen en les etapes d'educació infantil i primària.

Es podria albirar una segona línia autonòmica d'incorporació d'educadors i educadores socials a centres escolars en places concretes, creades pensant en el perfil professional específic per a l'educador i l'educadora social, en les quals exercís la seva tasca des del centre mateix i en col·laboració amb l'equip educatiu. Actualment són cada vegada més les comunitats que opten per aquesta opció, com és el cas de les pioneres Extremadura, Castella-la Manxa i Andalusia i més recentment Balears i Canàries. Es pensa en aquesta figura professional, que s'integra funcionalment en els departaments d'orientació en l'etapa de secundària, per col·laborar en el disseny d'estratègies de prevenció i intervenció socioeducativa que permetin donar resposta a les dificultats amb què es troben els professionals docents, per atendre la diversitat de situacions que afecten i interfereixen en el desenvolupament acadèmic i social òptim dels estudiants, en un intent d'aconseguir una escola inclusiva, intercultural i participativa, tot donant resposta a problemes de convivència i posant l'èmfasi en la prevenció de l'abandonament escolar primerenc.

Es pensa més en aquesta figura professional des d'una perspectiva de connexió i relació entre el centre escolar i la resta d'agents educatius, principalment la família en contextos de vulnerabilitat, per atendre fonamentalment problemes d'integració escolar. Dins d'aquesta línia autonòmica, es gesten diferents fórmules per les quals l'administració planifica la incorporació dels educadors i educadores socials als centres escolars, de vegades liderant l'administració, la normativa i regulació concreta, com és el cas d'Extremadura, també en col·laboració amb altres administracions no responsables directament d'educació com la de serveis socials o la de salut, entre d'altres, a través de convenis de col·laboració amb col·legis professionals i universitats, com és el cas més recent de Canàries.

Finalment, definim la tercera línia, que per a nosaltres és la més generalitzada i present en la relació entre educació escolar i educació social, en la qual els educadors i les educadores socials sempre han participat en l'espai escolar i que anomenem *línia de col·laboració administrativa a través de la figura de l'educador i l'educadora social*. Aquesta línia troba el seu sentit en els projectes de cooperació que estableixen els serveis socials municipals o comarcals i les organitzacions i entitats comunitàries amb l'administració educativa o directament amb els equips directius dels centres, on el i la professional de l'educació social té assignades determinades funcions que desenvolupa en els centres escolars, de vegades en horari escolar, d'altres, en període no lectiu o extraescolar.

D'exemples de col·laboració entre els educadors i educadores socials i els centres educatius, en trobem arreu del territori nacional. Aquesta línia és diferent a les anteriors pel fet que els educadors i les educadores són agents externs, no pertanyen al claustre de professors ni al personal d'administració o serveis. Els professionals de l'educació social compleixen en aquesta línia un paper de gestors de recursos i projectes impulsant plans de prevenció, educació o tractament de situacions o problemàtiques concretes que afecten la vida diària dels centres, l'alumnat, les famílies o l'entorn social més o menys proper, i s'entenen com a mesures puntuals que de vegades no tenen continuïtat atès que són estratègies dependents de factors externs basats en principis d'operativitat i recursos existents.

Aquestes tres línies de participació de l'educador o educadora social escolar fan palès diferents maneres d'entendre, d'una banda, qui ha d'abordar l'acció socioeducativa en el context escolar i com ho ha de fer i, d'altra banda, el paper que han de complir els educadors i educadores socials en els centres. Per aquest motiu, atès que la intervenció socioeducativa és una tasca àmplia que ha de ser compartida i en la qual han de cooperar diferents professionals, quan es pensa en perfils que puguin assumir funcions socioeducatives no es planteja de la mateixa manera aquest tipus d'acció escolar quan trobem llocs de treball, que volem anomenar propis, per als educadors i educadores socials que quan aquests llocs de treball són compartits perquè es tracta de places a les quals poden accedir professionals de perfils diversos.

Per la seva banda, en funció de com s'entengui la intervenció socioeducativa, es dissenyaran plans d'inclusió de professionals –educadors i educadores socials– amb un caràcter més o menys d'urgència per atendre determinades situacions que requereixen atenció “especialitzada”. Això comporta la incorporació d'educadors/es a places creades únicament en centres escolars que per les seves necessitats en requereixen la presència (alt índex d'absentisme escolar, alt índex d'alumnat estranger, greus problemes de convivència escolar, situació de més vulnerabilitat o risc del context en què se situa el centre, entre d'altres) o es pensi en els educadors/es per ocupar un lloc en cada institut de secundària per complir una tasca més educativa que reeducativa, col·laborant amb la resta d'agents en aquest continu que suposa la formació dels i de les estudiants.

De la mateixa manera, les tres línies descrites reflecteixen diferents perspectives, en funció de si s'entén que la intervenció socioeducativa ha de ser abordada per professionals –educadors i educadores socials– que s'incorporin als centres educatius en les mateixes condicions que el personal docent, ocupant un perfil amb entitat professional pròpia a qui s'encomanen tasques de coordinació i col·laboració amb la resta d'agents escolars o, per contra, si s'entén que aquesta tasca socioeducativa pot ser assumida per educadors/es socials externs als centres escolars on la seva participació és molt més puntual, i dirigeix la seva acció a l'atenció o solució de determinades demandes que en requereixen la presència.



## Metodologia

Ens interessava conèixer quina era la situació en cadascuna de les comunitats autònomes i saber si els educadors i les educadores socials duen a terme la seva tasca de manera que es correspongui amb el seu perfil acadèmic i professional. L'estudi, de caràcter nacional, centrat en l'etapa de secundària, amb disseny metodològic de tipus no experimental o *ex post-facto*, es va concretar en un estudi de tipus descriptiu-correlacional a través de l'enquesta electrònica.

El marc contextual exposat anteriorment permet justificar la finalitat de l'estudi que presentem, guiat pels objectius següents:

- Conèixer quines situacions o problemàtiques demanden atenció específica per part dels i de les professionals en l'etapa de secundària.
- Determinar quins perfils professionals donen resposta a les situacions o problemàtiques que requereixen intervenció socioeducativa.
- Concretar les funcions que exerceixen els i les diferents professionals per solucionar les problemàtiques que interfereixen en la vida dels centres escolars.
- Analitzar les propostes de millora de la intervenció socioeducativa plantejades pels i per les professionals de l'etapa de secundària.

### Instrument

Es va dissenyar un qüestionari que combina l'ús d'escala tipus Likert amb ítems de resposta oberta. Es va optar per un sistema d'enquesta autoadministrada a través d'Internet, dissenyada a través de Google Drive i enviada a tots els centres on s'imparteix ensenyament secundari en el conjunt del territori espanyol mitjançant un correu electrònic personalitzat a partir d'una pàgina PHP. Les variables de l'estudi es van organitzar en dos blocs de contingut: 1) dades sociodemogràfiques (perfil professional i contextualització del centre educatiu) i 2) treball socioeducatiu (situacions d'intervenció socioeducativa, funcions socioeducatives i propostes de millora. La validació de contingut es va garantir a través de la valoració de jutges experts, i la consistència interna, utilitzant el coeficient Alfa de Cronbach el resultat del qual mostra indicis de fiabilitat amb valor superior a .7.

### Mostra

El propòsit inicial de l'estudi pretenia incloure tots els i les professionals que en aquell moment i en els diferents contextos exercissin tasques socioeducatives d'atenció especialitzada (situacions de violència i conflicte, absentisme escolar, hàbits no saludables, diversitat i situacions desfavorides), d'educació i prevenció (accions d'extraescolaritat, amb les famílies, proces-

sos d'acollida i interculturalitat, aspectes emocionals, valors i transversalitat) i de relació i gestió (foment de la convivència escolar, relacions amb l'entorn i els recursos comunitaris i articulant mecanismes de participació) (González, Olmos i Serrate, 2016). Per tant, la població d'estudi la componen els professionals que treballen en centres d'educació secundària, que exerceixen tasques socioeducatives, als quals anomenem agents d'intervenció socioeducativa, i els directors i directores de centres. Desconeixem per tant la mida real de la població, per la qual cosa es considera població desconeguda i, realitzant el càlcul de la mida de la mostra amb la màxima variabilitat ( $p=q=0.005$ ), un nivell de confiança del 95% ( $z=1.96$ ) i un error del 5%, obtenim una mida de mostra de 385 subjectes.

A partir d'un mostreig de tipus no probabilístic incidental o causal, la *mostra participant* va quedar conformada per un total de 1.054 professionals pertanyents a totes les comunitats autònomes espanyoles<sup>2</sup>, 440 dels quals són agents d'intervenció provinents de 378 centres escolars, el 76% dels quals són dones i el 23%, homes. De tots ells, el 57% eren orientadors. També hi van participar 614 responsables d'equips directius de 568 centres educatius, 59% dels quals eren homes i 41%, dones; el 70% exercien, a banda de les tasques de direcció, la funció de professors.

### Anàlisi de dades

Per a l'anàlisi de les dades es van calcular els estadístics descriptius de tendència central i dispersió, a partir dels quals es van estimar les proves oportunes a realitzar, en concret una anàlisi correlacional mitjançant el coeficient de Pearson i inferencial. Es van emprar proves no paramètriques de contrast d'hipòtesis, concretament la prova de Mitjanes, un cop comprovats els supòsits de normalitat (Kolmogorov-Smirnov i Shaphiro-Wilk) i d'homocedasticitat (Levene). Totes les anàlisis es van dur a terme mitjançant el paquet estadístic SPSS v.21. De manera complementària, es va fer una anàlisi de contingut de les respostes obtingudes en els ítems de resposta oberta.

## Resultats

### Situacions d'intervenció socioeducativa

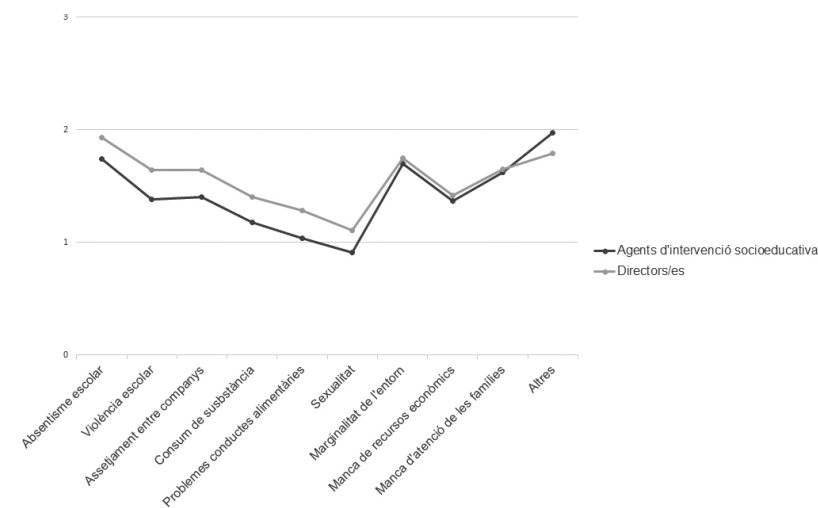
Ens interessava conèixer, en primer lloc, quines eren les situacions objecte d'intervenció socioeducativa plantejades que requerien més dedicació per part dels i de les professionals de l'àmbit escolar en l'etapa de secundària. Les situacions que s'hi van plantejar eren aquelles que amb més freqüència apareixen en els informes i estudis realitzats en el marc escolar escolar (Mora, Ortega, Calmaestra i Smith, 2010; Ortega i González, 2015; Calero, Choi i



Waisgrais, 2010; Capriati, 2016; Serrate, González i Olmos, 2017; Consejo Escolar del Estado, 2018), és a dir, l'absentisme escolar, l'assetjament entre companys o la violència escolar; algunes situacions que afecten la salut dels i de les estudiants com problemes amb el consum de substàncies, problemes alimentaris o de sexualitat i també aquelles situacions que emergeixen del context familiar o social que interfereixen en l'òptim desenvolupament acadèmic dels i de les estudiants com són la marginalitat de l'entorn, la manca d'atenció de les famílies als seus fills/es o les situacions derivades de la manca de recursos econòmics familiars.

En general, observem (vegeu figura 1) que els problemes d'absentisme escolar i els problemes derivats de la marginalitat de l'entorn, en el qual s'ubica el centre educatiu, són les dues situacions que requereixen més dedicació específica per part dels professionals. Per dedicació específica ens referim a dedicar temps i recursos a l'atenció d'aquestes necessitats.

Figura 1: Mitjana global de situacions d'intervenció socioeducativa (rang 0-3)

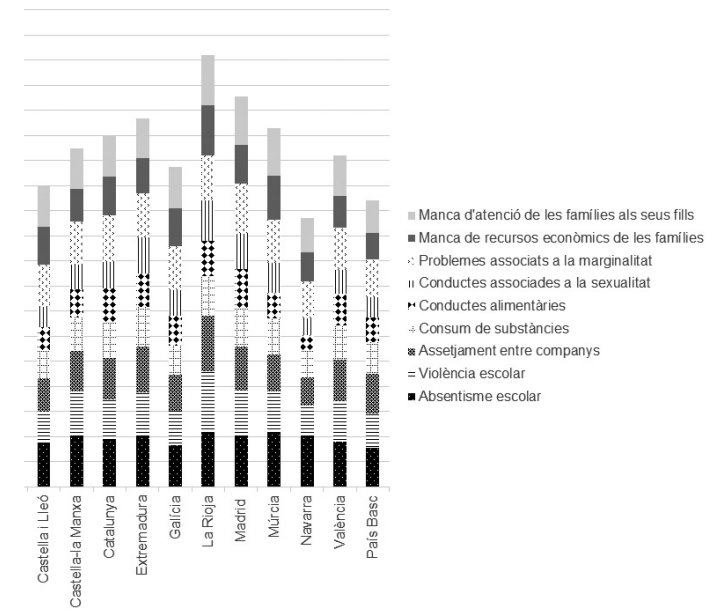


Font: Serrate, González i Olmos (2017)

L'anàlisi extreta, diferenciada per comunitats autònomes, sembla indicar que en determinats contextos comunitaris, a més de les problemàtiques anteriorment assenyalades, també són rellevants els problemes derivats de la manca d'atenció de les famílies als seus fills/es, que necessiten ser atesos sovint en el marc escolar. Els professionals de comunitats autònomes com La Rioja, Madrid, Extremadura o Castella-la Manxa indiquen una freqüència més gran en l'atenció a problemes de violència escolar i assetjament entre companys.

Els problemes d'absentisme escolar i els problemes derivats de la marginalitat de l'entorn són les dues situacions que requereixen més dedicació específica per part dels professionals

Figura 2: Mitjana global de situacions d'intervenció socioeducativa per comunitat autònoma (rang 0-3)



L'anàlisi de contingut elaborada va permetre comprovar que hi ha altres necessitats que també exigeixen una dedicació específica per part dels professionals de secundària. Algunes de les situacions esmentades que obtenen un índex de resposta més alt són els problemes emocionals i conductuals de l'alumnat, les necessitats d'orientació acadèmica i professional i el suport educatiu. Els i les agents d'intervenció socioeducativa, entre els quals, com després esmentarem, se situen també educadors i educadores socials, indiquen especialment els problemes derivats de la desestructuració familiar i les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat, mentre que els equips directius mostren més preocupació per les situacions disruptives a les aules.

És important assenyalar que l'anàlisi de contingut va permetre evidenciar que quan els professionals al·ludien a les situacions disruptives a l'aula, sovint assenyalaven també els problemes emocionals i conductuals dels estudiants. Malgrat que l'anàlisi de contingut no permet determinar causa-efecte, això ens indica que les conductes disruptives, des del punt de vista dels professionals, tenen relació amb els estats emocionals i l'assimilació de determinades conductes per part dels alumnes, fet que podria indicar-nos que treballar aquests aspectes milloraria els problemes de convivència a les aules, així com una major participació positiva dels estudiants en les rutines diàries de la classe.

De la mateixa manera, es va determinar que, quan al·ludien als problemes de desestructuració familiar, els professionals feien referència a les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat i la coordinació amb agents externs al



Els i les agents d'intervenció socioeducativa indiquen especialment els problemes derivats de la desestructuració familiar i les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat, mentre que els equips directius mostren més preocupació per les situacions disruptives a les aules

centre. Aquests aspectes també permeten reflexionar al voltant del disseny d'estratègies professionals, en coordinació, per treballar amb estudiants que s'enfronten a problemàtiques derivades del context familiar, que poden estar al darrere de determines dificultats escolars o fins i tot de fracassos acadèmics.

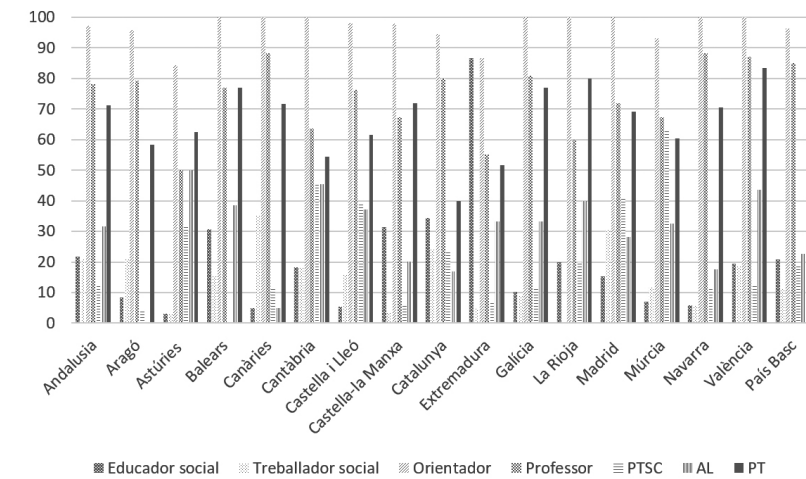
Per la seva banda, les necessitats de suport educatiu i orientació laboral esmentades pels i per les diferents professionals participants generaven relacions intenses tant amb la categoria *problemes de desestructuració familiar* com amb la categoria *situacions disruptives a l'aula*. En aquest sentit, és important plantejar-nos si darrere de determinades situacions disruptives hi ha estudiants que han de fer front a problemes familiars desbordants i a una falta de motivació o de planificació i projecció futura. I, si és així, determinar quines han de ser les estratègies que guiïn les actuacions dels professionals.

### Professionals encarregats de tasques socioeducatives

Quan ens plantegem qui s'encarrega del treball socioeducatiu, especialment en aquelles comunitats autònomes on no tenen incorporat l'educador i l'educadora social a la plantilla dels centres de secundària, observem que el treball socioeducatiu és abordat i desenvolupat majoritàriament pels orientadors/es i els i les docents. Un dels perfils que queda reflectit en les diferents comunitats autònomes (vegeu figura 3) és el de professor/a de pedagogia terapèutica, assenyalat per un elevat percentatge de professionals com a figura que exerceix tasques socioeducatives, igual que l'estudiant o especialista en audició i llenguatge, figura que assenyalen com a encarregada de tasques socioeducatives al voltant d'un 50% dels professionals participants d'Astúries.

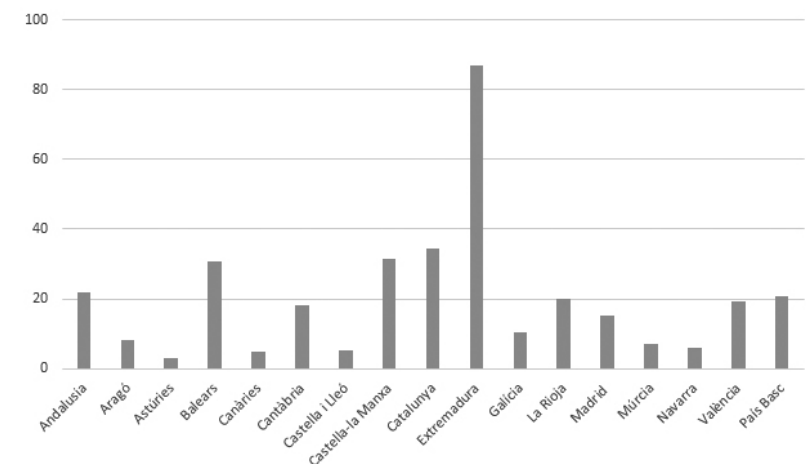
Una de les hipòtesis inicials que guiava el nostre estudi en aquesta variable concreta era que els professors tècnics de serveis a la comunitat desenvoluparien tasques socioeducatives en la mateixa proporció que altres professionals; això no obstant, a la figura 3 s'observa que no és una figura professional destacada, excepte en comunitats autònomes com Múrcia (62,8%), Cantàbria (45,5%) o Madrid (41%). D'acord amb el que hem exposat en el marc teòric, aquestes dades podrien indicar que en l'etapa de secundària aquest perfil desenvolupa en major proporció tasques docents en cicles formatius que no pas tasques socioeducatives, com té assignades en els equips psicopedagògics d'infantil i primària.

**Figura 3:** Percentatge de professionals dedicats a tasques socioeducatives per comunitat autònoma



Pel que fa a la figura de l'educador/a social, podem observar que en les comunitats autònomes en què està incorporat, ja sigui des de l'administració educativa competent o a través de convenis de col·laboració amb altres administracions o entitats, els professionals l'assenyalen com a professional encarregat de tasques socioeducatives. Especialment es percep així (vegeu figura 4) a la comunitat d'Extremadura, on més del 80% en destaca la presència, predominant de manera similar en comunitats com Andalusia, Castella-la Manxa, Balears i Catalunya.

**Figura 4:** Percentatge d'educadors socials dedicats a tasques socioeducatives per comunitat autònoma



En aquesta ocasió, també es va realitzar una anàlisi de contingut de l'ítem de resposta oberta per descobrir quins altres professionals, a més dels assenyalats en el qüestionari, realitzen funcions socioeducatives. Vam poder concretar que les funcions socioeducatives són assumides també pels equips directius, personal extern al centre i coordinadors/es (de convivència, d'igualtat, d'extraescolaritat, de cicle, entre d'altres). El fet que amb una freqüència elevada s'al·ludeixi als equips directius i als coordinadors sembla indicar que els docents que exerceixen tasques socioeducatives són a més els que assumeixen llocs de direcció o de coordinació. D'altra banda, el fet que s'esmenti el personal extern als centres com a professionals que exerceixen tasques socioeducatives sembla subratllar que aquest treball s'exerceix en coordinació amb professionals que treballen en altres serveis o espais de l'administració o comunitaris. Això podria indicar-nos que hi ha més presència i intervenció d'educadors i educadores socials en els centres de secundària de la que es reflecteix en l'anàlisi quantitativa, que col·laborarien a través del que en el marc teòric hem anomenat *línia de col·laboració administrativa a través de la figura de l'educador/a social*.

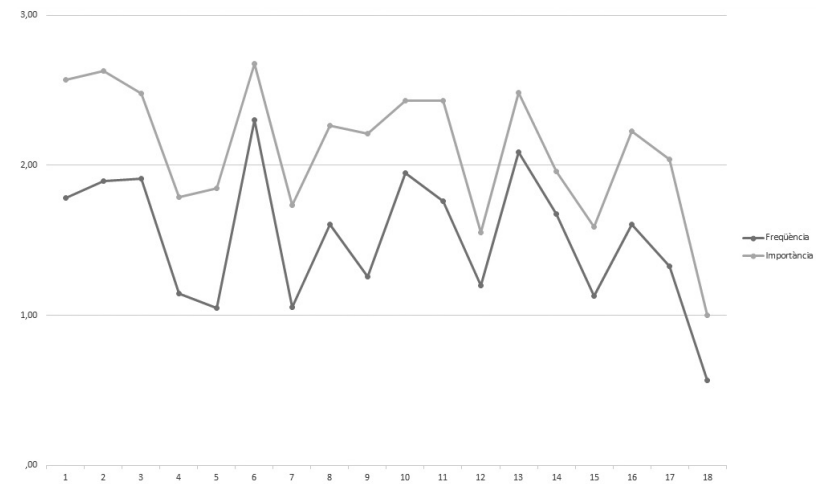
### Funcions socioeducatives

Per analitzar el treball socioeducatiu es van plantejar divuit funcions que havien de ser valorades en relació amb la freqüència de desenvolupament i en relació amb la importància atorgada. L'anàlisi general de les respostes va permetre determinar que les funcions que assumeixen els i les professionals amb més freqüència són les

- adreçades al treball amb l'alumnat*: a través del (F6) disseny i desenvolupament de programes d'atenció a la diversitat i (F11) actuacions de prevenció i control de l'absentisme escolar,
- adreçades al foment de la convivència escolar*: a partir de (F2) processos de mediació en conflictes i la seva resolució i la (F3) coordinació d'activitats del pla de millora de la convivència escolar,
- relacionades amb processos de prevenció, assessorament i orientació*: mitjançant (F1) la detecció i prevenció de factors de risc de situacions socioeducatives desfavorables, (F13) l'assessorament i suport socioeducatiu a la comunitat educativa en general (alumnat, famílies i professorat) i (F10) el desenvolupament de programes d'atenció individualitzada i desenvolupament de programes d'orientació per a l'alumnat, en temes relacionats amb la integració professional i laboral.

orientació

**Figura 5:** Mitjana global de funcions socioeducatives en freqüència de desenvolupament i importància (rang 0-3)



En general, s'observa a la figura 5 que els i les professionals valoren amb puntuacions més elevades la importància que atorguen a les funcions que la freqüència de desenvolupament. En aquest sentit, les funcions que obtenen una valoració més alta en importància pel que fa a la valoració rebuda en la freqüència de desenvolupament al·ludeixen especialment al (F9) foment de la relació amb les famílies a través d'escoles de pares i programes d'informació (drogodependències, fracàs escolar, assetjament entre companys, problemes d'inclusió, etc.) o (F8) la formació de l'alumnat en habilitats mitjançant el disseny i el desenvolupament de programes, seminaris, tallers, xerrades o activitats de comunicació interpersonal, (F16) tasques d'assessorament al procés d'ensenyament-aprenentatge i (F17) el disseny, implementació i avaluació de programes i projectes socioeducatius.

Aquestes dades ens indiquen que els i les professionals no assumeixen amb la freqüència que desitjarien les funcions que acabem d'enumerar, a les quals atorguen una gran importància. Sembla que això pot entrar en contradicció amb els resultats de l'apartat anterior, quan l'anàlisi ens indicava que els i les professionals sembla que dediquen una part de la seva tasca professional a l'atenció dels problemes derivats de la manca d'atenció de les famílies i a la necessitat de donar resposta i assessorament a l'alumnat. En una lectura més aprofundida, podem comprendre que el que ens indiquen els i les professionals és que es tracta de funcions que haurien de poder assumir amb més freqüència, dedicant-hi el temps i els esforços necessaris per a una atenció eficaç.

D'altra banda, les funcions valorades com a menys freqüents, que també són les menys desenvolupades si observem de nou la figura 5, es corresponen amb el (F12) disseny d'activitats extraescolars o (F18) el control de l'alumnat que arriba al centre en transport escolar. Es tracta de funcions que



sovint recauen en els professionals que han d'assumir tasques socioeducatives; això no obstant, en comparació amb la resta, se'ls atorga poca importància; considerem, per les dades obtingudes, que és així perquè es dona prioritat a la resta de funcions.

L'anàlisi de les funcions socioeducatives ens va permetre estudiar també si el treball que exerceixen específicament l'educador i l'educadora social es diferenciava de la de la resta de professionals. Segons les dades de la prova de Mitjanes elaborada, es van evidenciar diferències estadísticament significatives en quinze de les divuit funcions proposades. Posteriorment es va realitzar una comparació per parelles que ens va permetre afirmar que l'educador i l'educadora social assumeixen, amb més freqüència que la resta de professionals, les funcions següents:

1. Detecció i prevenció de factors de risc que ocasionen situacions socioeducatives desfavorables.
2. Mediació en conflictes de convivència i la seva resolució.
3. Organització i gestió de serveis culturals, lleure i temps lliure.
4. Disseny i desenvolupament de programes, seminaris, tallers, xerrades i activitats de comunicació interpersonal.
5. Organització i desenvolupament d'escola de pares i programes d'informació.
6. Desenvolupament de programes i actuacions de prevenció i control de l'absentisme escolar.
7. Assessorament i prestació de suport socioeducatiu al professorat, famílies i alumnat i, en cas que sigui necessari, elaboració i desenvolupament de programes d'intervenció individualitzada.
8. Control de l'alumnat que arriba al centre en transport escolar.

Aquestes evidències fan palès que, tot i que l'educador i l'educadora social du a terme tasques que en contextos en què no existeix la seva figura desenvolupen altres professionals, en el cas concret dels centres de secundària en què treballa, posa més èmfasi que el professorat, el professor tècnic de serveis a la comunitat, l'orientador o l'especialista de pedagogia terapèutica en l'exercici de funcions de "atenció especialitzada (situacions de conflicte i violència, absentisme escolar, etc.), d'educació i prevenció (educació familiar, educació emocional i en valors, per a la salut, el lleure, etc.) i de relació i gestió (articulant mecanismes de participació, foment del contacte amb les famílies i connexió amb l'entorn, etc.)" (González, Olmos i Serrate, 2016, p. 238).

## Propostes de millora de la intervenció socioeducativa

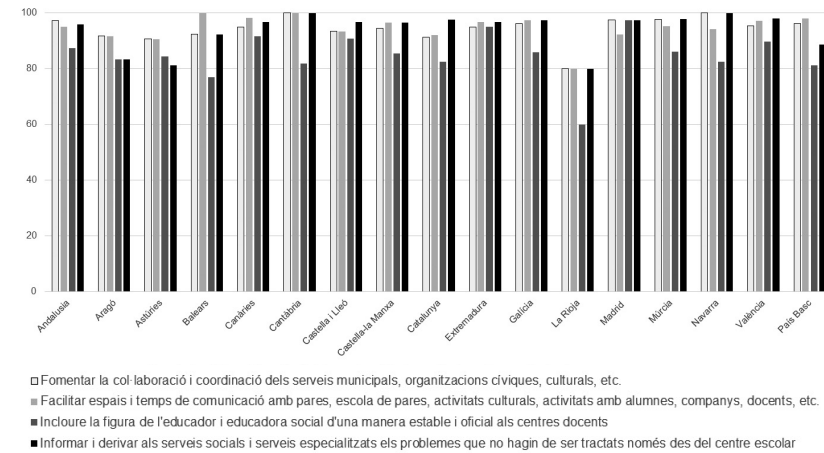
Les propostes de millora per a un millor desenvolupament de la intervenció socioeducativa assenyalades pels i per les professionals estan vinculades amb el foment de la col·laboració amb serveis comunitaris, municipals i

entitats locals i la necessitat de disposar de temps i espais concrets per millorar la comunicació i coordinació amb les famílies i el desenvolupament d'actuacions culturals.

També evidencien que és necessària i rellevant la informació i derivació als equips de serveis socials i especialitzats de problemàtiques que no es puguin resoldre només en el context escolar.

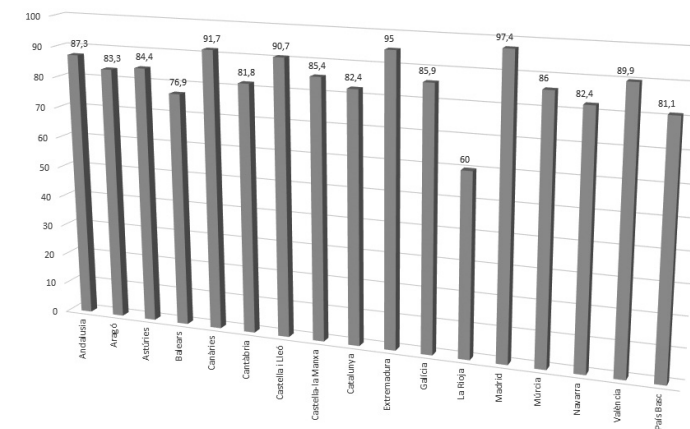


Figura 6: Propostes de millora de la intervenció socioeducativa per comunitat autònoma



Dins de les propostes de millora ofertes als i les professionals participants en l'estudi hi havia la incorporació de l'educador i l'educadora social d'una manera estable i oficial en els centres docents, on es pot observar que és una de les propostes demandades amb un percentatge més alt. Es pot observar a la figura 7 que les comunitats autònomes que més demanda realitzen són Extremadura, Madrid, Canàries i Castella i Lleó.

Figura 7: Demanda d'incorporació de l'educador i l'educadora social als centres escolars per comunitat autònoma



Aquestes dades posen de manifest la necessitat de comptar amb educadors i educadores socials en els centres de secundària. Es tracta d'una demanda realitzada en més del 70,5% dels i de les professionals participants en l'estudi que treballen en l'etapa de secundària en les diferents comunitats autònomes, que evidencia que la figura i el treball professional que desenvolupen els educadors i les educadores és conegut i reconegut i que, per tant, permet afirmar, tal com hem posat de manifest a l'inici d'aquest treball, que la presència dels i de les professionals de l'educació social en els centres escolars és avui una realitat que es presenta com a indispensable per donar resposta a les necessitats que el sistema es veu abocat a atendre.

## Conclusions i prospectiva

Considerem que la investigació desenvolupada –i els resultats obtinguts– té interès i rellevància en dos aspectes complementaris.

D'una banda, la necessitat d'un debat conjunt respecte a la funció socioeducativa de l'espai escolar. És el moment de reflexionar al voltant de la posició del sistema educatiu davant de situacions que interfereixen en el dia a dia en els centres de secundària, que afecten el desenvolupament òptim de l'alumnat des d'una perspectiva acadèmica i social. No hem d'oblidar que el focus d'atenció i el destinatari de l'acció educativa és l'alumnat, de qui s'espera que arribi a uns objectius acadèmics (pre)establerts, que s'adapti, maduri i es socialitzi en un temps i un espai que de vegades esdevé difícil i regirat (González, Olmos i Serrate, 2015). També es demanda a l'alumnat que faci front a situacions i problemes que poden entorpir el seu procés, que poden tenir un origen escolar, com les necessitats educatives, els problemes de violència a les aules, de rendiment o d'adaptació, però que de vegades deriven de situacions familiars i contextuals, segons criteris de vulnerabilitat, nivell socioeconòmic o diversitat de situacions familiars algunes de les quals tenen més o menys interferència en la vida dels adolescents. La reflexió es troba avui en els suports que l'alumnat necessita i requereix en aquesta etapa i, en aquest sentit, considerem que l'educador i l'educadora social escolar acompanya una tasca específica d'acompanyament, que és el seu senyal d'identitat ja reconegut en altres espais d'intervenció socioeducativa. És el moment de considerar si l'alumnat necessita que es configuren clàustres heterogenis on trobar el suport socioeducatiu necessari per al seu desenvolupament ple en l'etapa de secundària.

D'altra banda, en aquest estudi considerem que és rellevant donar veu als professionals que treballen diàriament en l'etapa de secundària, que han de fer front a les dificultats que sobrepassen l'àmbit acadèmic i curricular, fruit del procés d'aprenentatge dels estudiants, per entrar en l'esfera de la socialització, del camp d'allò socioeducatiu que no resta aliè a l'estat d'ànim, actitud, motivació, ganes i fins i tot participació dels estudiants en la vida dels centres. Els professionals, fonamentalment docents, manifesten que ne-

cessiten comptar amb especialistes d'altres disciplines, preparats i capacitats per fer front als desafiaments educatius actuals. I en aquest sentit, en totes les comunitats autònomes, els professionals, d'una manera més o menys propera, aprecien la figura de l'educador i l'educadora social com ja hem posat de manifest, reclamant-ne la presència als centres. És cert, tanmateix, que en moltes circumstàncies a l'educador i l'educadora social se'l coneix tant pel treball que desenvolupa en administracions afins com en els serveis socials, ja que la seva presència pren sentit en contextos de vulnerabilitat, on treballa en projectes conjunts entre l'àmbit escolar, comunitari i de carrer amb els mateixos adolescents i joves que estan també escolaritzats en els centres escolars.

Tot això ens porta a considerar, de nou, que ens resten dos reptes per afrontar (Serrate, 2018). D'una banda, la necessitat de continuar treballant conjuntament amb l'objectiu de delimitar i dissenyar de manera unificada el treball professional de l'educador i educadora social escolar, consensuat i compromès per acadèmics, professionals i administracions educatives perquè junts puguem donar significat i posar en valor la praxi socioeducativa dels educadors/es a l'espai escolar. Un espai que com hem esmentat ha de ser heterogeni i ha de buscar sinergies que permetin articular els mecanismes capaços de contemplar figures educatives al costat de figures docents en els centres escolars.

D'altra banda, continua sent un repte actual la formació dels educadors i educadores socials que cursen estudis de grau en coneixements, competències i habilitats que els permetin desenvolupar una adequada educació social escolar. Són poques les universitats que actualment compten amb matèries específiques dins dels plans d'estudi, així com la inexistència, fins al moment, de títols de postgrau centrats en la formació especialitzada de l'educador/a social escolar. Aquesta situació troba la seva lògica en el fet que, fins fa tot just una dècada, l'espai escolar no ha estat un espai professional propi de l'educació social; això no obstant, a poc a poc va configurant-se com un dels espais més necessaris, demandats i ocupats.

Sara Serrate González  
Professora ajudant doctora  
Departament de Teoria i Història de l'Educació  
Facultat de Ciències Socials  
Universitat de Salamanca  
sarasg@usal.es

Margarita González Sánchez  
Professora titular  
Departament de Teoria i Història de l'Educació  
Facultat d'Educació  
Universitat de Salamanca  
mgsa@usal.es



Els professionals, fonamentalment docents, manifesten que necessiten comptar amb especialistes d'altres disciplines, preparats i capacitats per fer front als desafiaments educatius actuals

## Bibliografia

- Bolívar, A.** (2016). Conjugar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 24(1), 26-29.
- Bronfenbrenner, U.** (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Calero, J.; Choi, A.; Waisgrais, S.** (2010). Determinantes de riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.
- Capriati, A. J.** (2016). Desigualdades y vulnerabilidades en la condición juvenil: el desafío de la inclusión social. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 69, 131-150.
- Castillo, M.** (2008) Els recursos educatius amb alumnes disruptius a l'ESO: mirades i reflexions. *Perspectiva Escolar*, 325, 60-66.
- Consejo Escolar del Estado** (2018). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo*. <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2018.html>
- González, M.; Serrate, S.** (2014) El educador social en la resolución de problemas y mejora de la convivencia en el contexto de los centros escolares, en Pérez, M. C.; Molero, M. M. (eds.). *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*. Almería, Asociación Universitaria de Educación y Psicología, 54-62.
- González, M.; Olmos, S.; Serrate, S.** (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría de la Educación*, 27(2), 91-114.
- 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.
- Hargreaves, A.; Fullan, M.** (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Mora, J. A.; Ortega, R.; Calmaestra, J.; Smith, P.** (2010). El uso violento de la tecnología: cyberbullying. En Ortega, R. (Ed.). *Agresividad injustificada bullying y violencia escolar* (189-210). Madrid: Alianza.
- Naciones Unidas** (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. [https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%20refinement\\_Spa.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%20refinement_Spa.pdf)
- Ortega, J.** (2005). Pedagogía social y Pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Ortega, J.; Mohedano, J.** (2012). *Educadores Sociales Escolares, conceptos y modelos*. XXV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Talavera de la Reina, 29-30 de noviembre.

- Ortega, J. I.; González, D. L.** (2015). *Efectos negativos de las TIC en la escuela de la era digital. Caso: impacto del cyberbullying en rendimiento académico, una aproximación conceptual*. Repositorio Material Educativo: Universidad Nacional Autónoma de México. <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/3837/1/VE13.233.pdf>
- Pérez, E.; Moya, N.; Curcu, A.** (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56), 15-26.
- Serrate, S.** (2018). Más allá de los muros de la escuela. Retos para el encuentro entre educación escolar y educación social. En Colectivo JIPS (eds). *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio*. Málaga: Aljibe.
- Serrate, S.; González, G.; Olmos, S.** (2017). La acción socioeducativa interdisciplinar en la etapa de educación secundaria. Situación y necesidades profesionales. *Revista de Educación*, 376, 200-228.



1. La normativa reguladora a la qual ens referim és: Reial Decret 299/1996 d'ordenació de les accions dirigides a la compensació de les desigualtats en educació; Resolució de la Direcció General de Renovació Pedagògica, per la qual es dicten les instruccions sobre el funcionament dels equips d'orientació educativa i psicopedagògica (BOMECA, 13 de maig de 1996); Resolució de la Direcció General de Centres Escolars, sobre l'organització dels departaments d'orientació als instituts de secundària (BOE, 31 de maig de 1996).
2. Tret de les províncies autònomes de Ceuta i Melilla.

David Galán

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

Recepció: 03/03/19 Acceptació: 23/04/19

## Resum

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 autònoms 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.

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

*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 autónomos 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.

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

### Com citar aquest article:

Galán Carretero, David (2019).

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

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 78-103.

El perfil de l'educador social (d'ara en endavant, ES) en l'àmbit escolar és cada vegada més freqüent, encara que no podem dir que aquesta pràctica socioeducativa a l'escola estigui encara gaire estesa. Només algunes comunitats autònomes han apostat per complementar el seu sistema educatiu amb l'educació social.

Aquest article no pretén oferir un desenvolupament de les funcions de l'ES en els diferents territoris, ja que això ja ha estat objecte d'altres publicacions (Castillo, Galán i Pellissa, 2012; Castillo i Bretones, 2014) i d'aleshores ençà no ha estat tan important l'avenç en aquest sentit. És per això que aquestes pàgines se centren a fer un recorregut geogràfic només per la realitat d'aquelles autonomies que han incorporat l'ES als seus centres escolars, com un membre més de les seves plantilles a les escoles o instituts o com un agent extern, i que complementen la formació dels alumnes.

D'altra banda, es pretén oferir una visió molt particular des de l'experiència que presenta una major expansió, l'extremeña, que compta amb el professional de l'educació social en tots els seus centres d'educació secundària. En aquest sentit, és interessant subratllar com ha crescut el professional des de la seva incorporació, l'any 2002, fins avui, prenent com a referència el marc normatiu que li assigna tasques i eines, els sentiments que ha despertat en aquest temps, així com els reconeixements rebuts i les dificultats apreciades. Sobre aquesta base, s'exposa una segona part molt més personal, des de la vivència pròpia en la realitat en un centre d'educació secundària.

A aquesta línia dels obstacles, s'hi sumen, en l'últim apartat, alguns reptes de futur, propostes i línies que marquen el camí a seguir. Nous desafiaments que necessiten una institució sòlida que uneixi tots els ES, amb capacitat d'establir lligams amb l'administració educativa i servir d'interlocutor entre aquesta i els educadors dels instituts, com ho és el col·legi professional.

I, atès que no tot es pot fer des d'una comunitat autònoma, cal comptar amb el suport del Consell General de Col·legis d'Educadores i Educadors Socials i donar suport a la seva lluita per aconseguir una llei d'educació social estatal. Un suport que tots els ES necessitem per aconseguir quelcom més que el reconeixement formatiu a la universitat: la identificació clara de la nostra tasca professional.

## La situació dels educadors socials a l'Estat espanyol

La incorporació dels ES a l'àmbit escolar es va institucionalitzar a Espanya el 2002. És a dir, ha arribat a l'adolescència i, malgrat ser encara molt jove, ja no és tan recent en el temps. Les diferents prioritats polítiques (educatives



Aquestes pàgines se centren a fer un recorregut geogràfic per la realitat d'aquelles autonomies que han incorporat l'educador social als seus centres escolars, com un membre més de les seves plantilles a les escoles o instituts o com un agent extern, i que complementen la formació dels alumnes

i social) de cada territori han creat experiències diverses i s'han perfilat d'una manera o d'una altra en funció de la forma d'entendre l'acció social i educativa, així com la relació contractual i la seva regulació professional que, lluny de tenir un esquema i un format uniforme, sovint defineix i dirigeix una àmplia diversitat de projectes i matisos. Això no impedeix que tots presentin punts de trobada més que raonables en determinats eixos centrals, però roman la necessitat de definir amb més precisió l'exercici professional (Dapía i Fernández, 2018, p. 209).

Les àrees de treball més visibles de la intervenció socioeducativa a l'escola són la convivència i l'absentisme escolar. Aquesta circumstància no es deu només a la creixent preocupació social respecte a l'assetjament escolar o les conseqüències de la desescolarització, sinó també a la progressiva visibilització de les conductes violentes entre els escolars i la important preocupació per l'abandonament escolar que representa, actualment, una de les problemàtiques socioeducatives més rellevants i un indicador determinant en l'èxit de les polítiques educatives (Romero i Hernández, 2019, p. 263).

Partim de dues idees principals: Una, la sensibilitat cap a determinades problemàtiques que ja són una realitat palpable en els centres educatius i que els docents no poden abordar des de la seva tasca professional. Dos, l'existència d'un perfil professional dual, especialitzat en l'àmbit social i l'àmbit educatiu, que pot fer-se'n càrrec. Cal afegir-hi la capacitat d'exercir de facilitador de recursos més enllà dels murs del centre escolar i que obre un món de possibilitats cap a una intervenció socioeducativa complementària a la comunitat, en coordinació amb altres perfils professionals.

Aquesta constatació deixa experiències en diverses comunitats autònomes com Extremadura, Castella-la Manxa i Andalusia que, des de fa ja diversos anys, serveixen de referència i incentiu per a noves polítiques socioeducatives d'altres governs autònoms oferint noves vivències com la de les Illes Canàries, amb el projecte pilot ESEC (Educació Social Escolar, Comunitària i per a la Convivència) i la que estan reprenent a les Illes Balears, ambdues des del curs 2017-18.

Així doncs, trobem projectes d'educació social en contextos escolars que presenten similituds, però tan variats com les comunitats que els acullen i els centres i les persones que els donen vida. En aquest sentit, Extremadura, Castella-la Manxa, Andalusia i els arxipèlags han incorporat els ES a les plantilles dels centres educatius amb diferències, però amb semblances importants.

Altres autonomies, com Aragó i Galícia, presenten experiències molt interessants d'educació social a l'escola que es desenvolupen des de fa dècades. Tenen semblances respecte a les intervencions que ofereixen els territoris esmentats prèviament, motiu pel qual convé dedicar-los un espai en aquest monogràfic. Pel que fa a la situació a Catalunya, atès que ja és treballada en profunditat en un altre article d'aquest número, s'evitarà reiterar informació.

Extremadura va ser el primer territori autònom a prendre la iniciativa, incorporant el professional el setembre del 2002 i convertint-se en un referent per a altres comunitats, com Castella-la Manxa, que va començar gairebé de forma simultània, o Andalusia, pocs anys després.

Acompanyar l'alumnat amb dificultats sociofamiliars era un dels objectius de la política educativa extremeña, un cop assumides les competències educatives a la dècada dels noranta, així com la promoció d'una societat més democràtica i responsable davant de situacions complexes que es vivien en l'àmbit escolar. Aquests i altres motius van justificar la nova presència de l'ES en tots els instituts, fet que es va anar consolidat en els mesos següents.

El pas dels cursos ha anat conformant un perfil professional amb identitat pròpia, amb funcions definides segons les diferents regulacions normatives que, amb una certa sensació d'estar disperses en diferents instruccions, decrets i lleis, doten l'ES de prou entitat i responsabilitat en la dinàmica del centre. Aquestes funcions els insten a treballar de manera coordinada amb tots els professionals de l'institut, especialment amb els professors, i de manera particular, amb l'orientador i l'equip directiu.

Incorporar els ES en els centres amb unes instruccions molt bàsiques donava algunes pistes de què s'esperava del professional, però no era suficient per obtenir el suport necessari en les intervencions que es van començar a realitzar el curs 2002-03. Decrets com el que regula l'absentisme, les orientacions per intervenir sobre l'assetjament escolar, les actuacions preventives d'educació per a la salut o davant de la violència de gènere i, per descomptat, l'experiència del treball diari, han conformat el professional que avui es troba als centres.

Si bé les funcions dels ES en aquesta comunitat queden molt definides en el marc legislatiu que les regula, cal no oblidar que els contextos singulars sempre les matisen. Cada professional descobreix el sentit de les seves pròpies funcions i accions en la seva realitat particular, contribuint així a construir i a socialitzar la pròpia professió.

Des de l'any 2011, la Llei autonòmica d'Educació aclareix tots els dubtes sobre la necessitat i pertinència de comptar amb els ES en el sistema educatiu extremeño, moment en el qual se'l reconeix com a agent educatiu dels centres (art. 59.1. de la Llei d'Educació d'Extremadura).

A Castella-la Manxa la incorporació als instituts es va produir a principis del 2003. El seu origen es troba al Pla de millora de l'educació secundària obligatòria de Castella-la Manxa, que va establir l'objectiu de treballar per a la convivència escolar i el control eficaç dels processos d'absentisme de l'alumnat.



Partim de dues idees principals: Una, la sensibilitat cap a determinades problemàtiques que ja són una realitat palpable en els centres educatius i que els docents no poden abordar des de la seva tasca professional. Dos, l'existència d'un perfil professional dual, especialitzat en l'àmbit social i l'àmbit educatiu, que pot fer-se'n càrrec

A diferència d'Extremadura, la legislació castellano-manxega tan sols preveu la incorporació dels ES en aquells centres de secundària que justifiquin l'atenció necessària a situacions especialment problemàtiques de convivència social. Es pretenen impulsar actuacions de foment de la convivència i de resolució de conflictes, garantir la mediació amb les famílies i la coordinació amb altres institucions, així com donar suport al treball dels equips directius, els tutors i el departament d'orientació (d'ara en endavant, DO).

Els centres que acullen educadors socials a Castella-la Manxa es caracteritzen per presentar un alt percentatge de població immigrant o de minories ètniques, estan situats en zones especialment conflictives i presenten elevades taxes d'absentisme i/o situacions de conflicte

Com a resultat, trobem que Castella-la Manxa té dos-cents vint-i-set instituts d'educació secundària repartits entre les seves cinc províncies, dels quals només quaranta (18%) compten amb ES en la seva plantilla<sup>1</sup>, realitat que resta lluny de l'experiència extremeña. Els centres que els acullen es caracteritzen per presentar un alt percentatge de població immigrant o de minories ètniques, estan situats en zones especialment conflictives (per les seves dificultats econòmiques, socials i/o culturals) i presenten elevades taxes d'absentisme i/o situacions de conflicte.

El nou professional va suscitar altes expectatives en el sistema escolar en primera instància, però la seva incorporació no generalitzada a l'estructura del sistema i el fet implantar-se en centres amb problemàtiques ja establertes va generar algunes dificultats. D'una banda, es va generar la sensació de ser una eina per al control de la convivència, obviant el caràcter preventiu de la seva intervenció i, d'altra banda, va condicionar el desenvolupament de noves i diversificades funcions professionals en els contextos escolars.

Així doncs, es constata l'escassa regulació del ES als instituts, ja que ni la Llei d'Educació de Castella-la Manxa, ni l'Ordre de 2007 que regula la prevenció, intervenció i seguiment sobre l'absentisme escolar, ni tampoc el protocol d'actuació davant de situacions d'assetjament escolar, fan referència a aquest professional, i aquestes dues últimes regulacions destaquen com a normes troncales de l'actuació de l'ES segons el seu pla de millora de la convivència de referència.

Sense perdre la il·lusió en el futur, cal reconèixer un nou esforç a favor del col·lectiu, ja que el novembre de 2018 s'ha fet un nou pas. L'administració autonòmica ha donat l'oportunitat, als centres educatius que hi estiguin interessats, de participar en els programes que desenvolupa el Pla d'èxit educatiu i prevenció de l'abandonament educatiu primerenc<sup>2</sup> i que impulsa la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports.

Aquests programes ofereixen l'oportunitat d'incorporar ES a deu instituts d'entre tots els sol·licitants dels programes Ilusiona-T i Titula-S<sup>3</sup>, amb l'objectiu de fer un treball comunitari que afavoreixi la prevenció i la intervenció sobre els factors socioeducatius que influeixen en l'èxit escolar. Aquests deu nous professionals s'han incorporat el 14 de gener del 2019 per cobrir les places fins al 30 de juny. Tant de bo l'experiència serveixi per crear les places definitives també en aquests centres.

El 2005 Andalusia constata la creixent complexitat dels centres escolars, fet que empeny la seva administració a fer un gir a la seva política educativa, considerant prioritari renovar la cultura organitzativa dels centres educatius i possibilitar-hi un millor tractament dels conflictes (Castillo i Bretones, 2014, p. 130) des de l'equilibri dels principis d'igualtat i diversitat i impulsant la cohesió social.

A l'empara de la Llei 27/2005, de foment de l'educació i la cultura de pau, i els principis i valors recollits a la LOE<sup>4</sup>, l'administració andalusa elabora el Decret 19/2007 per a la promoció de la cultura de pau i la millora de la convivència, en el marc de la Llei d'Educació<sup>5</sup> andalusa.

El Decret de 2007 reconeix la incorporació de l'ES al sistema educatiu andalús, fent-ne oficial la contractació mitjançant la convocatòria prèvia publicada el novembre de 2006 i que en justifica la necessitat per a atendre tasques de relació entre el centre i les famílies de l'alumnat que presenti greus problemes d'integració, per a funcions d'intermediació educativa i perquè el professional tingui un paper rellevant en les mesures educatives per a la millora de la convivència. Malgrat que la seva incorporació es va fer efectiva el curs 2006-07, va caldre esperar fins a setembre del 2010 perquè es dictessin les primeres instruccions que van regular la intervenció dels ES en els contextos escolars andalusos.

La manera d'integrar el professional a Andalusia difereix del format triat en les comunitats autònomes precedents, i es van contemplar dues opcions. Una, en els equips d'orientació educativa (EOE) que atenen centres d'educació primària. Dues, en els instituts d'educació secundària, integrat en el DO. En tots dos casos, els centres han d'escolaritzar alumnat que presenti una especial problemàtica de convivència escolar. Aquesta novetat permet als ES estar presents al llarg de tota l'escolarització obligatòria, la qual cosa mostra una nova concepció dels processos d'ensenyament i aprenentatge, que apunta a una reformulació dels models educatius (Castillo i Bretones, 2014, p. 133).

D'aquesta manera, el professional s'incorpora a un equip multidisciplinari assumint tasques d'educació per a la convivència i la resolució de conflictes, el control de l'absentisme escolar, la dinamització familiar i comunitària, l'acompanyament i tutorització de l'alumnat en situació de risc i de minories ètniques, en el marc de l'educació intercultural, l'educació en valors i la competència social.

Actualment hi ha setanta-sis ES que treballen en el sistema educatiu andalús, la majoria dels quals desenvolupa la seva tasca en els equips d'orientació educativa, tot i que només hi són en el 48,71% d'aquests equips, i tenen una presència molt menor en els DO dels instituts (Sierra *et al.*, 2017, p. 486). Al marge d'aquestes experiències integrades en els centres escolars, en trobem d'altres menys generalitzades però que són de gran interès tant pel treball desenvolupat com per les moltes generacions que hi han participat al llarg dels anys.



La manera d'integrar el professional a Andalusia difereix del format triat en les comunitats autònomes precedents, i es van contemplar dues opcions. Una, en els equips d'orientació educativa que atenen centres d'educació primària. Dues, en els instituts d'educació secundària, integrat en el departament d'educació

A Aragó, concretament a la ciutat de Saragossa, des del curs 1986-1987 s'implementa el Projecte d'integració d'espais escolars (PIEE). Sorgeix com a iniciativa de l'Institut Nacional de la Joventut, tot i que serà el Servei Municipal de la Joventut de l'Ajuntament de Saragossa qui es faci càrrec del projecte a partir del curs següent per donar-li continuïtat (Marsset i Vidal, 2006). Avui dia aquest projecte és un recurs municipal de l'Ajuntament de Saragossa i compta amb la col·laboració de la Diputació General de Aragón y la Federación de asociaciones de padres y madres de alumnos/as de la escuela pública de Aragón (FAPAR). Es desenvolupa en un total de quaranta-dos centres educatius (trenta-dos instituts d'educació secundària, sis centres d'educació infantil i primària i quatre centres d'educació especial).

Entre els objectius que es planteja el projecte hi ha el de convertir el PIEE en una alternativa educativa per a l'oci i el temps lliure, potenciant hàbits de participació en les associacions de barri i ajudant a la dinamització de la comunitat escolar mitjançant activitats conjuntes entre el professorat, les famílies i l'alumnat, fet que rendibilitzaria els espais i els equipaments dels centres educatius (Galán, Castillo i Pellisa, 2012, p. 21).

Els centres d'educació infantil i primària participants en el PIEE presenten característiques relacionades amb alts índexs de fracàs escolar, absentisme i abandonament precoç de l'escolarització, ubicació en zones degradades, alta taxa de població immigrant, dèficit d'espais de lleure en els barris, així com problemes socials de precarització, exclusió, marginació social i actituds predelictives en edats primerenques.

Els PIEE en els centres d'educació especial s'adrecen a l'alumnat d'educació infantil i primària amb discapacitat i el seu objectiu, a més de ser una alternativa educativa per a l'oci i el temps lliure dels menors escolaritzats en aquests centres, és potenciar els seus hàbits de participació i la utilització dels recursos socioeducatius del seu entorn, desenvolupant actituds i habilitats socials que facilitin la seva progressiva incorporació a l'entramat social<sup>6</sup>. Cada centre que participa en el projecte compta amb un ES o animador sociocultural responsable, a més de disposar d'altres persones i professionals que fan tasques complementàries, com familiars i professors, entre d'altres, establint una xarxa d'espais i recursos entre tots els centres que disposen de PIEE.

En aquesta intervenció socioeducativa es prioritza el treball per a alumnes amb dificultats d'integració social. El projecte està obert a tots els nens de primària del districte matriculats i no matriculats al centre i a tots els joves de la ciutat, independentment d'on estiguin matriculats, per als projectes desenvolupats en els instituts. En tots els centres es pretén dinamitzar la comunitat escolar a través d'activitats esportives, culturals, tallers, cursos, etc., amb la finalitat de complementar la formació de l'alumne en un ambient menys estricte que l'acadèmic.

Si dèiem que el 2008 a les Illes Balears s'estava reflexionant al voltant de la possibilitat d'incloure ES als centres escolars, al mateix temps que n'avaluaven l'eficàcia en alguns dels centres experimentals (Galán i Castillo, 2008), una dècada més tard ja s'ha fet una primera valoració de l'experiència amb ES als instituts, després d'una reactivació més àmplia de l'experiència en el curs escolar 2017-18.

El curs 2008-09 s'inicien els programes experimentals amb ES en centres educatius a proposta de les conselleries en matèria d'educació i de serveis socials. Aquest primer acostament es va dur a terme en vuit centres d'educació secundària de les illes de Mallorca, Menorca i Eivissa amb l'objectiu d'aconseguir millorar-hi la convivència, reforçar la col·laboració entre els centres educatius i les famílies, especialment en casos de famílies desfavorides, i aprofitar els recursos comunitaris per prevenir i resoldre situacions conflictives (Ruiz, 2013).

L'avaluació del projecte va ser positiva segons els diferents sectors de la comunitat educativa i els responsables de l'administració, però la falta de voluntat política i les limitacions econòmiques va deixar estancada l'experiència durant els cursos posteriors. En aquests anys s'han produït algunes experiències de treball amb ES treballant en aules externes dels centres escolars de diversos municipis i sostinguts amb contractacions que realitzaven els ajuntaments en conveni amb l'administració autonòmica.

El curs 2017-18 els ES van tornar als centres escolars formant part de la plantilla de deu instituts de les illes: sis a Mallorca, dos a Menorca i dos a Eivissa. S'anomenen tècnics d'intervenció sociocomunitària (TISOC), que són ES titulats que treballen atenent alumnes en risc d'exclusió social dels centres d'educació secundària, fet que es tradueix en dificultats d'aprenentatge i problemes de convivència, absentisme, fracàs escolar i abandonament prematur dels estudis. Aquesta actuació pretén arribar a tota la comunitat educativa, especialment a les famílies, per millorar el rendiment acadèmic i les habilitats socials dels alumnes.

Cada centre decideix, en funció de les seves necessitats i demandes, els programes a aplicar entre l'equip directiu, l'equip del DO i el TISOC, triant, almenys, dos programes d'entre els proposats: assetjament escolar, prevenció de l'absentisme escolar, atenció a l'alumnat amb indicadors de risc social, desenvolupament del pla d'acció tutorial i dinamització del treball comunitari i sociocultural.

El curs 2018-19 ja hi ha divuit instituts de Balears que compten amb TISOC (dotze de Mallorca, quatre d'Eivissa i dos de Menorca) i dinou professionals de l'educació social que estan actualment contractats (un dels quals exerceix com a coordinador de tots els tècnics)<sup>7</sup>. Una ampliació del número de professionals que demostra la satisfacció de l'experiència prèvia i que està avalada pels bons resultats, segons els responsables de l'administració educativa i la



A la vista dels primers resultats positius i de l'aposta del Govern balear per ampliar el nombre de TISOC als centres de secundària, les expectatives d'arrancada sembla que es consoliden

de serveis socials, que assegurin la viabilitat del projecte garantint la col·laboració entre tots dos entorns. A la vista dels primers resultats positius i de l'aposta del Govern balear per ampliar el nombre de TISOC als centres de secundària, les expectatives d'arrancada sembla que es consoliden. Ara només falta l'empenta definitiva per arribar a tots els centres, així com assegurar la continuïtat que les intervencions socioeducatives necessiten.

També el curs 2017/18, l'experiència pilot ESEC<sup>8</sup> incorpora ES en alguns centres educatius del Govern de Canàries mitjançant un conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Educació i Universitats i el Col·legi Professional d'Educadores i Educadors Socials de Canàries (CEESCAN) per a la millora del sistema educatiu i de l'educació social. Això ha permès incorporar trenta-sis ES, com a experiència pilot, en diferents equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP) i departaments d'orientació que intervenen en els diferents centres públics de l'arxipèlag.

Com a norma general, cada ES atén diversos centres del mateix nivell. Aquests centres poden ser d'educació obligatòria, d'educació de persones adultes, d'educació a distància, d'educació infantil i primària i instituts d'ensenyament secundari, que són la majoria.

El projecte pretén potenciar el desenvolupament social i educatiu de l'alumnat des del centre educatiu mitjançant propostes de mediació familiar, la resolució dels conflictes, la reducció de l'absentisme escolar, el foment de la convivència, la prevenció de l'assetjament escolar, així com complementar l'atenció a la diversitat i promoure el desenvolupament comunitari i participatiu. L'experiència s'inicia l'octubre del 2017 i vuitanta-tres centres d'educació primària, educació secundària i educació d'adults de les set illes van comptar amb el treball de trenta-sis ES.

A Galícia, a mitjan anys noranta, el moviment de renovació pedagògica de la Nova Escola Galega i el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Galícia van donar suport decididament a la incorporació dels educadors socials en els contextos escolars

Superat aquest primer curs d'experiència pilot, el CEESCAN va sol·licitar un *Informe de evaluación de la experiencia piloto ESEC* del qual es desprèn que, tot i les dificultats inicials i previsibles de la implantació del programa en els centres, "els resultats obtinguts són suficients i molt satisfactoris. Totes les parts implicades: coordinadors, professorat, educadors i alumnat han informat sobre evidències de canvis, èxits i millores que permeten constatar els beneficis del programa per a la millora" (Cabrera i Rosales, 2018), malgrat que per a l'assoliment dels objectius del programa s'exigeixen períodes d'intervenció més llargs. Per tant, la viabilitat de l'experiència està més que justificada tant pels seus resultats com pel seu impacte, així com per la satisfacció de la comunitat educativa. Durant aquest curs escolar, el 2018-19, l'experiència continua. L'ESEC segueix comptant amb trenta-sis ES que treballen entre les set illes i donen cobertura a setanta-sis centres escolars.

A Galícia, a mitjan anys noranta, el moviment de renovació pedagògica de la Nova Escola Galega i el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Galícia (CEESG) van donar suport decididament a la incorporació dels ES en els contextos escolars. I és que a la comunitat gallega es continua lluitant

per aconseguir incorporar els ES als centres educatius, cosa que ha generat un ampli debat durant dècades. Això s'ha vist reflectit en diferents trobades i congressos, com el Congrés Internacional Educació Social i Escola i les jornades, amb la mateixa denominació, que compten ja amb tres edicions. Això no obstant, fins ara, cap de les experiències d'educació social en el sistema educatiu gallec no ha aconseguit superar les fronteres del seu propi àmbit d'actuació, de manera que permeti fer extensives les intervencions que es realitzen en els diferents centres, tal com es va poder comprovar en aquesta trobada internacional.



L'aposta professional ha donat lloc a diferents projectes que no sempre s'han desenvolupat a l'escola o en coordinació amb ella: Programa Dorna: "Embarcate Na Saúde"; "De bono rollo": Programa de habilidades para la vida, i el Projecte d'intervenció socioeducativa als instituts del barri de Labañou (La Corunya) són alguns dels exemples representatius de finals de segle. Actualment en aquesta comunitat hi ha ES que estan adscrits als serveis socials municipals i desenvolupen funcions en els centres escolars en coordinació amb els seus equips educatius, mitjançant comissions socials, d'atenció a la diversitat, projectes *ad hoc*, etc. (López, 2013, p. 2).

Entre les experiències més recents destaca la de l'Institut d'educació secundària Alfonso X, de Cambre (La Corunya), reconegut amb un premi d'innovació educativa pel seu pla de convivència, que anhela comptar amb un ES per abordar no només la identificació de necessitats socioeducatives i enriquir amb la seva tasca el pla de convivència (Ramos, 2018), sinó per poder treballar les habilitats socials, el foment de la igualtat, la formació de les famílies mitjançant les escoles de pares, incentivar les relacions amb altres recursos de la comunitat, etc. Mentrestant s'ocupen d'abordar les normes d'aula a les tutories, promoure l'aplicació d'accions correctores de caràcter educatiu en detriment de les punitives i de posar en marxa programes específics de mediació escolar i d'alumnes ajudants, entre altres intervencions.

Per la seva banda, l'Institut d'educació secundària Carlos Casar i el CEIP Bibe de Viana del Bolo actuen de manera conjunta pel que fa als problemes de convivència, conjugant aquestes accions amb la cooperació per al desenvolupament i l'educació en valors mitjançant el programa "La senda de la convivència" (Fernández i Villar, 2018). A través de la mediació escolar i aprofundint en els sentiments, les emocions i els valors s'ofereix una sortida satisfactòria i educativa als conflictes. A més, l'educació per al desenvolupament es du a terme participant en un programa d'agermanament amb Bolívia i Colòmbia, que els permet treballar la solidaritat i la cooperació i conèixer a fons la realitat de països empobrits.

El "Programa Aleida", liderat per Igaxes<sup>9</sup>, treballa amb joves per prevenir situacions de risc o exclusió social des d'una perspectiva sistèmica i amb especial atenció a la consolidació familiar i l'apoderament del jove i la seva família. Desenvolupa la seva intervenció en els instituts d'educació secun-

dària (IES) de quatre ajuntaments de Galícia (Santiago de Compostel·la, Ames, Oroso i Poio) amb el suport dels quatre serveis socials municipals i la col·laboració de la Fundació Meninos (Rosón, Noya, Martínez i Cousillas, 2018), per tal d'incidir en l'èxit escolar i en la seva integració social. A més, el programa també s'enfoca cap a la reducció de les conductes disruptives i la capacitació dels alumnes en competències socioemocionals bàsiques amb l'objectiu de prevenir situacions de risc derivades del consum de drogues, les relacions sexuals inadequades i el mal ús de les noves tecnologies.

Altres experiències destacables són la que porta a terme l'empresa AtalaiA Social, que posa en marxa a l'aula projectes d'igualtat i prevenció de la violència de gènere, utilitzant una metodologia vivencial amb tècniques relacionades amb el teatre (Darriba i García, 2018); la intervenció sobre el fracàs escolar d'accions formatives per a l'ocupació, per tal d'assegurar una resposta formativa adequada per a aquells col·lectius en dificultat social, sobretot, per fer possible una formació laboral de persones amb expedient en el sistema de protecció de menors (Fernández-Simó i Cid, 2018); i l'experiència dels centres Quérote +, dependents de la Direcció General de Joventut de la Junta, que presten un servei d'informació i assessorament als joves per a un major enteniment social i que els faciliti el creixement personal, oferint als centres escolars una proposta d'intervenció sobre educació sexual (Brea, 2018).

Totes aquestes i altres experiències de la comunitat gallega es podrien dur a terme des dels centres educatius i podrien estar coordinades pel professional de la intervenció socioeducativa, l'ES, ja que la majoria dels programes ja contemplen aquesta figura en els seus equips i les accions es desenvolupen en els mateixos centres.

## Experiència evolutiva dels educadors socials en una dècada i mitja de treball socioeducatiu en els centres de secundària d'Extremadura

Els ES vam començar a treballar en els instituts d'educació secundària d'Extremadura el curs 2002-03. Ens vam incorporar entre els mesos de setembre i octubre a tots els centres de secundària sense cap excepció, de manera que en poc temps el sistema educatiu extremeny<sup>10</sup> comptava amb cent quaranta professionals de l'educació social.

Sobre aquest ampli marc de referència desenvoluparé aquesta experiència, en la qual no pretenc centrar-me tant en les funcions, que ja han estat objecte de diversos estudis previs (Galán, 2008; Castillo, 2013; Serrate, 2017) sinó

en l'evolució normativa, professional i emocional que ha fet créixer l'ES en el sistema educatiu extremeny, amb els seus punts forts, que són molts, però també amb els seus punts febles.

El nostre perfil en els IES extremanys és el d'un professional no docent, situat funcionalment en el DO amb dependència jeràrquica del secretari del centre (per delegació del director<sup>11</sup>), atès que inicialment se'ns va incloure com a personal d'administració i serveis, com els altres no docents del centre. Per bé que avui dia no reflexionem, com fèiem fa anys, sobre la idoneïtat de ser o no ser docents, tenim clar en tot cas que l'assimilació al grup de personal de serveis i tenir una dependència de la secretaria del centre no és gaire lògic, ja que la nostra tasca no té res a veure amb la d'aquest òrgan de l'institut.

La primera regulació específica sobre les funcions es va publicar el 25 d'octubre de 2002, al voltant d'un mes després de la nostra incorporació. Aquesta norma, en forma d'instruccions, va tranquil·litzar un col·lectiu que, amb molta il·lusió i molt bona voluntat de treball, necessitava saber què esperava l'administració de nosaltres per poder informar els equips directius de la nostra tasca, com a pas previ a la planificació d'intervencions precises. Això no obstant, a ningú se li escapava la necessitat d'actuar sobre els casos d'absentisme escolar i els problemes de convivència com a grans àrees de treball.

Una de les grans dificultats del moment inicial era enfrontar-se al centre escolar, la seva estructura i l'organització docent. El sistema educatiu i l'organització dels centres són estructures molt encotillades en què ningú no es qüestiona la importància de complir els horaris de classe, la programació de les assignatures o les mesures disciplinàries punitives, sense pensar en la dedicació necessària en una infinitat de circumstàncies que afecten l'alumnat i que repercuteixen en la marxa acadèmica.

L'ES que us escric va treballar al carrer amb adolescents i famílies en un barri completament anàrquic. Entrar a formar part d'una estructura tan rígida era un gran contrast i al mateix temps un repte. Però no només això, també t'adones que el sistema escolar no està preparat per acollir un perfil professional que treballa al marge de les hores lectives i no sempre en relació amb els continguts curriculars. D'altra banda, tampoc no va ser tan senzill donar-se a conèixer com el nou professional entre els professors i intentar crear llaços per establir una coordinació fluida. En els centres grans, com l'IES en el qual vaig començar, amb més de mil alumnes i al voltant de cent deu professors, és molt complex obrir-se camí en la dinàmica del centre, en general, i de cada professor, en particular. Els qui es van enfrontar a centres amb uns tres-cents alumnes i uns trenta professors potser ho van tenir més fàcil.

Si bé aquests van ser els primers esculls estructurals a superar, també calia obrir-se camí sobre qüestions més pràctiques, ja que havíem d'anar definint com i quan establiríem contacte amb els alumnes, si podia ser durant les hores de docència o si havia de limitar-se a l'hora del pati. En aquest sentit,



El sistema educatiu i l'organització dels centres són estructures molt encotillades en què ningú no es qüestiona la importància de complir els horaris de classe, la programació de les assignatures o les mesures disciplinàries punitives

teníem un referent i ens adaptem a la forma de treball de l'orientador del centre, intentant que les nostres intervencions no coincidissin sempre en la mateixa matèria i aprofitant el temps de l'hora del pati, no només per actuar sinó també per observar les relacions i els possibles conflictes que es donen entre els xavals fora de l'aula.

Conscients de les primeres dificultats, calia arromangar-s'hi. Treballar en un centre gran exigia un esforç extra en planificació i gran capacitat per prioritzar les demandes i les necessitats detectades. Els avantatges van ser trobar els millors aliats: el suport de l'equip d'orientació i de l'equip directiu. Tota la resta és donar-se a conèixer amb el treball diari, la feina ben feta. Les primeres intervencions sobre la convivència en les hores de tutoria ens van servir per presentar una nova forma de treball: la intervenció socioeducativa, i aquest primer acostament va ajudar a crear sinèrgies per a futures actuacions coordinades amb els tutors.

Entre els professors, un dels elements que va despertar més interès era la possibilitat d'accedir directament i contínuament als serveis socials com a mitjà per arribar a certes famílies i a l'origen dels seus problemes. Fins aleshores, la comunicació amb aquest servei municipal i/o autonòmic es limitava a moments molt puntuals i per a circumstàncies extremes. D'aleshores ençà podem coordinar intervencions i seguiments amb pares absents en el sistema escolar i abordar les dificultats dels xavals amb altres recursos, més enllà dels educatius.

**Dedicar temps a la coordinació amb els serveis socials és una inversió a curt i llarg termini que et retorna informació de gran valor**

Dedicar temps a la coordinació amb els serveis socials és una inversió a curt i llarg termini que et retorna informació de gran valor. Un recurs molt emprat que ens permet arribar més enllà dels murs de l'institut quan detectem indicis de negligència o risc, escassos recursos econòmics o omissió de col·laboració de la família davant l'absentisme escolar.

A mitjan 2004 es va proporcionar un nou impuls al nostre desenvolupament funcional, integrant les nostres tasques en unes instruccions d'organització i funcionament dels centres d'ensenyament secundari. A més de reafirmar les funcions ja assimilades, n'oferia un detall més extens i, fins i tot, n'hi afegia de noves, motiu pel qual aquesta és la definició més àmplia i completa que s'ha fet fins ara (COPESEX, 2017). El més nou que vam obtenir en aquell moment fou el reconeixement de la nostra integració *funcional* en el DO, instant a participar de les responsabilitats professionals que s'assignen al departament en la normativa vigent. Ja no érem un professional que se situava en un lloc, sinó que vam passar a ser membres d'un departament didàctic en l'estructura del centre.

Un any més tard, el 2005, l'administració va publicar el V Convenio colectivo para el personal laboral de la Junta de Extremadura que, tot i que no suposi una demostració detallada de funcions, sí que inclou de manera definitiva per a l'administració autonòmica el perfil dels ES als instituts i es

tanca la regulació per a l'accés a aquestes places: només titulats en educació social. El pas dels cursos ha consolidat les nostres intervencions, però també hem sentit noves necessitats. Si bé teníem la sensació d'estar cada vegada més integrats en la plantilla del centre, alguns buits legals deixaven serrells en situacions tan elementals com l'assistència o no al claustre de professors, a les avaluacions i al consell escolar.

Unes noves instruccions publicades el 2006, de caràcter similar a les de 2004, tenien com a finalitat donar resposta a aquests elements, més que no pas suposar una nova regulació. Se'ns va acreditar la possibilitat d'assistir als òrgans col·legiats de govern dels centres, és a dir, claustre de professors i consell escolar, però amb certs matisos. El fet de ser personal no docent ens limita l'accés al claustre de professors, però hi ha qüestions organitzatives, disciplinàries i de normes de convivència, entre d'altres, que es tracten i es discuteixen en el si d'aquest òrgan i que estan directament relacionades amb la nostra activitat. La possibilitat d'assistir-hi en aquests casos resta a criteri del director del centre, qui decideix si escau o no la nostra assistència. En qualsevol cas, podem assistir a aquest òrgan amb dret a veu, però no a vot.

Per al consell escolar tenim dues vies d'accés: una seria semblant a l'establerta per al claustre, amb veu, però sense vot; i una altra és formar-hi part com a membre de ple dret tot exercint com a representant del personal d'administració i serveis del centre, que té una plaça reservada en aquest òrgan (Galán, 2008).

Ara per ara aquesta situació no ha canviat, però sí la relació amb l'equip directiu i els membres d'orientació que, sumats al crèdit de l'experiència, poden arribar a ser els aliats perfectes perquè les propostes socioeducatives de l'ES arribin als òrgans pertinents amb el suport necessari, a través d'aquests docents.

Una altra proposta que ens va apropar una mica més als professors, i indirectament als alumnes, fou la invitació de la conselleria a compartir una hora setmanal de coordinació amb els tutors. Sense ser una trobada obligatòria, és un espai de reunió per a l'intercanvi d'informació sobre els alumnes i per acordar estratègies d'intervenció conjuntes, fer el seguiment dels xavals, proposar canvis de lloc a l'aula, sol·licitar una acció particular davant de comportaments poc habituals o afavorir un accés discret a l'alumne quan convé.

Actualment aquesta coordinació coincideix amb la reunió setmanal de tutors que es realitza al DO; un espai interessant en el qual l'ES, a més de l'intercanvi d'informació, pot oferir els seus propis instruments d'intervenció als continguts de les tutories que organitza l'orientador, guiant les actuacions que es poden implementar a l'aula respecte de la resolució de conflictes, l'ús de les noves tecnologies, l'establiment de normes, etc.



**El fet de ser personal no docent ens limita l'accés al claustre de professors, però hi ha qüestions organitzatives, disciplinàries i de normes de convivència, entre d'altres, que es tracten i es discuteixen en el si d'aquest òrgan i que estan directament relacionades amb la nostra activitat**

Tot i que fins a l'any 2011, amb la Llei d'Educació d'Extremadura (LEEx), no vam tornar a tenir una menció específica a les nostres funcions, sí que s'han desenvolupat decrets i ordres sobre matèries que ens afecten directament, com és l'absentisme escolar. Així, l'any 2005 un acord entre l'administració educativa i la de benestar social genera la publicació d'un decret i una ordre per a la prevenció, el control i el seguiment de l'absentisme escolar. Totes dues es van materialitzar en un protocol d'actuació el 2007, moment en el qual la intervenció davant l'absentisme va ser dotada d'eines. Aquest protocol, que regula la inassistència injustificada a classe, implica directament el tutor del grup de l'alumne, el cap d'estudis i l'ES. A més, determina els temps d'intervenció i pauta una actuació objectiva des del mateix moment en què es detecta un cas fins al final de la tramitació de l'expedient d'absentisme escolar.

Per a l'ES el protocol és clar. Ens atribueix la responsabilitat, juntament amb la direcció d'estudis, d'entrevistar la família quan l'actuació del tutor no ha derivat en una millora de la situació, així com la possibilitat de posar en marxa el pla individual d'intervenció (PII) i fer-ne el seguiment en coordinació amb els tutors, els serveis socials i la resta dels professionals que calgui implicar per resoldre la situació fins a la finalització del procés.

En els casos d'absentisme és habitual la intervenció conjunta amb els serveis socials; en concret acostumo a treballar amb el Programa d'atenció a famílies<sup>12</sup> (PAF). A la localitat on exerceixo la meua tasca aquest programa depèn de la mancomunitat. Però en matèria d'absentisme també ens trobem limitacions importants per poder culminar les intervencions de manera adequada a causa de l'escassa practicitat d'alguns dels recursos de què disposem, un cop s'incompleteixen els acords proposats pel centre.

Per bé que el protocol ens proposa elevar un cas d'absentisme no resolt fins a la fiscalia de menors, en molt rares ocasions arriba al jutge, i en menys ocasions encara s'ha produït una conseqüència que hagi servit de model per a altres casos. D'aquesta manera, quan la via socioeducativa no aconsegueix resoldre l'absentisme, no comptem amb altres mesures legals eficaces que motivin els pares i el fill a canviar.

El mateix any 2007 es publica una altra de les regulacions normatives importants que, sense ser específica de l'ES, sí ens reconeix importants atribucions en matèria de convivència, com són el Decret dels drets i deures dels alumnes<sup>13</sup>, el Pla regional de la convivència escolar a Extremadura i el Protocol d'actuació en casos de conductes disruptives.

El Decret 50/2007, que regula els drets i deures dels alumnes i les normes de convivència, insisteix en la necessitat de crear la comissió de convivència en el marc del consell escolar, alhora que reconeix la incorporació de l'ES a la comissió com a membre de ple dret, és a dir, amb veu i vot. Aquesta

comissió està presidida pel director del centre i en formen part, a més del cap d'estudis, un pare o mare d'alumne i un alumne, tots dos elegits d'entre els representants del consell escolar. Les funcions que hi assumim estan relacionades amb l'adopció de mesures per evitar la discriminació de l'alumnat, intervenir i vetllar per la resolució dels conflictes, fer el seguiment de les mesures disciplinàries i proposar mesures que afavoreixin la convivència, entre altres tasques.

D'altra banda, aquest mateix marc normatiu estableix tres procediments per a la resolució dels conflictes de convivència, dos dels quals són de naturalesa purament disciplinària i punitiva, i una tercera via, per a casos en els quals els alumnes reconeguin el dany comès: que hi hagi una disculpa pública i que es comprometin a realitzar accions reparadores. En aquest últim procediment es necessita la intervenció d'un mediador, que pot ser l'ES del centre, tal com recull el decret, ajudant les parts a comprendre els seus interessos, a complir els acords i a fer el seguiment socioeducatiu de l'alumne.

Respecte dels altres dos procediments punitius, l'ES pretén aportar la seva actuació educativa mitjançant la proposta de mesures relacionades amb els fets sancionables, treballant en un sentit reeducatiu com a alternativa a la suspensió del dret d'assistència al centre, que de vegades suposa uns dies de vacances per als alumnes.

Finalment, aquest decret reitera la dedicació de l'ES sobre l'absentisme escolar i la resolució dels conflictes i posa l'accent sobre el desenvolupament de les habilitats socials i la prevenció i atenció a situacions que són conseqüència de la violència de gènere, en els termes que es contempla a la Llei de protecció integral contra la violència de gènere<sup>14</sup>. Aquest és un altre dels grans cavalls de batalla als centres, en els quals detectem actituds masclistes impròpies de les noves generacions d'estudiants, però que són un reflex fidel dels casos que vivim a través dels mitjans de comunicació, de vegades amb adolescents i joves<sup>15</sup>.

Per la seva banda, la publicació, aquell mateix any, del *Plan regional de la convivència en Extremadura* insta tota la comunitat educativa a fer una reflexió sobre la percepció de la convivència en els centres escolars, i alhora proposa mesures que promocionin la millora de les relacions entre els seus membres. A més, a través d'aquest pla l'administració ofereix a la comunitat educativa unes orientacions per actuar davant dels conflictes greus entre l'alumnat (agressions, amenaces i casos d'assetjament escolar) i les "amenaces greus al professorat pels alumnes, que, tot i que afortunadament es donen amb molta menor freqüència, alteren de manera molt notable el clima de convivència escolar" (*Plan regional de la convivència en Extremadura*, 2007, p. 131).



En matèria d'absentisme també ens trobem limitacions importants per poder culminar les intervencions de manera adequada a causa de l'escassa practicitat d'alguns dels recursos de què disposem, un cop s'incompleteixen els acords proposats pel centre

Tal com recull el pla:

Davant el coneixement d'una situació d'assetjament o conflicte, qualsevol membre de la comunitat educativa ho ha de comunicar a l'equip directiu, que, immediatament, es reunirà amb el professor representant a la Comissió de Convivència i amb l'ES [...], i proposarà les mesures necessàries per protegir la víctima de l'assetjament o conflicte i, si escau, establir més vigilància, evitar la coincidència en els mateixos espais amb l'agressor o agressors o procurar que estigui acompanyada en determinats moments (*Plan regional de la convivencia en Extremadura, 2007, p. 131*).

L'experiència ens ha demostrat que aquest procediment no tenia prou eines per intervenir de manera eficaç. Així sorgeix la necessitat de comptar amb una actuació definida, en especial per a l'assetjament escolar, mitjançant la protecció efectiva dels alumnes agredits i altres mesures que evitessin la reincidència dels agressors, articulant accions legals, al marge de l'arbitri i implicació de l'equip directiu. En aquest sentit, fins al 2016 no es va elaborar el nou protocol per tractar l'assetjament escolar. Mentrestant, al llarg de gairebé una dècada, s'han emprat altres mesures legals davant de situacions d'aquesta naturalesa, a l'empara del decret dels drets i deures dels alumnes, combinades amb intervencions socioeducatives destinades a la modificació de les conductes i la protecció d'aquells alumnes afectats.

L'any 2011, gairebé una dècada després de la nostra incorporació, el Govern autonòmic va aprovar la Llei 4/2011, de 7 de març, d'Educació d'Extremadura. En aquesta nova norma hem obtingut un reconeixement que ha modificat la nostra categoria. A més de reconèixer l'ES als seus centres de secundària en la norma educativa, crea un nou grup professional per a nosaltres, el d'agent educatiu. No podem dir que aquesta novetat hagi suposat una renovació o ampliació de funcions, però ens distancia del personal d'administració i serveis, i ens inclou en un perfil d'acord amb la nostra tasca laboral.

A principis del curs 2014-15 es publica el Decret 228/2014, que regula la resposta educativa a la diversitat en el marc de l'esmentada llei d'educació autonòmica i en què es reconeix l'ES com un dels recursos personals per a la resposta a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu. Al costat d'altres perfils professionals dels centres ordinaris, se'ns assignen tasques relacionades amb l'orientació acadèmic-professional i l'acció tutorial, així com tasques per contribuir a l'assessorament i suport del professorat en l'elaboració i desenvolupament de mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat (art. 41).

Com a conseqüència, una nova instrucció<sup>16</sup>, derivada d'aquest decret, ens atribueix el seguiment i la intervenció dels adolescents que s'incorporen de forma tardana al sistema educatiu espanyol i d'aquells que presentin necessi-

tats específiques de suport educatiu relacionades amb condicions personals o d'història escolar, així com dels pertanyents a minories ètniques i/o culturals, associats a factors socials, econòmics o geogràfics, que a més presentin desfàs curricular significatiu<sup>17</sup>.

En aquesta mateixa línia, com a membres del DO participem del procés d'identificació i avaluació de les necessitats específiques de suport educatiu i, al costat del tutor de cada alumne, col·laborem en l'elaboració de l'informe de compensació educativa dels xavals, en aquells aspectes relacionats amb les nostres competències.

Ja l'any 2016, l'administració educativa es va plantejar noves mesures actives per treballar la convivència, especialment sobre l'assetjament escolar. Va llançar algunes propostes específiques, com el nomenament d'un responsable de convivència al centre que, després de certs desencontres entre l'administració i el Col·legi Professional d'Educadores i Educadors Socials d'Extremadura (COPESEX), es va adjudicar a l'ES, en el cas dels instituts. Ras i curt, suposa un reconeixement als anys de treball per la convivència escolar.

D'altra banda, l'administració educativa ha incentivat el funcionament de programes com "Ayuda entre iguales. Alumnos acompañantes", que ha quedat en un gran nombre de centres i la coordinació del qual ha estat assumida majoritàriament per ES (als IES). A principis d'aquest any, l'Observatori de la convivència escolar reconeix un descens en el nombre de casos d'assetjament escolar, citant programes com aquest, d'ajuda entre iguals, entre els que contribueixen a millorar la convivència als centres (Vinagre, 2019).

Davant la consciència creixent sobre la presència dels casos d'assetjament a les comunitats educatives, el mateix Observatori va instar els serveis d'inspecció provincials a elaborar un document<sup>18</sup> per orientar els centres sobre com prevenir l'assetjament escolar i en el qual s'inclou un protocol d'actuació per a quan es detectin possibles casos. Aquest nou protocol presenta, de manera organitzada, les diferents intervencions a realitzar tant amb l'agressor com amb la víctima i els observadors, al llarg de tres fases: detecció, observació i anàlisi, i intervenció, així com el paper que correspon a cada professional implicat del centre. Aquest plantejament, a més, permet coordinar accions amb els cossos i forces de seguretat, si calgués, i implicar les famílies en tot el procediment.

Ara bé, pel que fa a la seva aplicació tornem a topar amb la realitat i la seva relativa eficàcia. Com a ES i agent actiu del mètode, considero que el que és qüestionable és la tramitació, molt poc pràctica, i no tant les mesures i les eines que ofereix per actuar, protegir i intervenir sobre cada un dels actors. A l'hora de la tramitació, et pots arribar a perdre en una multitud d'entrevistes, informes i valoracions de cada un dels passos a fer, abans de poder prendre una decisió que minimitzi els riscos d'un determinat moment.



Davant la consciència creixent sobre la presència dels casos d'assetjament a les comunitats educatives, el mateix Observatori va instar els serveis d'inspecció provincials a elaborar un document per orientar els centres sobre com prevenir l'assetjament escolar i en el qual s'inclou un protocol d'actuació per a quan es detectin possibles casos

La qüestió no rau a voler prendre decisions precipitades i amb informació esbiaixada o incompleta, però sí necessitem disposar de tràmits més àgils per intervenir el més aviat possible davant del risc de repetició dels fets que s'intenten extingir. A més, un cop implementat el procediment, abans de poder prendre una decisió definitiva, la documentació es remet al servei d'inspecció, que té la potestat de valorar si el procediment s'ha realitzat correctament i, fins i tot, estimar si és o no un cas d'assetjament escolar al marge de les intervencions i valoracions tècniques realitzades al centre.

Com a complement a aquest protocol és fonamental una bona intervenció preventiva, a través de l'educació emocional i la resolució dels conflictes, entre altres aspectes. En aquest sentit, al centre posem en marxa campanyes com "Y tú, ¿de qué lado estas?", específica davant l'assetjament escolar, i el programa "Igualando miradas", com a facilitador de les relacions socials, que aquest curs està sent impartit per una professional de Creu Roja Joventut.

I fins aquí aquest recorregut. A manera de síntesi, puc concloure assegurant que l'ES en els centres de secundària d'Extremadura ja és un perfil perfectament integrat en l'entramat educatiu. A més del suport normatiu que hem experimentat en aquests cursos, el millor reconeixement és el que rebem de la comunitat educativa. Pares, professors i alumnes demanen les intervencions socioeducatives com un complement formatiu, una forma d'afrontar les dificultats de convivència i un nou mètode de treball per a la prevenció a diferents nivells. Això reforça la nostra motivació personal i professional que es veu reflectida en el treball diari.

Sentim que algunes regulacions normatives no han sabut aprofitar prou el potencial de l'ES en el centre escolar i en alguns casos tampoc no s'ha fet de manera eficient perquè tenim atribuïdes tasques que no sempre han estat prou explotades o, de vegades, no han estat d'acord amb la nostra figura. Potser això és degut a una certa falta de confiança de l'administració educativa en un professional sense la categoria docent que, en algunes ocasions, sembla que encara necessiti una supervisió extra del seu treball, davant d'una tasca que ja ha demostrat uns resultats positius i que la mateixa Conselleria d'Educació ha avalat.

## El paper del col·legi professional en les perspectives de futur i reptes dels educadors socials en l'àmbit escolar

Fins ara l'exposició s'ha focalitzat en el creixement de l'educació social en l'àmbit escolar, tant en la seva expansió per les diferents comunitats autònomes, en general, com en el desenvolupament normatiu i experiencial de l'ES en els instituts extremerenys.

Tot i que la pràctica de l'educació social a Extremadura sembli dilatada en relació amb altres territoris de l'Estat espanyol, no estem exempts de dificultats ni podem perdre el nord sobre les nostres pretensions de futur. La dificultat per a la trobada i el contacte del nostre col·lectiu, tan repartit per tota la geografia extremerenya, fa necessari un element institucional que uneixi les demandes i dificultats dels educadors als IES perquè puguin ser canalitzades, debatudes i barallades amb l'administració educativa. Aquesta institució és el COPESEX, creat per llei de l'Assemblea d'Extremadura el 2011<sup>19</sup>.

En els últims anys ja s'han fet moltes reunions amb l'administració, aprofitant la bona predisposició dels responsables de la Conselleria d'Educació i Ocupació en aquesta legislatura (no sempre ha estat així), que ens han facilitat l'obertura d'un procés de debat sobre les nostres funcions, entre altres aspectes.

L'amplitud del desenvolupament normatiu i la necessitat d'unir tota la legislació que afecta el desenvolupament professional de l'ES en els centres d'educació secundària ens va portar a sol·licitar a la consellera d'Educació, M.<sup>a</sup> Esther Gutiérrez Morán, un nou desenvolupament de les funcions, integrat i específic de l'ES, que acollís totes les tasques assignades des de l'any 2002, així com crear un espai de discussió conjunt per a la modificació d'algunes qüestions organitzatives.

Entre les nostres pretensions destaquen la integració funcional i la modificació de la dependència jeràrquica. Creiem que ha arribat el moment de ser un membre més del DO, de ple dret, no simplement pertànyer-hi funcionalment, per molt que hi participem en les tasques. A més, considerem de vital importància deixar de dependre jeràrquicament del secretari del centre, amb qui no tenim res en comú perquè és un lloc merament administratiu. Estem convençuts que la nostra dependència ha de ser directament de la direcció d'estudis, amb qui treballem estretament i compartim funcions en relació amb l'acció tutorial, l'orientació acadèmica i professional, el foment de la participació de la comunitat escolar en la vida del centre i l'afavoriment de la convivència a l'institut, tal com es recull en la regulació d'aquest òrgan del centre (art. 33 del RD 83/1996).

Entre les reivindicacions històriques del nostre col·legi professional hi ha la implantació del perfil en els centres d'educació primària, la creació de noves places segons el nombre d'alumnes del centre i la possibilitat d'assistir a la formació que ofereixen els centres de professors i recursos (d'ara en endavant, CPR) relacionats amb la nostra activitat, a més de poder obtenir una certificació d'assistència i aprofitament vàlida per al nostre desenvolupament professional.

El sentit de treballar en els centres de primària ve donat per la detecció tardana de problemàtiques que comencen en edats primerenques i que quan passen als instituts estan molt desenvolupades, fet que complica, allarga i,



El sentit de treballar en els centres de primària ve donat per la detecció tardana de problemàtiques que comencen en edats primerenques i que quan passen als instituts estan molt desenvolupades, fet que complica, allarga i, de vegades, enquina els processos d'intervenció per a la seva resolució

de vegades, enquesta els processos d'intervenció per a la seva resolució. En aquest sentit, la nostra administració ha apostat per un model d'equips d'orientació educativa i psicopedagògica, en què cadascú atén diversos centres d'educació primària, i que compta amb un professor de l'especialitat de serveis a la comunitat, de manera que no és previsible a curt termini comptar amb ES a les escoles al mateix nivell que als instituts.

D'altra banda, la creació de noves places als IES no sembla ser un objectiu fàcilment assolible. Reclamem unes condicions mínimes de treball, tenint en compte ràtios d'alumnes; això és, un ÉS per cada sis-cents o vuit-cents alumnes. No és el mateix treballar en un centre amb dos-cents alumnes que en un altre amb més de mil. Queda clar que la qualitat de les intervencions, el temps d'atenció als alumnes i les possibilitats de treballar en prevenció es veuen molt afectats.

Pel que fa a l'assistència a la formació del professorat i el seu reconeixement, el col·legi professional ha negociat amb l'administració l'accés a aquells cursos relacionats amb la nostra tasca que, com s'ofereixen des dels CPR, són específics per als professionals que treballem en educació (professors i educadors socials). En aquest sentit s'ha aconseguit obtenir un reconeixement vàlid dels CPR, tant per a l'accés a la formació com per a l'expedició d'una certificació amb efectes administratius vàlids per als professionals no docents. Fins al moment les úniques certificacions vàlides per al nostre col·lectiu eren les expedides per l'Escola d'Administració Pública, com per a la resta dels treballadors de l'administració general.

Més enllà del nostre territori, els col·legis professionals, a través del Consell General de Col·legis d'Educadores i Educadors Socials (CGCEES), també han defensat la inclusió d'ES en els centres escolars. El 2017, el Govern d'Espanya va voler implantar la figura del mediador o cap de convivència a les escoles i instituts perquè vetllés per l'extinció dels conflictes i l'assetjament escolar. Un professional que s'hi dediqués exclusivament i al qual estudiants, pares i professors podrien acudir si sorgís qualsevol problema en l'entorn de l'escola, tal com es plantejava al *Plan estratégico de convivencia escolar* (Sanmartín, 2017), en l'elaboració del qual van participar les comunitats autònomes i el mateix CGCEES, entre altres entitats.

La disparitat de formes en què cada comunitat pretenia abordar aquest nou perfil i les dificultats que això comportava va frustrar un acord únic per a totes les autonomies. L'administració extremeña va defensar, igual que el nostre consell general de col·legis professionals, l'ES integrat a la plantilla de cada centre escolar.

Més enllà de les particularitats de cada àmbit professional, la ferma aposta en la qual es treballa a nivell estatal actualment és per a la creació d'una llei de regularització de la professió d'educació social, sobre el fonament del dret de petició recollit a la Constitució Espanyola, per tal d'aconseguir una

regulació integral de la nostra professió a tot l'Estat. La campanya #PorunaLeydeEducaciónSocial actualment demana el suport institucional suficient per aconseguir-ne la tramitació pel Govern d'Espanya.

Al llarg d'aquesta exposició queda palès l'abast de les experiències d'educació social en l'àmbit escolar que, amb el suport de tota la trajectòria descrita, cada vegada intenta acaparar més territoris autònoms mitjançant polítiques educatives que aposten per les possibilitats complementàries que ofereix la nostra disciplina a l'escola.

I és que la realitat del nostre sistema educatiu té present que ensenyar en col·legis i instituts exigeix continguts que van enllà del desenvolupament de les competències matemàtiques o conèixer el fonament de les ciències naturals. La mateixa Llei per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOM-CE)<sup>20</sup> recull, entre els seus objectius per a l'educació primària, que s'ha d'ensenyar normes de convivència i habilitats per a la prevenció i la resolució pacífica dels conflictes (art. 17), i aprendre a respectar la igualtat de drets i el rebuig dels estereotips que suposin discriminació entre homes i dones (art. 23), en l'educació secundària, entre altres continguts.

Aquestes noves dimensions de l'educació han de ser abordades en els centres per un perfil professional regulat específicament per a aquestes i altres tasques, però permetent espais de construcció conjunta amb els docents. I tot i que encara tenim molt a aconseguir en tot l'Estat, fins i tot a Extremadura, no podem negar l'existència de regulacions que avalen a bastament la necessitat d'abordar les condicions socioeducatives dels escolars, des del lloc que acull tots els nens, nenes i joves en el seu procés de formació obligatòria: l'educació formal.

David Galán Carretero  
Educador social  
IES Tierrablanca de La Zarza  
Badajoz. Junta de Extremadura  
Professor col·laborador  
Grau d'Educació Social  
Universitat Oberta de Catalunya  
dgalanc@uoc.edu



## Bibliografia

- 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.
- Decret 228/2014**, de 14 d'octubre, pel qual es regula la resposta educativa a la diversitat de l'alumnat en la comunitat autònoma d'Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, núm. 202, de 21 d'octubre de 2014, p. 31554-31588. <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/2020o/14040257.pdf>
- Cabrera, L.; Rosales, C.** (2018). *Informe de evaluación de la experiencia piloto ESEC*. Universidad de La Laguna.
- Col·legi Professional d'Educadores i Educadors Socials d'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 juliol de 2018). 18 institutos de Baleares contarán con educadores sociales el curso 2018/19. Recuperat 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**. Acord de 9 d'octubre de 2018 del Consell de Govern de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, pel qual s'aprova el Pla d'èxit educatiu i prevenció de l'abandonament educatiu primerenc.
- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha**. Resolució de 30 d'octubre de 2018 de la Viceconselleria d'Educació, Universitats i Investigació, per la qual es regula la implantació, organització i desenvolupament dels programes Prepara-T, Il·lusiona-T i Titula-S cofinançats pel Fons Social Europeu, integrats en el Pla d'èxit educatiu i prevenció de l'abandonament educatiu primerenc en els centres docents públics de Castella-la Manxa per al curs escolar 2018-2019.

**Junta de Extremadura**. Instruccions de 25 d'octubre de 2002, de la Direcció General d'Ordenació, Renovació i Centres per les quals s'estableixen les funcions i àmbits d'actuació dels educadors socials en centres d'educació secundària de la xarxa pública dependent de la Conselleria d'Educació, ciència i tecnologia de la Junta d'Extremadura.

**Junta de Extremadura**. Instruccions de 7 de juliol de 2004, de la Secretaria General d'Educació, per la qual es concreten les normes de caràcter general a les quals han d'adequar la seva organització i funcionament els centres d'educació secundària dependents de la Conselleria d'Educació, Ciència i Tecnologia. Recuperat de <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/instrucoes.pdf>

**Junta de Extremadura**. Instruccions de la Direcció General de Política Educativa de 27 de juny de 2006, per la qual es concreten les normes de caràcter general a les quals han d'adequar la seva organització i funcionament els instituts d'educació secundària i els instituts d'educació secundària obligatòria d'Extremadura. Recuperat de <http://edulex.net/descarga.php?file=579486>

**Junta de Extremadura** (2007). Drets i deures de l'alumnat i normes de convivència en els centres públics docents sostinguts amb fons públics d'Extremadura. Recuperat de

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/30606/00920072000691.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**Junta de Extremadura**. Protocol d'actuació en casos de conductes disruptives. Recuperat de [https://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/protocolo\\_disruptivas.pdf](https://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/protocolo_disruptivas.pdf)

**Llei Orgànica 1/1990**, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 d'octubre de 1990, p. 28927-28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

**Llei Orgànica 2/2006**, de 3 de maig, d'Educació. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de maig de 2006, p. 17158-17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

**Llei Orgànica 8/2013**, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de desembre de 2013, p. 97858-97921. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

**Ministeri d'Educació, Cultura i Esport**. (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Recuperat de [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=18430](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/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. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 70, 39-58.

**Reial Decret 83/1996**, de 26 de gener, pel qual s'aprova el Reglament orgànic dels instituts d'educació secundària. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 44, de 20 de febrer 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. Recuperat de [https://www.educarex.es/pub/cont/com/0033/documentos/procolo\\_acoso.pdf](https://www.educarex.es/pub/cont/com/0033/documentos/procolo_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. Recuperat de [https://cadenaser.com/emisora/2018/09/29/radio\\_mallorca/1538214214\\_934527.html](https://cadenaser.com/emisora/2018/09/29/radio_mallorca/1538214214_934527.html)

- 1 Extret de <http://cesclm.es/pdf/Junta-de-personal-funcionario-de-la-JCCM-Educadores-Sociales-en-IES.pdf>
- 2 Aprovat per acord del Consell de Govern de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha el 9 d'octubre del 2018.
- 3 Regulats per Resolució de 30 d'octubre del 2018, de la Viceconselleria d'Educació, Universitats i Investigació de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha
- 4 Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, aprovada el 6 d'abril de 2006 pel Congrés dels Diputats i publicada al *Boletín Oficial del Estado*, número 106, de 4 de maig del 2006.
- 5 Llei 17/2007, de 10 de desembre, d'Educació d'Andalusia, publicada al *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, número 252, el 26 de desembre del 2007.
- 6 Informació continguda i recuperada del web de l'Ajuntament de Saragossa a <https://www.zaragoza.es/ciudad/sectores/jovenes/piee.htm>
- 7 Informació publicada pel Govern de les Illes Balears el 19 de juliol de 2018 i recuperat 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 Castella-la Manxa va publicar la primera regulació normativa sobre la contractació d'ES per als instituts el mes de juny de l'any 2002, abans que Extremadura, però no va ser fins a gener del 2003 que el seu govern els va contractar. Les dues comunitats autònomes van mostrar el seu interès per incloure ES als instituts la primavera del 2002.
- 11 Segons l'art. 34.g) del Reial Decret 83/1996, de 26 de gener, pel qual s'aprova el Reglament orgànic dels instituts d'educació secundària, que regula les competències del secretari i recull de manera expressa que aquest òrgan "exerceix, per delegació del director i sota la seva autoritat, la direcció del personal d'administració i serveis adscrit a l'institut".
- 12 Regulats pel Decret 307/2015, de 4 de desembre, pel qual es regulen els programes d'atenció a les famílies i s'estableixen les bases reguladores per a la concessió de subvencions a les entitats públiques que els desenvolupin i es realitza la primera convocatòria per a les anualitats 2016 i 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 Decret 50/2007, de 20 de març, pel qual s'estableixen els drets i deures de l'alumnat i normes de convivència en els centres docents sostinguts amb fons públics de la comunitat autònoma d'Extremadura.
- 15 Un bon exemple del que recullen els mitjans és el que es mostra en aquest enllaç [https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/las-agresiones-machistas-entre-adolescentes-aumentan-un-682-en-menos-de-siete-anos-video\\_201902015c5466280cf2be7ee485bf40.html](https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/las-agresiones-machistas-entre-adolescentes-aumentan-un-682-en-menos-de-siete-anos-video_201902015c5466280cf2be7ee485bf40.html)

- 16 Instrucció 2/2015 de la Secretaria General d'Educació per la qual es concreten determinats aspectes sobre atenció a la diversitat segons el que estableix el Decret 228/2014, de 14 d'octubre, pel qual es regula la resposta educativa a la diversitat de l'alumnat de la comunitat autònoma d'Extremadura.
- 17 Hi desfasament curricular significatiu quan l'alumne presenta dos cursos o més de diferència entre el seu nivell de competència curricular i el curs en què està escolaritzat.
- 18 Orientacions educatives per al pla d'actuació en relació amb les alteracions de la convivència per assetjament escolar en els centres educatius. Protocols d'intervenció.
- 19 Llei 1/2009, de 18 de febrer, de creació del Col·legi Professional d'Educadores i Educadors Socials d'Extremadura, publicada al *Diario Oficial de Extremadura*, número 35, de 20 de febrer de 2009, i al *Boletín Oficial del Estado*, número 56, de 6 de març del 2009.
- 20 Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa, aprovat pel Congrés dels Diputats el 28 de novembre de 2013 i publicada al *Boletín Oficial del Estado*, número 295, del 10 de desembre de 2013.



Lluís Monjas  
Ester Rafel

# Una mirada a la realitat dels tècnics d'integració social i els treballadors socials a l'escola des de l'administració educativa catalana

Recepció: 12/03/19 Acceptació: 15/04/19

Resum

Les noves metodologies i estratègies del sistema educatiu inclusiu posen de manifest la necessitat de definir, concretar i potenciar la figura dels professionals d'atenció educativa com són els tècnics integradors socials (TIS) i, en menor mesura, els treballadors socials, amb la intenció de garantir la qualitat educativa a tots els alumnes. En aquest article s'analitza i es descriu la trajectòria dels tècnics integradors socials i com han adquirit importància dins els centres educatius. També s'explica com l'administració educativa està desplegant un pla de treball per al col·lectiu TIS en el qual es concreten les funcions per mitjà de la creació de referents territorials. Un dels grans reptes socials actuals és aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat amb igualtat d'oportunitats. Per això, cal un treball educatiu entre tots els agents a partir d'uns objectius compartits i una actitud basada en el compromís, la participació, el treball i l'aprenentatge en xarxa. Dins d'aquesta xarxa, els tècnics integradors socials i els treballadors socials esdevenen professionals clau dins l'engranatge del sistema educatiu inclusiu.

## Paraules clau

Inclusió, cohesió social, tècnic/a d'integració social, treballador/a social, intervenció socioeducativa.

Una mirada a la realidad de los técnicos de integración social y los trabajadores sociales en la escuela desde la administración educativa catalana

*Las nuevas metodologías y estrategias del sistema educativo inclusivo ponen de manifiesto la necesidad de definir, concretar y potenciar la figura de los profesionales de atención educativa como son los técnicos integradores sociales (TIS) y, en menor medida, los trabajadores sociales, con la intención de garantizar la calidad educativa a todos los alumnos. Se analiza y se describe la trayectoria de los técnicos integradores sociales y cómo han adquirido importancia en los centros educativos. También se explica cómo la administración educativa está desplegando un plan de trabajo para el colectivo TIS en el que se concreten las funciones mediante la creación de referentes territoriales. Uno de los grandes retos sociales actuales es conseguir el éxito educativo de todo el alumnado con igualdad de oportunidades. Por ello, hay un trabajo educativo entre todos los agentes a partir de unos objetivos compartidos y una actitud basada en el compromiso, la participación, el trabajo y el aprendizaje en red. Dentro de esta red, los técnicos integradores sociales y los trabajadores sociales se convierten en profesionales clave dentro del engranaje del sistema educativo inclusivo.*

## Palabras clave

Inclusión, cohesión social, técnico/a de integración social, trabajador/a social, intervención socioeducativa.

A look at the real situation of social integration workers and social workers in schools from the perspective of the Catalan education authority

*The new methodologies and strategies of the inclusive educational system highlight the need to define, particularize and enhance the role of educational care professionals such as social integration workers (TIS) and, to a lesser extent, social workers, with a view to guaranteeing the access of all students to quality education. The paper describes and analyzes the trajectory of social integration workers and the importance they have acquired in educational centres, and goes on to explain how the education authority is developing a plan of work for social integration workers in which their functions are specified in terms of territorial reference points. Given that one of the great social challenges today is how to facilitate the educational success of all students in conditions of equality of opportunities, the educational work being carried out by all agents is based on shared objectives and a joint approach grounded in commitment, participation, work and online learning. As members of this network, social integration workers and social workers have a key role as professionals within the framework of the inclusive education system.*

## Keywords

Inclusion, social cohesion, social integration worker, social worker, socio-educational intervention

## Com citar aquest article:

Monjas Manso, Lluís; Rafel Cufí, Ester (2019). Una mirada a la realitat dels tècnics d'integració social i els treballadors socials a l'escola des de l'administració educativa catalana. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 104-125.

## Introducció

Tal com recull el Decret 150/2017 d'inclusió, les polítiques dels organismes internacionals en les darreres dècades han estat plenament favorables i compromeses amb la qualitat i l'equitat de l'educació per a tots els infants i joves en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. La Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (2006) advoca per l'escolarització inclusiva, i l'OCDE (2007) afirma que les circumstàncies individuals i socials no haurien de suposar un obstacle per a l'èxit educatiu. En aquesta mateixa direcció es pronuncia la UNESCO (2009) a través de les directrius sobre polítiques d'educació inclusiva, fent seu el contingut de la Declaració de Salamanca (1994)<sup>1</sup> i desenvolupant-lo. L'Agència Europea per a les Necessitats Especials i l'Educació Inclusiva (2011) ha actualitzat les seves recomanacions als governs dels països membres assenyalant els principis bàsics que han de presidir la política educativa en l'àmbit de l'educació inclusiva.

En l'informe *Repensar l'educació* (2015) de la UNESCO, es revisen i es desenvolupen aquestes directrius internacionals adaptant-les als nous reptes culturals, socials, econòmics, científics i tecnològics del segle XXI, i es torna a insistir en el fet que l'educació inclusiva és un pilar fonamental per promoure la inclusió social de totes les persones en tots els àmbits de la vida, des de la infància fins a la vellesa. També recorda que l'educació, com a bé comú, pot conformar valors i actituds per viure junts i disminuir les desigualtats, i destaca el paper dels docents i educadors com a agents impulsors d'aquests canvis<sup>2</sup>.

Durant les dues primeres dècades del segle XXI, a Catalunya, s'han produït importants canvis socials, el pes dels fenòmens migratoris, els canvis culturals, les noves realitats familiars, l'evolució demogràfica, les noves necessitats socials, les noves realitats urbanes, el treball dels serveis socials i culturals, la nova cultura de l'oci urbà, la transformació del sistema educatiu, etc., que plantegen noves demandes en què l'educació social té un protagonisme cada cop més gran<sup>3</sup>.

Tot recollint aquestes aspiracions i directrius, i per respondre als canvis socials que s'estan produint, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya assenyalava com a objectiu prioritari del sistema educatiu català "[...] l'èxit escolar i l'excel·lència educativa, mitjançant el desenvolupament màxim de les capacitats de tots i cadascun dels alumnes com a principi fonamentador de l'equitat i garantia, alhora, de la cohesió social"<sup>4</sup>.

Per tal de garantir aquests objectius, calen professionals de suport a la intervenció socioeducativa, que inclou totes les actuacions que es duen a terme en el context escolar amb l'alumnat amb necessitats educatives específiques de suport educatiu (NESE) per a afavorir la seva integració social. L'objectiu



El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya assenyalava com a objectiu prioritari del sistema educatiu català "[...] l'èxit escolar i l'excel·lència educativa, mitjançant el desenvolupament màxim de les capacitats de tots i cadascun dels alumnes com a principi fonamentador de l'equitat i garantia, alhora, de la cohesió social

del suport a la integració socioeducativa és la normalització i la inclusió de l'alumnat NESE tot atenent a la diversitat per tal de donar resposta a les diferents capacitats, ritmes d'aprenentatge, motivacions i situacions (socials, culturals, lingüístiques i de salut) de l'alumnat.

La normativa del Departament d'Educació, durant la darrera dècada, ha introduït, regulat i concretat aquestes noves figures professionals. La LEC (Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació), en el títol VIII, "Del professorat i altres professionals dels centres", estableix, a l'article 108.1, que els centres educatius poden disposar de professionals d'atenció educativa, que han de tenir la titulació, la qualificació i el perfil professionals adequats per a complementar l'atenció educativa als alumnes, en funció de les necessitats de cada centre, i donar suport al desenvolupament del projecte educatiu del centre, coordinadament amb els docents.

El Decret d'autonomia (2010), a la disposició addicional vint-i-unena, "Definició de perfils en el personal d'atenció educativa", decreta que és la direcció dels centres públics de la Generalitat qui intervé en la definició dels perfils d'aquest personal.

El Decret d'inclusió (2017) estableix quins professionals apliquen els diferents nivells de mesures i suports educatius:

1. Les mesures i els suports universals els apliquen tots els professionals del centre liderats per l'equip directiu i coordinats per l'equip docent, amb la implicació de tota la comunitat educativa (article 8.3).
2. Les mesures i els suports addicionals els apliquen, d'acord amb el projecte educatiu de centre, els docents i el personal d'atenció educativa designats per la direcció del centre i són orientats pels mestres d'educació especial, els mestres d'audició i llenguatge, els professionals d'orientació educativa i els tutors de l'aula d'acollida, en coordinació amb tot l'equip docent, el personal d'atenció educativa i amb la col·laboració dels serveis educatius (article 9.4).
3. Les mesures i els suports intensius els apliquen, d'acord amb el projecte educatiu de centre, tots els docents i el personal d'atenció educativa designats per la direcció del mateix centre i, en particular, els docents d'educació especial, els orientadors d'educació secundària obligatòria, els mestres especialistes en audició i llenguatge i els professionals de suport educatiu, amb la supervisió de la direcció del centre, en coordinació amb tot l'equip docent, el personal d'atenció educativa i els serveis educatius, i amb la implicació dels agents de la comunitat educativa (article 10.3).

Per tant, el personal d'atenció educativa pren especial rellevància en l'aplicació de les mesures i suports addicionals i intensius, tot i que també participa dels universals. Aquest decret també concreta altres funcions (article 24) dels professionals d'atenció educativa:

- a) Corresponsabilitzar-se, amb la resta de l'equip docent, en la millora del context educatiu i en l'elaboració i compliment del pla individualitzat (PI) de cadascun dels alumnes.
- b) Col·laborar amb el tutor/a de l'alumne en les funcions i tasques de tutoria i orientació, i proporcionar el suport necessari per fer possible l'escolarització inclusiva dels alumnes amb necessitats educatives especials, compartint amb expectatives d'èxit per a aquests alumnes i juntament amb els seus companys les activitats de l'aula o el centre.

Els documents per a l'organització i la gestió dels centres, que publica, a través d'una resolució, cada curs, el Departament d'Educació, concreten les figures dels professionals d'atenció educativa dels centres docents i, pel que fa als professionals de suport a la intervenció socioeducativa, despleguen i especifiquen la figura del personal integrador social<sup>5</sup>. Es tracta de personal laboral de la categoria professional d'integrador o integradora social que col·labora en el desenvolupament de l'autonomia personal i les habilitats socials d'alumnes que es troben en situació de risc, intervenint directament amb joves o infants, les famílies i els agents de l'entorn. Aquesta és la figura principal que explicarem i analitzarem en aquest article, els coneguts popularment com a tècnics/ques d'integració social (TIS), ja que són els tècnics de l'àmbit de l'educació social que intervenen i treballen directament com a personal dels centres educatius.

No obstant això, no hem volgut deixar de donar una lleugera pinzellada sobre la figura del treballador/a social que, tot i no formar part directament del personal dels centres educatius, contribueix, dins d'un marc d'intervenció basat en el treball en xarxa i situat des dels serveis educatius, a donar suport a l'alumnat i a les seves famílies, dins de les escoles i instituts.

## Els tècnics d'integració social

### La introducció del personal integrador social a les escoles i instituts del sistema educatiu català

El Departament d'Educació, tenint en compte els objectius plantejats per la Unió Europea per al 2010, el contingut del Pacte Nacional per a l'Educació, els objectius del Pla de Govern 2007-2010, el Programa de apoyo y refuerzo



en educació secundària (PROA) i el Pla de cooperació per al suport a la implantació de la LOE, del Ministeri d'Educació, va promoure el Projecte per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics (PMQCE), pla de plans<sup>6</sup>.

El PMQCE es concreta en els plans d'autonomia de centre (PAC), que tenen com a finalitat:

- Millorar els resultats educatius
- Millorar la cohesió social
- Prevenir l'abandonament prematur

Aquests PAC es desenvolupen a través d'un acord entre la direcció del centre educatiu i la direcció de Serveis Territorials del Departament d'Educació a cada territori. Els primers plans van ser concretats i concedits l'any 2005, i tots aquells centres que ho van considerar necessari van poder sol·licitar la figura professional d'un tècnic/a d'integració social (TIS) per a l'escola o institut en els seus plans d'autonomia. Finalment van quedar incorporats als seus projectes educatius, i ara tots aquests centres disposen d'un TIS en plantilla (tant escoles com instituts).

Seguint els mateixos objectius de la Unió Europea del 2020, a partir del curs 2011-12, el Departament d'Educació pren la decisió d'impulsar i prioritzar els acords de corresponsabilitat (ACDE) amb els centres que desenvolupin estratègies orientades a assegurar l'equitat i a millorar els resultats educatius en entorns de característiques socioeconòmiques i culturals especialment desfavorides o singulars, així com a prevenir l'abandonament primerenc en l'educació i la formació, i amb aquells centres que desenvolupen projectes d'excel·lència educativa que aportin experiències de qualitat al sistema educatiu<sup>7</sup>. La intenció del Departament d'Educació és que tots els centres catalogats com de màxima complexitat (CMC) puguin disposar d'un tècnic/a d'integració social en plantilla, segons els perfils que estableixi la direcció del centre d'acord amb el seu projecte educatiu i projecte de direcció. Tots aquests centres haurien de desenvolupar un pla de corresponsabilitat amb el Departament d'Educació per justificar aquest recurs (es va iniciar el 2015, però actualment l'elaboració dels acords de corresponsabilitat ha quedat aturada, per bé que el desplegament dels TIS en els centres de màxima complexitat continua endavant).

## Organització

Els centres educatius, amb l'objectiu de donar resposta a les necessitats dels alumnes i de reduir les barreres per a l'aprenentatge i per a la participació, poden disposar, com hem vist, de professionals d'atenció educativa<sup>8</sup>, entre els quals hi ha els tècnics d'integració social que, coordinats amb l'equip

docent, donen suport al desenvolupament del projecte educatiu del centre, complementen l'atenció educativa als alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, per tal que puguin avançar amb èxit en el procés d'aprenentatge i participar de totes les activitats del centre amb la màxima autonomia, i vetllen per la inclusió dels que es troben en situació de risc. En aquest sentit, l'atenció educativa inclou l'atenció als alumnes (individualment o en grup); la coordinació amb el tutor o tutora, l'equip docent i, quan calgui, altres serveis, així com, si és el cas, les reunions amb les famílies i altres agents educatius.

El director o la directora<sup>9</sup> del centre educatiu, com a cap de personal del centre i pel que fa als TIS, ha de vetllar:

- perquè la planificació de la seva tasca s'adeqüi a les funcions, la jornada i l'horari de treball establerts al conveni i als acords d'aplicació. El pla de treball ha de formar part de la programació general anual dels centres;
- perquè tinguin coneixement i participin en els projectes, en la formació i en les activitats del centre;
- perquè tinguin temps per coordinar-se amb els docents o, si escau, amb els serveis externs;
- perquè la seva atenció se centri en els alumnes que els corresponen, d'acord amb els seus perfils professionals. Aquest personal no ha de substituir en cap cas el personal docent ni el servei de monitoratge.

Correspon al director o directora del centre, un cop escoltats els implicats i en funció del pla de treball, la jornada i l'horari de treball, determinar la distribució horària d'aquests professionals<sup>10</sup>. Concretament, la jornada ordinària del personal integrador social és de 37 hores i 30 minuts setmanals, que s'han de distribuir de la manera següent:

- 30 hores d'atenció directa als alumnes i les seves famílies. En cap cas aquestes 30 hores han de ser únicament d'atenció directa als alumnes;
- 5 hores de coordinació amb els professionals del centre i agents educatius i socials externs (per exemple, tècnics dels serveis socials, assessors en llengua i interculturalitat i cohesió social, educadors de carrer, etc.);
- 2 hores i 30 minuts de preparació, formació i reciclatge que no han de fer-se necessàriament en el centre escolar.

El director haurà de garantir que el pla de treball inclogui l'atenció als alumnes i a les famílies i les coordinacions oportunes. Quan el pla de treball inclogui la intervenció en més d'un centre, el temps de desplaçament entre centres s'ha de descomptar de les hores d'atenció directa als alumnes<sup>11</sup>.



L'atenció educativa inclou l'atenció als alumnes (individualment o en grup); la coordinació amb el tutor o tutora, l'equip docent i, quan calgui, altres serveis, així com, si és el cas, les reunions amb les famílies i altres agents educatius

## Funcions i principals aportacions dels tècnics d'integració social previstes des de l'àmbit de l'administració educativa

Per tal de concretar les funcions i accions que havien de desenvolupar els tècnics d'integració social, el Departament d'Educació, a través de la Direcció General d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa, va realitzar unes dinàmiques de grup amb TIS, directores/es de centres, diferents unitats del Departament d'Educació i la comissió intercentres<sup>12</sup>. El resultat fou l'establiment de set funcions bàsiques dels TIS, amb les concrecions principals de cada funció i les accions prioritàries a realitzar, que desenvolupem en els quadres següents.

**Quadre 1:** Funció A dels tècnics d'integració social

Desenvolupar habilitats d'autonomia personal i social en alumnes en situació de risc	
Concrecions de la funció	Accions
1. Donar suport a l'alumnat en risc en les habilitats bàsiques necessàries per a la seva autonomia personal i social	1.1. Potenciar hàbits d'autonomia personal (salut, alimentació, higiene, descans i seguretat als diferents entorns presencials i virtuals) 1.2. Potenciar tècniques d'aprenentatge (planificació del temps d'estudi, organització personal, tècniques d'estudi, etc.) 1.3. Potenciar habilitats socioemocionals (gestió emocional, empatia, assertivitat, autoestima, etc.) 1.4. Estimular processos cognitius (pensament conseqüencial, dissonàncies cognitives, presa de decisions, etc.) 1.5. Millorar els processos comunicatius (escolta activa, adequació del llenguatge, etc.)
2. Participar en la implementació d'actuacions del centre orientades al desenvolupament d'habilitats personals i socials de l'alumnat	2.1. Col·laborar en la recerca de recursos existents en l'àmbit del desenvolupament d'habilitats personals i socials 2.2. Participar en el pla d'acció tutorial (PAT) en tot allò que correspon al disseny i implementació d'activitats de desenvolupament d'habilitats personals i socials de l'alumnat 2.3. Col·laborar en la valoració del desenvolupament d'habilitats personals i socials de l'alumnat
3. Col·laborar, juntament amb els tutors, orientadors i EAP en l'orientació educativa de l'alumnat atès	3.1. Col·laborar en el seguiment de l'alumnat 3.2. Col·laborar en les accions d'orientació acadèmica, professional i d'itineraris formatius de l'alumnat 3.3. Col·laborar en la difusió a l'alumnat atès i a les seves famílies de l'oferta formativa post-obligatòria i els serveis d'orientació i ocupació existents al territori 3.4. Acompanyar l'alumnat i les seves famílies en el procés de transició a l'etapa post-obligatòria, conjuntament amb altres professionals implicats, si escau
4. Atendre les necessitats socio-afectives de l'alumnat atès	4.1. Detectar i analitzar les necessitats socio-afectives de l'alumnat i donar-li suport 4.2. Proposar mesures i donar suport en relació amb les relacions socials de l'alumnat 4.3. Detectar conductes i consums de risc entre l'alumnat

Font: Departament d'Ensenyament. Direcció d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa. Generalitat de Catalunya

**Quadre 2:** Funció B dels tècnics d'integració social

Participar en la planificació i el desenvolupament d'activitats d'inclusió social	
Concrecions de la funció	Accions
1. Proposar accions en el pla d'acollida del centre que recullin les necessitats de l'alumnat en risc	1.1. Col·laborar en la recerca d'eines i estratègies per dur a terme l'acollida de l'alumnat en risc 1.2. Coordinar-se amb els agents educatius i socials del territori per atendre les necessitats d'acolliment d'aquests alumnes 1.3. Col·laborar perquè els processos d'acollida responguin a les necessitats de l'alumnat en risc
2. Col·laborar en la creació d'entorns inclusius dins el centre educatiu	2.1. Col·laborar en la recerca de recursos i estratègies perquè els espais del centre escolar esdevinguin inclusius 2.2. Col·laborar en la valoració del grau d'inclusivitat dels espais comuns (patis, espais comuns, etc.) 2.3. Col·laborar en el disseny de contextos inclusius i en la detecció d'elements discriminatòris 2.4. Col·laborar en la implementació de mesures per fer més inclusius els espais del centre (dinamitzar activitats d'esbarjo, organitzar la biblioteca escolar de forma més inclusiva, etc.)
3. Fomentar la participació de l'alumnat en risc en els diferents espais de representació del centre	3.1. Col·laborar amb el tutor/a per explicar a l'alumnat les funcions dels diferents òrgans de participació representativa en el centre escolar 3.2. Potenciar la participació de l'alumnat en risc en els diferents òrgans de representació del centre (consell escolar, assemblees de delegats, etc.) 3.3. Potenciar la participació de l'alumnat en risc en les associacions d'alumnat
4. Fomentar la participació de l'alumnat en risc en les activitats del centre	4.1. Col·laborar en la recerca d'estratègies i recursos adreçats a millorar la participació de l'alumnat en risc 4.2. Detectar interessos de l'alumnat 4.3. Afavorir que l'alumnat en risc participi en l'organització d'activitats del centre (suport entre iguals, sortides, celebracions, etc.) 4.4. Potenciar la participació de l'alumnat en risc en les activitats del centre (jocs florals, certàmens, etc.)
5. Donar suport als estudiants TIS que realitzen la formació en centres de treball a l'escola o l'institut	5.1. Participar en processos de mentoria 5.2. Fer ús del modelatge com a estratègia metodològica per a l'aprenentatge de procediments de treball

Font: Departament d'Ensenyament. Direcció d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa. Generalitat de Catalunya.

**Quadre 3:** Funció C dels tècnics d'integració

Col·laborar en la prevenció, detecció i resolució de conflictes entre iguals	
Concrecions de la funció	Accions
1. Participar en actuacions per a la prevenció dels conflictes	1.1. Col·laborar en la recerca d'estratègies i recursos per a la prevenció de conflictes 1.2. Col·laborar en la implementació de programes socio-emocionals 1.3. Col·laborar en l'aplicació de dinàmiques de cohesió de grup
2. Col·laborar en la detecció de conflictes	2.1. Col·laborar en la formulació d'indicadors de detecció 2.2. Participar en la detecció de situacions de conflicte 2.3. Col·laborar, si escau, amb els docents dins l'aula per detectar possibles conflictes
3. Col·laborar en la resolució dels conflictes	3.1. Col·laborar en la recerca d'estratègies i recursos per a la gestió positiva dels conflictes 3.2. Col·laborar en l'anàlisi dels factors personals i socials de l'alumnat implicat 3.3. Col·laborar en l'acompanyament personal i social de l'alumnat involucrat en situacions de conflicte 3.4. Participar, si escau, junt amb el tutor/a en les entrevistes i reunions amb la família de l'alumnat atès 3.5. Col·laborar en la implementació de tècniques i estratègies de gestió positiva de conflictes, tan individualment com grupalment (pràctiques restauratives, etc.)

Font: Departament d'Ensenyament. Direcció d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa. Generalitat de Catalunya.



Quadre 4: Funció D dels tècnics d'integració social

Prevenir, detectar i intervenir en casos d'absentisme escolar	
Concrecions de la funció	Accions
1. Participar en la implementació dels protocols per a la prevenció, detecció i intervenció en casos d'absentisme	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Col·laborar en la recerca de recursos i estratègies relacionades amb la prevenció, detecció i intervenció en casos d'absentisme a l'equip directiu</li> <li>1.2. Col·laborar en la implementació dels protocols de prevenció, detecció i intervenció en casos d'absentisme</li> </ol>
2. Participar en l'atenció i seguiment de l'alumnat absentista	<ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Col·laborar en la recerca d'estratègies i recursos per acollir l'alumnat absentista que es reincorpora a l'aula</li> <li>2.2. Coordinar-se amb el tutor/a i altres agents educatius externs per implementar les mesures específiques d'atenció i seguiment individual de l'alumnat absentista</li> <li>2.3. Col·laborar en la creació d'instruments que facilitin el seguiment individual de l'alumnat absentista</li> <li>2.4. Atendre l'alumnat absentista i les seves famílies per afavorir la seva escolarització normalitzada</li> <li>2.5. Col·laborar amb els agents de l'entorn per evitar les pràctiques de risc dels alumnes que no assisteixen al centre</li> <li>2.6. Difondre entre l'alumnat absentista referents positius d'èxit educatiu</li> </ol>
3. Acompanyar les famílies i l'alumnat en risc en les transicions entre etapes educatives i itineraris post-obligatoris	<ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Compartir amb l'equip docent les necessitats detectades dels alumnes atesos respecte a les transicions entre etapes educatives i itineraris post-obligatoris</li> <li>3.2. Informar i acompanyar les famílies de l'alumnat atès en la tramitació d'ajuts i beques existents</li> <li>3.3. Promoure entre l'alumnat en risc la seva continuïtat formativa un cop acabada l'escolarització obligatòria</li> <li>3.4. Col·laborar amb el tutor o tutora per informar i acompanyar les famílies de l'alumnat en risc en els canvis d'etapes educatives i itineraris formatius</li> </ol>

Font: Departament d'Ensenyament. Direcció d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa. Generalitat de Catalunya.

Quadre 5: Funció E dels tècnics d'integració social

Acompanyar els alumnes en activitats lectives i extraescolars	
Concrecions de la funció	Accions
1. Observar i donar suport en activitats lectives a l'alumnat que s'atén	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Conèixer el procés d'aprenentatge i d'evolució personal de l'alumnat que s'atén</li> <li>1.2. Col·laborar amb l'equip docent per programar les activitats de suport a l'aula i dur-les a terme</li> <li>1.3. Col·laborar i participar en les sortides i excursions acompanyant l'alumnat</li> <li>1.4. Donar suport a l'alumnat en estratègies d'aprenentatge</li> <li>1.5. Col·laborar amb el tutor/a de FCT en l'acompanyament de l'alumnat d'itineraris formatius específics a l'empresa/servei on es realitzi el mòdul professional de formació en centres de treball</li> </ol>
2. Fer seguiment de la participació de l'alumnat en risc en les activitats extraescolars	<ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Col·laborar en la confecció d'un mapa d'activitats extraescolars que inclogui interessos i necessitats de l'alumnat en risc</li> <li>2.2. Afavorir que les activitats extraescolars tinguin un caràcter inclusiu i intercultural</li> <li>2.3. Coordinar-se amb les entitats que ofereixen activitats extraescolars</li> <li>2.4. Col·laborar, amb el tutor/a, en l'orientació a les famílies sobre les activitats extraescolars que responguin als interessos i necessitats dels seus fills</li> <li>2.5. Col·laborar amb la família d'alumnat en risc per afavorir la participació dels seus fills en les activitats extraescolars</li> </ol>

No correspon a aquests professionals la realització d'activitats extraescolars ni de monitoratge

Font: Departament d'Ensenyament. Direcció d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa. Generalitat de Catalunya.

Quadre 6: Funció F dels tècnics d'integració social

Donar suport a les famílies en el procés d'inclusió social dels joves i infants	
Concrecions de la funció	Accions
1. Proposar accions dins el pla d'acollida de les famílies que recullen les necessitats de les més vulnerables	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Coordinar-se amb els agents educatius i socials per atendre les necessitats d'acolliment de les famílies més vulnerables</li> <li>1.2. Recollir les necessitats de les famílies d'alumnat en risc respecte a la seva acollida en el centre educatiu</li> <li>1.3. Col·laborar en la recerca d'eines i estratègies per dur a terme l'acollida a les famílies</li> </ol>
2. Fomentar la implicació de les famílies d'alumnat en risc en el seguiment escolar del seu fill	<ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Col·laborar en l'elaboració de documents sobre seguiment escolar que siguin entenedors per a famílies, incorporant, si escau, elements gràfics i icònics com a suport al text escrit</li> <li>2.2. Potenciar l'ús de l'addenda de la carta de compromís educatiu amb les famílies</li> <li>2.3. Col·laborar en la recerca d'estratègies i canals de comunicació bidireccional que permetin les famílies de l'alumnat en risc rebre i donar informació relativa als fills</li> <li>2.4. Planificar estratègies per a les famílies de l'alumnat atès sobre com fer l'acompanyament escolar a casa</li> </ol>
3. Potenciar la participació de les famílies d'alumnat en risc en el centre educatiu	<ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Col·laborar en el disseny de les reunions d'inici de curs de manera que les activitats proposades integrin les famílies més vulnerables</li> <li>3.2. Recollir les necessitats de les famílies més vulnerables respecte als seus interessos i les seves necessitats formatives</li> <li>3.3. Promoure la participació de les famílies en el centre: AMPA, escola de pares i mares, pares delegats, consell escolar, comissions mixtes, etc.</li> <li>3.4. Potenciar la participació de les famílies d'origen estranger en els tallers de llengua i socialització</li> <li>3.5. Potenciar activitats culturals i celebracions tradicionals que impliquin tota la comunitat escolar</li> <li>3.6. Impulsar la creació d'espais informals de relació entre famílies</li> <li>3.7. Col·laborar en la millora de les relacions entre família i escola</li> </ol>
4. Acompanyar les famílies ateses en situacions d'estrès emocional o problemàtica puntual	<ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Detectar necessitats de les famílies respecte a situacions d'estrès emocional o problemàtiques puntuals</li> <li>4.2. Col·laborar amb el tutor/a per informar sobre els serveis, entitats i organismes que donen suport personal i emocional a famílies</li> </ol>
5. Col·laborar en l'orientació de la família de l'alumnat en risc als serveis o recursos que els puguin ser necessaris	<ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. Col·laborar en la detecció de necessitats de les famílies</li> <li>5.2. Col·laborar en l'elaboració d'un mapa de recursos del territori per a famílies d'alumnes atesos</li> <li>5.3. Col·laborar en la cerca de recursos que puguin ser d'interès per a famílies (beques, ajuts, formació no reglada, serveis de suport, etc.)</li> <li>5.4. Fer arribar a les famílies, en col·laboració amb el tutor/a, la informació sobre els recursos que el centre i l'entorn posen al seu abast</li> </ol>

Font: Departament d'Ensenyament. Direcció d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa. Generalitat de Catalunya.



**Quadre 7:** Funció G dels tècnics d'integració social

Afavorir relacions positives dels alumnes amb l'entorn	
Concrecions de la funció	Accions
1. Conèixer l'entorn del centre i detectar possibles riscos contextuals per a l'alumnat més vulnerable	1.1. Participar a la xarxa de tècnics municipals i TIS de la zona per conèixer l'entorn i detectar de forma conjunta riscos contextuals 1.2. Compartir amb l'equip directiu els possibles riscos contextuals
2. Conèixer i participar en els programes socioeducatius de l'entorn	2.1. Col·laborar en la promoció dels diferents programes socioeducatius del Departament d'Ensenyament 2.2. Participar en programes socioeducatius orientats a l'èxit educatiu de l'alumnat en risc 2.3. Participar en projectes de convivència d'àmbit comunitari 2.4. Formar part, en el marc de les seves competències, de les comissions o grups de treball de plans educatius d'entorn (PEE) o altres programes socioeducatius
3. Col·laborar en l'elaboració d'un mapa de recursos que reculli l'oferta de zona adreçada als alumnes segons els seus interessos i necessitats	3.1. Conèixer el mapa de recursos del territori 3.2. Adequar el mapa de recursos del territori als interessos i necessitats de l'alumnat en risc del centre 3.3. Impulsar tallers en diferents entitats de l'entorn per donar a conèixer a l'alumnat les activitats de caire esportiu, lúdic, cultura i social, etc.
4. Coordinar-se amb el tutor/a per orientar l'alumnat en risc cap a activitats de l'entorn atenent els seus interessos i necessitats	4.1. Acompanyar l'alumnat en risc i les seves famílies en la tria d'activitats de lleure educatiu, atenent els seus interessos i necessitats 4.2. Encoratjar l'alumnat en risc a participar en certàmens, concursos i jornades culturals de l'entorn 4.3. Acompanyar l'alumnat atès en l'ús i planificació del seu temps lliure 4.4. Orientar l'alumnat atès en l'ús educatiu del seu temps lliure
5. Promoure iniciatives, juntament amb altres professionals socioeducatius, per convertir els espais informals del barri en espais educatius	5.1. Col·laborar en el disseny d'accions de dinamització educativa d'espais urbans i col·laborar en la seva implementació 5.2. Recollir situacions de risc detectades en els espais urbans (conductes, consums, etc.) de l'alumnat del centre 5.3. Compartir amb l'equip directiu les accions proposades i els casos detectats de l'alumnat del centre

Font: Departament d'Ensenyament. Direcció d'atenció a la família i comunitat educativa. Generalitat de Catalunya.

Com hem comentat anteriorment, correspon a la direcció del centre, en el marc de les funcions esmentades, elaborar i concretar el pla de treball específic de l'integrador o integradora social que, juntament amb la valoració dels resultats, ha de formar part de la programació general i de la memòria anual del centre.

Per tal de desenvolupar les seves funcions, la direcció del centre hauria de facilitar la coordinació del personal integrador social amb la resta de professionals del centre i la participació, d'acord amb les seves competències, en les comissions recollides a les Normes de funcionament i organització del centre (NOFC).

Els integradors socials col·laboraran amb l'equip docent que correspongui en l'elaboració d'un pla de treball per a cadascun dels alumnes que atenen, on s'especifiquin els objectius que cal assolir i les actuacions que cal dur a terme, procurant sempre que el seu desenvolupament sigui possible en l'entorn de l'aula ordinària.

Els integradors socials han de participar en les activitats de formació que tenen relació amb les seves funcions. Així mateix, participaran en les reunions de coordinació que des de l'àmbit territorial es constitueixen per a aquests professionals.



## Breu ullada al mapa escolar dels TIS a Catalunya

Tal com s'ha comentat anteriorment, l'origen del desplegament del personal laboral de la categoria professional d'integrador o integradora social té lloc dins els plans de millora de la qualitat dels centres educatius públics (PMQCE). Actualment, les dues unitats del Departament d'Educació que tenen competències en els professionals TIS són, d'una banda, la Subdirecció General de Suport a la Comunitat Educativa i, d'una altra banda, la Subdirecció General de Personal d'Administració i Serveis (PAS) dins la categoria de professionals d'atenció educativa dels centres educatius (PAE), tal com es descriu dins els documents per a l'organització i la gestió dels centres, comentat anteriorment.

El col·lectiu que es troba dins els PAE (per exemple, el personal tècnic especialista en educació infantil; el personal educador d'educació especial, el personal auxiliar d'educació especial, etc.) s'incorpora als centres educatius amb l'objectiu de donar resposta a les necessitats dels alumnes i de reduir les barreres per a l'aprenentatge i per a la participació. Coordinats amb l'equip docent, donen suport al desenvolupament del projecte educatiu del centre, complementen l'atenció educativa als alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, amb la intenció que puguin avançar amb èxit en el procés d'aprenentatge i participar de totes les activitats del centre amb la màxima autonomia, tot vetllant per la inclusió dels que es troben en situació de risc.

En aquest sentit, l'atenció educativa inclou l'atenció als alumnes (individualment o en grup); la coordinació amb el tutor o tutora, l'equip docent i, quan calgui, altres serveis, així com, si és el cas, les reunions amb les famílies i altres agents educatius, funció important i de pes pel que fa al col·lectiu TIS.

Amb aquest objectiu, el desplegament dels TIS a Catalunya s'assigna, en un primer moment, a tots els centres educatius públics considerats de màxima complexitat, ja fossin escoles o instituts; i, darrerament, amb el desplegament del Decret 150/2017 de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, als itineraris formatius específics (IFE)<sup>13</sup>. També és veritat que, aquest curs escolar, hi ha centres educatius que han perdut aquesta consideració i mantenen el suport de l'integrador/a social.

L'origen del desplegament del personal laboral de la categoria professional d'integrador o integradora social té lloc dins els plans de millora de la qualitat dels centres educatius públics

Actualment, al Departament d'Educació, hi consten dos-cents disset tècnics/ques integradors/es socials, i la voluntat dins la planificació i el mapa de recursos existent és que hi hagi un increment d'aquest col·lectiu, que ha demostrat ser una peça clau dins l'engranatge del sistema educatiu inclusiu.

Aquest fet, el valida tot el treball que des del Departament d'Educació s'ha desplegat aquest curs escolar 2018-19 definint un pla de treball, des d'ambdues subdireccions generals, adreçat a aquests dos-cents disset professionals de tot Catalunya i per mitjà de la creació de la figura de referents als territoris.

Aquest pla de treball centra la mirada de l'administració en l'objectiu de definir, concretar i potenciar la intervenció socioeducativa dels TIS als centres educatius, per ajustar-se i donar resposta a les necessitats del marc actual del sistema educatiu inclusiu. Amb tot aquest conjunt d'accions i actuacions es posa de manifest que es continua treballant per consolidar i ampliar la figura del TIS, així com per establir el mapa escolar d'aquest col·lectiu dins dels centres educatius de Catalunya.

## Els treballadors socials

L'altra figura de suport a la intervenció socioeducativa que contempla el Departament d'Educació per a la intervenció, en aquest cas suport, als centres educatius, és el professional de suport a la docència adscrit als serveis educatius, que es concreta amb el treballador/a social<sup>14</sup>.

En les "Directrius per a l'organització i la gestió dels serveis educatius 2018-2019", apartat B, "Professionals de suport a la docència i personal d'administració i serveis", concretament el punt B.2, "Treballadors socials", se n'especifiquen les funcions (es tracta de personal funcionari del cos de diplomatura de Treball Social, adscrit als serveis educatius):

- L'avaluació de les necessitats educatives dels alumnes, vinculades a l'entorn social i familiar i la col·laboració en la planificació d'actuacions que afavoreixin la seva participació en contextos de desenvolupament i aprenentatge en l'entorn escolar i social.
- La informació i assessorament a les famílies; orientació sobre serveis i recursos per acompanyar processos d'escolarització.
- El seguiment dels alumnes amb necessitats educatives vinculades a condicions socioculturals desfavorides, de manera especial en els moments de canvis d'etapa i en el procés de transició a la vida activa (inserció laboral i social).
- L'assessorament als centres i als professors en la identificació de necessitats educatives dels alumnes vinculades a l'entorn social i familiar, i la col·laboració en la planificació d'actuacions de resposta educativa en l'entorn escolar, familiar i social.

- La participació en projectes de centre per donar resposta a les necessitats socials dels alumnes i les seves famílies (comissions socials, gabinets de risc social, etc.).
- La col·laboració amb les administracions en la planificació i l'optimització dels recursos educatius del sector i en temes relacionats amb l'escolarització dels alumnes.
- El treball en xarxa i la col·laboració amb les institucions i serveis de la zona per detectar necessitats i establir criteris d'actuació.

També es concreta la jornada i el horari de treball del cos de diplomatura de Treball Social que estableix el Decret 56/2012, de 29 de maig, sobre la jornada i els horaris de treball del personal funcionari al servei de l'Administració de la Generalitat, modificat pel Decret 48/2014, de 8 d'abril, sens perjudici de les adaptacions que, per necessitats dels centres i d'acord amb la seva activitat, calgui fer per garantir-ne el funcionament adequat.

Aquests professionals encara són molt minoritaris dins els serveis educatius i tenen una gran implicació, especialment, amb els centres catalogats de màxima complexitat. També desenvolupen una intensa tasca professional en els períodes de preinscripció i matrícula i amb l'alumnat nouvingut. Cal destacar també la seva participació en el tractament de l'absentisme i l'abandonament escolar en l'etapa de l'educació secundària obligatòria.

Els treballadors/es socials, com la resta de professionals de serveis educatius, disposen de diverses estructures organitzatives per tal d'actuar i treballar dins el marc d'un treball en xarxa contemplat des de dues perspectives:

- Dins del centre educatiu:* treballant i coordinant-se conjuntament amb l'equip directiu, l'equip docent i altres professionals implicats, com per exemple el tècnic d'integració social del centre. Aquesta col·laboració i coordinació entre professionals es vehicula i es potencia mitjançant la comissió d'atenció a la diversitat (CAD). La CAD és una estructura organitzativa de centre que proposa l'organització i la gestió de mesures i suports per atendre tot l'alumnat del centre i facilita la prioritització de les demandes; a més tracta, analitza i reflexiona sobre el funcionament en general i aprofundeix en la intervenció i el seguiment de casos específics d'alumnat.
- Fora del centre educatiu:* La tasca del treballador/a social també s'emmarca en el desplegament d'un treball col·laboratiu i en xarxa a la zona i al territori. És per això que les coordinacions i el treball en xarxa definit i establert, per exemple, amb els serveis socials de base de cada municipi (SBAS), així com amb la resta de departaments de serveis d'atenció a la infància i a l'adolescència (Departament de Salut, de Benestar Social i Família, d'ajuntaments, etc.) és fonamental per aprofundir i treballar conjuntament en l'atenció de l'alumnat i les seves famílies amb la intenció de construir, des de diferents perspectives, un



La tasca del treballador/a social també s'emmarca en el desplegament d'un treball col·laboratiu i en xarxa a la zona i al territori

mateix projecte socioeducatiu en benefici de tots i cadascun dels infants i adolescents del territori.

Davant les noves realitats i exigències socials, cada vegada serà més important la seva extensió en nombre de professionals i la seva cabdal intervenció, sempre situat dins del marc d'intervenció de treball en xarxa establert a la zona, amb alumnes i famílies de centres educatius. No hem d'oblidar, però, que es tracta d'un professional extern als centres educatius, que intervé a demanda dels centres docents i que ha de col·laborar sempre en coordinació i col·laboració amb la resta de professionals, tant de dins els centres com amb els implicats a la zona.

## Valoració de l'administració educativa sobre la intervenció socioeducativa a l'escola: encerts i aspectes a millorar

La jornada de treball del 29 de setembre de 2016 va posar de manifest una realitat al voltant dels TIS, professionals adscrits al personal d'administració i serveis, que no tenien cap unitat específica de referència en l'estructura del Departament d'Educació:

- Manca de vinculació a una unitat concreta del Departament.
- Manca de línies estratègiques.
- Sentiment d'abandonament per part de l'administració educativa.
- Indefinició del rol del TIS en els centres.
- Excessiva diversificació de tasques, en alguns casos, a més, no adequades al seu perfil.

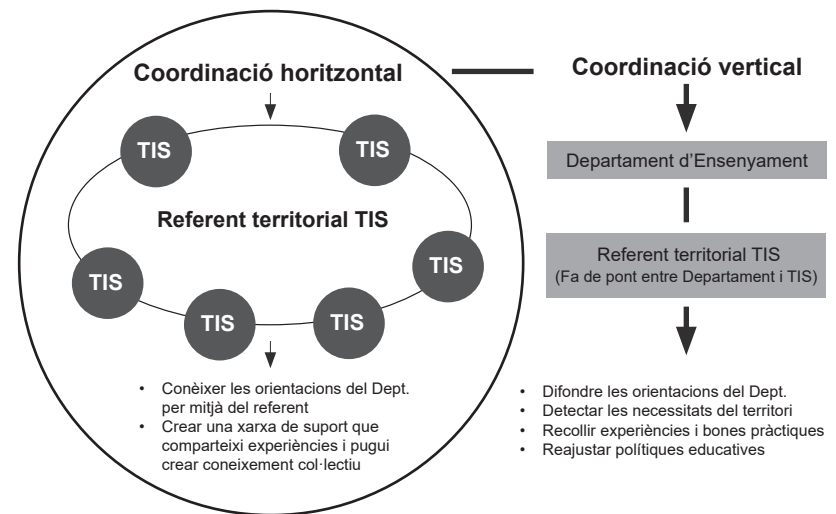
Tot plegat condueix, de vegades, a una baixa optimització del recurs. Per tal de donar resposta a aquestes necessitats, manifestades pels TIS en diferents espais de participació, i també amb l'objectiu de situar-los com una peça clau en aquest engranatge educatiu que entre tots formem, cal avançar cap a un sistema de funcionament més eficaç capaç de:

- Alinear les funcions dels TIS amb els objectius i prioritats del sistema educatiu.
- Donar coherència i consistència a les actuacions. Cal apoderar el col·lectiu TIS (per exemple, per poder donar respostes comunes davant de situacions similars).
- Generar una formació adequada a les prioritats del sistema educatiu, però també a les necessitats reals del territori.
- Generar coneixement col·lectiu des de l'experiència i la innovació.

Com s'han dut a terme aquestes intencions?

1. Concretant les funcions i delimitacions de tasques: a partir de les vuit funcions que tenien en un inici, s'han concretat trenta-sis funcions específiques amb l'objectiu d'orientar la tasca dels TIS, però també de delimitar-la (com hem vist i hem detallat a l'apartat 2.3).
2. Oferint orientacions i recursos als TIS per a cadascuna d'aquestes trenta-sis funcions.
3. Dissenyant un sistema de coordinació (vegeu el quadre 8).

Quadre 8: Coordinació dels tècnics d'integració social



Font: Tècnics d'integració social. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

Quadre 9: Unitats del Departament d'Educació implicades i amb competències en els professionals TIS

Subdirecció general de suport a la comunitat educativa	Subdirecció general de personal d'administració i serveis (PAS)
Funcions	Funcions
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Difondre als professionals TIS les línies prioritàries del Departament d'Educació.</li> <li>2. Alinear l'acció dels TIS amb les prioritats establertes.</li> <li>3. Elaborar, cercar i difondre orientacions, recursos i bones pràctiques.</li> <li>4. Coordinar-se i assessorar els referents TIS dels serveis territorials.</li> <li>5. Conèixer les necessitats del territori.</li> <li>6. Oferir eines per dinamitzar la xarxa de suport.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coordinar la gestió del personal d'administració i serveis.</li> <li>2. Elaborar i gestionar el pla de formació del personal TIS.</li> <li>3. Gestionar la borsa de treball de personal laboral, així com les convocatòries de trasllat i de selecció dels professionals en règim laboral indefinit.</li> <li>4. Representar el Departament d'Ensenyament en els diferents òrgans col·legiats de negociació de condicions dels treballadors.</li> <li>5. Assessorar i coordinar-se amb els referents dels serveis territorials, en l'àmbit de les seves competències.</li> <li>6. Adequar les plantilles als criteris establerts pel Departament d'Ensenyament.</li> </ol>



4. Generant una xarxa de suport entre iguals.
5. Recollint, en els documents d'organització i funcionament de centre, criteris que facilitin l'acció. S'incorporen modificacions i matisos en les funcions per tal d'adequar-se a la filosofia i la línia educativa del Decret 150/2017 d'inclusió.

Acord de 30 de març de 2006	Acord de 17 de setembre de 2018
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolupar habilitats d'autonomia personal i social en alumnes en situació de risc.</li> <li>2. Participar en la planificació i el desenvolupament d'activitats d'integració social.</li> <li>3. Afavorir relacions positives dels alumnes amb l'entorn.</li> <li>4. Col·laborar en la resolució de conflictes.</li> <li>5. Intervenir en casos d'absentisme.</li> <li>6. Acompanyar els alumnes en activitats lectives i extraescolars.</li> <li>7. Donar suport a les famílies en el procés d'integració social dels joves i infants.</li> <li>8. Col·laborar en l'organització d'activitats de dinamització de l'ús del temps lliure i de sensibilització social.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolupar habilitats d'autonomia personal i social en alumnes en situació de risc.</li> <li>2. Participar en la planificació i el desenvolupament d'activitats d'inclusió social.</li> <li>3. Col·laborar en la prevenció, detecció i resolució de conflictes entre iguals.</li> <li>4. Prevenir, detectar i intervenir en casos d'absentisme escolar.</li> <li>5. Fer el seguiment als alumnes en activitats lectives i extraescolars.</li> <li>6. Donar suport a les famílies en el procés d'inclusió social dels joves i infants.</li> <li>7. Afavorir relacions positives dels alumnes amb l'entorn.</li> </ol>

**Funció 1:** la redacció d'aquesta funció no ha variat respecte a l'anterior normativa, només se n'han concretat les tasques.

**Funció 2:** en el redactat anterior aquesta funció tractava d'"activitats d'integració social" i s'ha canviat per "activitats d'inclusió social" per donar resposta al Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu.

**Funció 3:** l'actual funció 3 amplia la redacció de l'antiga, que era només "col·laborar en la resolució de conflictes". Evidentment, per poder col·laborar en la resolució de conflictes, prèviament s'ha d'haver col·laborat en la prevenció i la detecció.

**Funció 4:** la redacció de l'antiga funció era "intervenir en casos d'absentisme escolar". Tal com s'ha esmentat en la funció anterior, abans d'intervenir s'ha d'haver fet una tasca de prevenció i detecció.

**Funció 5:** la redacció de l'antiga funció era "acompanyar els alumnes en activitats lectives i extraescolars". La utilització del verb "acompanyar" generava confusió. Donava a entendre que aquests professionals havien d'acompanyar físicament determinat alumnat a les sortides, per tant, s'ha corregit per "fer el seguiment", que és realment la tasca que se li assigna. En cap cas correspon al TIS realitzar activitats extraescolars ni fer de monitors.

**Funció 6:** en l'antiga funció (igual que s'ha corregit a la funció 2), s'ha canviat el terme "procés d'integració social" per "procés d'inclusió social", terme que s'adequa més a la normativa vigent i a les polítiques actuals.

**Funció 7:** es fonen les antigues funcions 3 i 8 en una de sola.

6. Difonent, els equips directius i la inspecció educativa, les novetats establertes.

Encara queda molt per fer, però la voluntat del Departament d'Educació és, a curt termini, que tots els centres catalogats com de màxima dificultat puguin tenir un TIS i, com ja hem dit, que a mitjà i llarg termini aquesta figura professional s'estengui a tots els centres educatius, com ja passa a molts dels països de l'OCDE.

Quant als treballadors/es socials, queda clar, també, que el Departament d'Educació haurà de fer una forta inversió per tal d'ampliar-ne la plantilla als serveis educatius, especialment aquells que han de donar resposta a territoris amb fortes tensions socials.

## Conclusions

Com hem pogut copsar al llarg de l'article, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha fet una aposta important pel desenvolupament de la intervenció socioeducativa en els centres educatius d'ensenyaments obligatoris a través de la figura del tècnic d'integració social. Resta plantejar un increment dels treballadors/es socials en els serveis educatius per donar suport a escoles i instituts. En els darrers anys s'ha introduït la figura dels TIS en la normativa catalana. Tant la LEC com els principals decrets que la desenvolupen en parlen, directa o indirectament, a través del personal d'atenció educativa. S'han introduït a la majoria d'escoles i instituts classificats com de màxima complexitat del sistema educatiu català, i hi ha la voluntat d'arribar-hi a tots els centres. S'ha concretat la seva organització, funcions i aportacions en els centres educatius amb la participació de tots els agents implicats. Tot plegat no amaga que hi ha ombres en el seu desenvolupament, especialment la seva integració en els claustres, encara poc definida, o l'articulació dins els equips docents, que encara genera recels entre alguns dels seus companys docents.

Serà important treballar aquesta situació ja que, davant la complexitat del sistema educatiu, és del tot necessari un treball socioeducatiu conjunt entre tots els agents i professionals a partir d'uns objectius compartits i una actitud basada en el compromís, la participació, el treball i l'aprenentatge en xarxa. Dins d'aquesta xarxa educativa, tant els tècnics/ques integradors/es socials com els treballadors/es socials que formen part del Departament d'Educació, esdevenen professionals clau dins l'engranatge del sistema educatiu inclusiu.

En definitiva, els TIS, juntament amb el treballador/a social i amb tots els professionals que formen part de la xarxa educativa, ja sigui dins o fora dels centres educatius (amb altres centres, serveis del territori, departaments, estaments, etc.), han de centrar el focus en la creació de contextos educatius i



Dins d'aquesta xarxa educativa, tant els tècnics integradors socials com els treballadors socials que formen part del Departament d'Educació esdevenen professionals clau dins l'engranatge del sistema educatiu inclusiu

comunitaris rics en oportunitats d'aprenentatge i en què la inclusió i la cohesió escolar i social siguin els dos principis generals que inspirin el sistema educatiu de Catalunya. Aquest objectiu s'aconseguirà tot establint un treball conjunt i en xarxa entre tots els professionals que intervenen en el sistema educatiu i que han de donar resposta als nous reptes, a les noves exigències i a les realitats educatives del segle XXI.

Lluís Monjas Manso  
 Inspector d'Educació del Departament d'Educació  
 Serveis Territorials de Girona  
 Coordinador de l'àrea de Ciències Socials  
 Inspecció d'Educació de Catalunya  
 Generalitat de Catalunya  
 lmonjas@xtec.cat

Ester Rafel Cufi  
 Assessora tècnica dels Serveis Territorials de Girona  
 Departament d'Educació  
 Generalitat de Catalunya  
 Directora de l'EAP G-10 Selva I  
 erafel@xtec.cat

## Bibliografia

- Castillo, M.; Paredes, Lydia; Bou, Mireia** (2016). *Educación social y escuela*. Barcelona, Editorial UOC.
- Catalunya**. Decret d'autonomia dels centres educatius (Decret d'autonomia) (Decret 102/2010, 3 d'agost), *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5686, 2010, 5 agost. Recuperat de [https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur\\_ocults/pjur\\_resultats\\_fitxa/?documentId=545262&action=fitxa](https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=545262&action=fitxa)
- Catalunya**. Decret de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu (Decret d'inclusió) (Decret 150/2017, 17 d'octubre). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 7477, 2017, 19 de octubre. Recuperat de [https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur\\_ocults/pjur\\_resultats\\_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=799722&language=ca\\_ES](https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=799722&language=ca_ES)
- Catalunya**. Llei d'educació (LEC) (Llei 12/2009, 10 de juliol). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5422, 2009, 16 de juliol. Recuperat de [https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur\\_ocults/pjur\\_resultats\\_fitxa/?documentId=480169&action=fitxa](https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=480169&action=fitxa)
- Generalitat de Catalunya**. Consorci d'Educació de Barcelona. Ajuntament de Barcelona. *Projecte per a la Millora de Qualitat. Centres Educatius i Acords de Corresponsabilitat*. Recuperat de [https://www.edubcn.cat/ca/suport\\_educatiu\\_recursos/plans\\_programes/autonomia\\_centre](https://www.edubcn.cat/ca/suport_educatiu_recursos/plans_programes/autonomia_centre)

**Generalitat de Catalunya**. Departament d'Ensenyament. *Directrius per a l'organització i la gestió dels serveis educatius 2018-2019*. 17 de juliol de 2018. Recuperat de [http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DisposicionsInternes/Serveis\\_educatius\\_18\\_19.pdf](http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DisposicionsInternes/Serveis_educatius_18_19.pdf)

**Generalitat de Catalunya**. Departament d'Ensenyament. *Funcions dels tècnics d'integració social (TIS). Concreció de les seves funcions i accions per dur-les a terme*. Direcció d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa, 2018.

**Generalitat de Catalunya**. Departament d'Ensenyament. Secretaria General. Resolució de 20 de juny de 2018, per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres per al curs 2018-2019 (Documents d'inici de curs 2018-19). *Objectius prioritaris del sistema educatiu i projecte educatiu de centre*. Recuperat de [http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/PEC\\_Objectius\\_projecte.pdf](http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/PEC_Objectius_projecte.pdf)

**Generalitat de Catalunya**. Departament d'Ensenyament, Secretaria General. Resolució de 20 de juny de 2018, per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres per al curs 2018-2019 (Documents d'inici de curs 2018-19). *Personal d'administració i serveis i professionals d'atenció educativa*. 31/10/2018. Recuperat de [http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/ORG\\_PAS.pdf](http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/ORG_PAS.pdf)

**Generalitat de Catalunya**. Departament d'Educació. *Tècnics d'Educació Social*. Presentació .ppt (2018).

**Moral Castrillo, J.** (2012). *L'autonomia dels centres educatius. Elements per a l'avaluació d'una política educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Escola d'Administració Pública de Catalunya. Col·lecció obres digitals, 14. Recuperat de [http://eapc.gencat.cat/web/.content/home/publicacions/col\\_leccio\\_obres\\_digitals/14.loautonomia\\_dels\\_centres\\_educatius\\_elements\\_per\\_a\\_loavaluaci\\_douna\\_pol\\_tica/od14\\_jmoral\\_autonomia\\_centres.pdf](http://eapc.gencat.cat/web/.content/home/publicacions/col_leccio_obres_digitals/14.loautonomia_dels_centres_educatius_elements_per_a_loavaluaci_douna_pol_tica/od14_jmoral_autonomia_centres.pdf)

- 1 “Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales”, aprovada per la Conferència mundial sobre necessitats educatives especials: accés i qualitat. Salamanca, 7-10 de juny de 1994. Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura.
- 2 Part discursiva del Decret d'inclusió 150/2017, de 17 d'octubre.
- 3 Castillo, Paredes i Bou (2016), p. 27.
- 4 Resolució per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres. Objectius prioritaris del sistema educatiu i projecte educatiu de centre (2018).
- 5 Resolució per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres. Personal d'administració i serveis i professionals d'atenció educativa. 31/10/2018. Apartat 3.4., “Personal integrador social”. Recuperat de [http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/ORG\\_PAS.pdf](http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/ORG_PAS.pdf)
- 6 Moral, 2012.



- 7 *Projecte per a la millora de qualitat. Centres educatius i acords de corresponsabilitat.* Consorci d'Educació de Barcelona. Generalitat de Catalunya. Ajuntament de Barcelona. Recuperat de [https://www.edubcn.cat/ca/suport\\_educatiu\\_recursos/plans\\_programes/autonomia\\_centre](https://www.edubcn.cat/ca/suport_educatiu_recursos/plans_programes/autonomia_centre)
- 8 Els professionals d'atenció educativa no són membres de ple dret del claustre, però segons l'article 146.3 de la LEC, poden informar i participar del claustre a petició de la direcció del centre:  
El director o directora del centre pot convocar a les sessions del claustre del professorat professionals d'atenció educativa destinats al centre perquè informin en relació amb l'exercici de les funcions establertes per les lletres a, c, d, e, g i h de l'apartat 2.

L'article 29.3 del Decret 102/2010, d'autonomia, especifica:

Les normes d'organització i funcionament del centre concreten la participació d'altres professionals d'atenció educativa, que s'ha d'ajustar al que estableixen, respectivament per als centres públics i privats concertats, els articles 146.3 i 151.2 de la Llei d'educació.

Els professionals d'atenció educativa participen de la formulació del projecte educatiu de centre. L'article 94.1 de la LEC concreta:

La formulació dels projectes educatius dels centres públics correspon al claustre del professorat, a iniciativa del director o directora i amb la participació dels professionals d'atenció educativa. L'aprovació del projecte educatiu correspon al consell escolar.

L'article 27.5 del Decret 102/2010, d'autonomia, diu que en centres d'educació especial poden tenir un representant:

En els centres específics d'educació especial i en els que tinguin unitats d'educació especial també és membre del consell escolar un o una representant del personal d'atenció educativa. La representació d'aquest personal no té la consideració de representació del professorat als efectes de determinar la composició del consell escolar.

- 9 Segons l'article 142.1 de la LEC: "El director o directora del centre públic és responsable de l'organització, el funcionament i l'administració del centre, n'exerceix la direcció pedagògica i és cap de tot el personal".
- 10 Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Personal d'administració i serveis i professionals d'atenció educativa. 31/10/2018. Apartat 3, "Professionals d'atenció educativa dels centres educatius", p. 8-9.  
Recuperat de [http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/ORG\\_PAS.pdf](http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/ORG_PAS.pdf)
- 11 Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Personal d'administració i serveis i professionals d'atenció educativa. 31/10/2018. Apartat 3.4.2, "Jornada i horari de treball del personal integrador social".  
Recuperat de [http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/ORG\\_PAS.pdf](http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/ORG_PAS.pdf)
- 12 Funcions dels tècnics d'integració social (TIS). Concreció de les seves funcions i accions per dur-les a terme. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Direcció d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa.  
Aquest document va ser validat per una comissió interdepartamental formada per les unitats següents:
- Subdirecció General de Suport i Atenció a la Comunitat Educativa
  - Subdirecció General de Personal d'Administració i Serveis
  - Subdirecció General de la Inspecció d'Educació
  - Subdirecció General de la Funció Directiva dels Centres Docents
  - Servei d'Orientació i Serveis Educatius
  - Servei d'Ordenació de la Formació Professional Inicial
  - Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió

L'elaboració del document es va realitzar tenint en compte:

- Les funcions dels TIS recollides en els "Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Personal d'administració i serveis i professionals d'atenció educativa. 22/06/2017".
  - Les línies estratègiques de govern recollides en "Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar".
  - El Decret d'autonomia de centres.
  - Els resultats de les dinàmiques de grup dutes a terme amb els TIS (14 de març de 2018).
  - Els resultats del grup focal dut a terme amb els directors de centres (15 de març de 2018).
- 13 Aquestes resolucions estableixen els centres educatius de màxima complexitat a Catalunya: Resolució ENS/906/2014, de 23 d'abril, per la qual es determinen els centres educatius i els llocs de treball docents que tenen la consideració de dificultat especial.  
Resolució de 21 de maig de 2014, per la qual es modifica l'annex de la resolució de 14 de maig de 2014 del director general de professorat i personal de centres públics que fa pública, amb caràcter provisional, la relació de centres educatius classificats com de màxima complexitat.  
Resolució de 12 de maig de 2017, del director general de professorat i personal de centres públics, per la qual es fa pública amb caràcter provisional la llista de centres educatius qualificats de màxima complexitat.  
Resolució ENS/2466/2018, de 22 d'octubre, per la qual s'actualitza la relació de centres educatius i els llocs de treball docents que tenen la consideració de dificultat especial.
- 14 Directrius per a l'organització i la gestió dels serveis educatius 2018-19. 17 de juliol de 2018. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. I.3. Professionals dels serveis educatius, p. 5.





Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com

Intercanvi

# Cent vint-i-cinc anys de les colònies per a infants a Catalunya. La diversificació d'una vivència extraordinària

Pere Soler

Recepció: 12/01/19 Acceptació: 03/03/19

**Resum** El text que segueix revisa una de les iniciatives que ha caracteritzat i identificat de manera especial el que avui entenem com a educació en el lleure: les colònies per a infants. Han estat milers els nens i nenes de Catalunya que han viscut i han après en aquesta mena d'escoles a l'aire lliure des de finals del segle XIX i fins als nostres dies. Un recorregut que en el cas de Catalunya ha complert cent vint-i-cinc anys. En les línies següents es comenten breument deu fites o moments significatius d'aquesta història amb el propòsit que ens ajudin a fer-nos una idea de la seva evolució al llarg d'aquests anys. L'article finalitza amb una consideració breu a l'aportació que han fet les colònies, apuntant, també, alguns dels reptes que haurien d'afrontar per conservar la seva finalitat educativa.

## Paraules clau

Educació social, educació en el lleure, lleure infantil, història de l'educació.

Ciento veinticinco años de las colonias para niños y niñas en Cataluña. La diversificación de una vivencia extraordinaria

One hundred twenty-five years of organized residential breaks for boys and girls in Catalonia. The diversification of an extraordinary experience

*El texto que sigue revisa una de las iniciativas que ha caracterizado e identificado de una forma especial lo que hoy entendemos como educación en el tiempo libre: las colonias para niños/as. Han sido miles los niños y niñas de Cataluña que han vivido y aprendido en este tipo de escuelas al aire libre desde finales del siglo XIX y hasta nuestros días. Un recorrido que en el caso de Cataluña ha cumplido ciento veinticinco años. En las líneas siguientes se comentan brevemente diez hitos o momentos significativos de esta historia con el propósito de que nos ayuden a hacernos una idea de su evolución a lo largo de estos años. El artículo finaliza con una consideración breve a la aportación que han hecho las colonias, apuntando, también, algunos de los retos que deberán afrontar para conservar su finalidad educativa.*

*The text that follows is an overview of one of the initiatives that has characterized and identified in a special way what we understand today as free-time education: organized residential breaks or summer camps for children. In Catalonia, many thousands of children have lived and learned in these types of outdoor school, from the end of the nineteenth century right up to the present day, a journey that has recently marked its one hundred and twenty-fifth anniversary. The following article offers a brief commentary on ten milestones or key moments in this story, with the aim of helping us form an idea of how it has evolved over the past century and a quarter, and concludes with a consideration of the achievements and contributions made by these residential breaks, while also noting some of the challenges that will have to be faced if they are to remain true to their educational purpose.*

## Palabras clave

Educación social, educación en el tiempo libre, tiempo libre infantil, historia de la educación.

## Keywords

Social education, free-time education, children's free time, history of education

## Com citar aquest article:

Soler Masó, Pere (2019). Cent vint-i-cinc anys de les colònies per a infants a Catalunya. La diversificació d'una vivència extraordinària. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 129-147.



▲ La pedagogia del segle XX s'ha escrit fonamentalment des de l'escola encara que molts dels grans educadors d'aquest segle han experimentat les seves propostes pedagògiques fora d'aquest marc educatiu, precisament en el lleure infantil i juvenil, i han nodrit aquest àmbit de grans pràctiques educatives. Hem de recordar només noms com els de Baden Powell, Artur Martorell, Pere Vergés, Josep Maria Batista, Cassià Costal, Narcís Masó o Joaquim Franch.

Podem afirmar, doncs, que moltes de les experiències del que avui entenem com a educació en el lleure tenen un paper important en la història de l'educació del nostre país. No solament per les pràctiques educatives portades a terme, sinó també, i de manera molt especial, pels plantejaments político-socials que les han definit (Mata, 2000) (Franch, Rial i Riba, 1999). Segurament l'aportació més important d'aquests moviments es troba en la defensa de valors democràtics, de participació, de respecte i de responsabilitat, fins i tot en els moments més difícils. I és que la tasca de desvetllament de moltes consciències que s'ha fet a partir d'aquestes activitats i moviments explica bona part de la recuperació democràtica a casa nostra.

En el text que segueix ens centrarem en una de les iniciatives que ha caracteritzat i identificat de manera especial el que avui entenem com a educació en el lleure: les colònies per a infants. Van ser milers els nens i nenes de Catalunya que van viure i van aprendre en aquesta mena d'escoles a l'aire lliure des de finals del segle XIX fins als nostres dies (Soler, 2008). Un recorregut que en el cas de Catalunya ha complert cent vint-i-cinc anys. En les línies següents mirarem de comentar-ne breument deu fites o moments significatius amb el propòsit que ens ajudin a fer-nos una idea de la seva evolució al llarg d'aquests anys.

## El naixement de les colònies per a infants

Les activitats que avui dia coneixem com a colònies tenen més de cent vint-i-cinc anys d'història. La seva finalitat i el seu funcionament no han estat inalterables al llarg del temps. Hi ha hagut una evolució de plantejaments, entre els quals l'educació, com a element important dins d'aquestes activitats, ha experimentat un paper cada vegada més intens i predominant. L'evolució de plantejaments s'ha vist acompanyada d'una diversificació de denominacions: colònies escolars, semicolònies, colònies de mar i muntanya, colònies permanents, colònies per a refugiats, colònies d'aprenents, colònies avant-guardistes, colònies de vacances, colònies d'estiu, etc. Diferents denominacions que responen a l'adaptació de les colònies a les diferents finalitats de la institució promotora, a cada realitat territorial, a l'interès d'arribar al màxim de població i a la voluntat d'atendre sectors específics de població.

Van ser milers els nens i nenes de Catalunya que van viure i van aprendre en aquesta mena d'escoles a l'aire lliure des de finals del segle XIX fins als nostres dies

Alemanya és el país que inicia les primeres experiències d'excursions escolars. Les noves demandes socials –juntament amb un intent de compensació de la rigorosa disciplina escolar, l'excessiva formació intel·lectual i la bona acceptació que en aquells moments tenien les idees roussonianes sobre l'educació natural, difoses i desenvolupades a partir de Pestalozzi (1746-1827)– fan que dins les activitats escolars es trenqui la rutina per contemplar-hi excursions i sortides al camp. Tot plegat contribueix a l'expansió de les excursions escolars, les quals acabaran donant lloc al que s'anomena *caravanes escolars*. Les primeres colònies recullen aquesta tradició pedagògica a partir del naturalisme educatiu i de l'aplicació dels nous principis pedagògics (Rey-Herme, 1954).

Si bé la modalitat de colònia que es pren com a punt de partida del moviment de colònies és la colònia organitzada per Walter Bion a Suïssa, hi ha altres precedents de colònies que val la pena esmentar. Es tracta de les colònies amb modalitat individual, on els infants pobres de les ciutats i amb mala salut eren enviats, en zones rurals, a càrrec de diferents famílies durant l'estiu. El 1854 té lloc la primera d'aquestes experiències a Copenhaguen (Dinamarca); el 1876 també se'n fan a Alemanya i el 1885, a Anglaterra. L'any 1881 Dinamarca ja mou set mil infants amb aquesta modalitat. En aquest cas, la finalitat és molt més higiènica que educativa i són presents sobretot en els països nòrdics i centreeuropeus.

No és fins al 1876 que se situa l'origen de les colònies amb la modalitat col·lectiva. La colònia que es pren com a punt de partida és la que té lloc aquest any, quan el pastor protestant suís Walter Bion s'emporta un grup de seixanta-vuit nens i nenes de la ciutat a fer vida a les muntanyes del cantó d'Appenzell, on passen dues setmanes respirant aire pur i rebent una alimentació senzilla i fortificant (Bion, 1887). El grup es divideix en seccions de vint a trenta nens sota la responsabilitat de vuit mestres. Els nens i nenes tenen de vuit a quinze anys i són distribuïts entre famílies pageses, malgrat que realitzen moltes activitats comunals dirigides pels mestres. El fi que es persegueix és el retrobament de la salut del cos i indirectament, també, de la intel·ligència. La finalitat és, doncs, bàsicament sanitària i assistencial, sense desatendre però, també, la finalitat educativa, fet que justifica la presència dels mestres.

Houssage (1989) creu que el desenvolupament de les colònies s'ha donat a partir de tres tendències: a) La tendència sanitària i social, a través de les cases de salut. Tendència representada per l'obra de W. Bion. b) La tendència escolar, característica dels laics, a partir dels viatges i les caravanes escolars que esdevindran colònies escolars. E. Cottinet en seria l'iniciador. c) La tendència educativa, fonamentada en l'obra dels patronats, com a obra eminentment catòlica.

Aviat l'experiència de Bion és coneguda per l'èxit que comporta. De seguida aquestes primeres colònies s'escampen per Europa i altres continents. L'èxit d'aquestes iniciatives fa que s'organitzin congressos internacionals sobre colònies escolars. El primer té lloc a Berlín l'any 1881. Hi assisteixen delegacions

Les primeres colònies recullen aquesta tradició pedagògica a partir del naturalisme educatiu i de l'aplicació dels nous principis pedagògics

de vint-i-quatre ciutats alemanyes, suïsses i austríaques. El segon congrés es du a terme a Bremen, el 1885, amb presència de setanta-vuit municipis. L'any 1888 té lloc el següent congrés a Zuric. En aquest ja hi participa un representant espanyol, Manuel Bartolomé Cossío, director del Museo Pedagógico Nacional, des d'on es promouran les colònies escolars a Espanya i s'organitzaran les primeres colònies escolars l'any 1887.

## Les primeres colònies a Espanya a través del Museo Pedagógico Nacional

La influència dels viatges escolars i de les colònies escolars arriba també a Espanya. Hi contribueix d'una manera especial la Institución Libre de Enseñanza (ILE), nascuda el 1876 a partir de les idees d'un grup de liberals. Malgrat que es critica el caràcter elitista de la seva obra, l'actuació que realitzen és important. El 1880 la ILE, a través del Museo Pedagógico Nacional, ja ha organitzat prop de dues-centes vint excursions com a mètode per difondre la cultura i obrir les ments a partir d'un ensenyament més actiu i una formació intel·lectual més pràctica (Rodríguez, 2016). A Catalunya, abans del 1887, també hi ha mestres partidaris de mètodes molt actius que fan setmanalment excursions a l'aire lliure.

L'any 1887 el Museo Pedagógico Nacional, sota les idees liberals del seu director, Manuel Bartolomé Cossío, i ajudat pel professor i secretari Ricardo Rubio, organitza la primera colònia escolar a Espanya (Rodríguez, 2016), onze anys després de la primera experiència de colònies escolars de W. Bion. Es tracta d'una colònia per a divuit nens de Madrid a la platja de San Vicente de la Barquera, a Santander, durant trenta-tres dies. Des d'aquesta data i fins al 1926 el Museo Pedagógico Nacional organitzarà cinquanta-cinc expedicions amb un total de 2.049 participants, que acabaran representant un total de 1.500 nens i nenes, perquè alguns repetiran (Moreno, 2009).

Cossío s'inspira en les colònies de Bion i també en les colònies escolars que Cottinet promovia a França. En el cas de l'obra de Cossío la finalitat educativa hi és present. De fet, es defineixen com una obra essencialment pedagògica d'higiene preventiva.

Espanya ja participa el 1888 en el Congrés de Zuric sobre Colònies Escolars. La segona ciutat espanyola que organitza colònies escolars és Granada a través de la seva Sociedad Económica de Amigos del País. Aquestes colònies es fan a la platja de Almuñécar. Mereixen una menció especial perquè entre aquestes hi ha la colònia que va iniciar i dirigir la Sra. Vilhelmi de Dávila, que té la particularitat de fer extensius els seus beneficis a les nenes. L'any 1893 les colònies escolars arriben a diferents poblacions d'Espanya: Barce-

lona, Mallorca, Santiago de Compostel·la i València. Arriben, també, a Segòvia el 1899; Càceres, el 1901; La Corunya i Saragossa, el 1902; Logronyo i Vigo, el 1904.

Aquesta reeixida experiència va servir per impulsar la voluntat del govern d'estendre aquesta obra sanitària, assistencial i regeneradora al màxim de municipis. Per aquest motiu el Ministerio de Fomento va publicar una real ordre, el 26 de juliol de l'any 1892, en la qual manifestava l'interès per motivar les corporacions oficials i particulars a ajudar les colònies escolars. En aquest escrit es defineixen aquestes colònies com una obra de caritat que pretén restablir l'equilibri en les funcions integrals de l'educació pública i compensar el mal causat pel predomini de l'educació intel·lectual. S'especifica també que han de ser dirigides per mestres sota la guia de metges. S'hi demana que:

Se promuevan y faciliten como de conveniencia pública las Colonias escolares en bien de los niños pobres y enfermos, cuyo cuidado diligente supone mantener vivos los sentimientos de caridad, los impulsos generosos de patriotismo y una previsión de grande trascendencia, utilizando la Escuela que, de cualquier modo que se la considere o que intervenga en las acciones modificadoras de la vida social, es siempre, bien dirigida, medio seguro de regeneración para los pueblos.

Dos anys després de la publicació de la primera real ordre sobre colònies escolars, el 4 de febrer de 1894, té lloc la publicació de la circular sobre colònies escolars en què el Ministerio de Fomento - Dirección General de Instrucción Pública estableix les regles de funcionament i organització de les colònies escolars en el territori espanyol i les defineix com *“una institució essencialment pedagògica y de higiene preventiva en favor de los niños débiles de las escuelas públicas”*. El seu objecte es concreta a *“procurar la salud per medio del ejercicio natural en pleno campo, por la limpieza, el buen alimento y la alegría”*.

Les motivacions oficials que porten al govern d'Espanya a impulsar la realització de colònies escolars són fonamentalment de dos tipus: raons higienistes –amb el propòsit de refer els cossos mal nodrits i proporcionar-los una vida, uns aires i un clima saludables– i raons morals –a través de la formació de l'esperit dels nois tot allunyant-los dels mals costums. A través de la descripció que es fa de les colònies en aquesta circular s'entreveu una conscient intencionalitat educadora que parteix del treball del mestre en el mateix moment que s'emporta els infants: *“No se debe olvidar que en el coche comienza la acción educadora de la Colonia y que ésta no es más que una forma distinta de la misma Escuela”*. Es remarca també que el mestre ha de fer la mateixa vida que els nens i que no hi ha res més educador que el mateix exemple. És en aquest sentit que la circular demana que els mestres es rentin amb els nens, mengin junts, juguin amb els nens i dormin també en la mateixa sala. Tot plegat configura un plantejament educatiu del tot innovador, si tenim present la relació educativa

El Ministerio de Fomento va publicar una real ordre, el 26 de juliol de l'any 1892, en la qual manifestava l'interès per motivar les corporacions oficials i particulars a ajudar les colònies escolars

*“No se debe olvidar que en el coche comienza la acción educadora de la Colonia y que ésta no es más que una forma distinta de la misma Escuela”*

predominant en aquesta època entre el mestre i els alumnes. S'insisteix també en la necessitat de no realitzar treballs escolars, de manera que les colònies escolars s'haurien d'entendre com un complement del treball escolar i no com la seva substitució.

Els resultats d'aquesta experiència es difonen arreu de l'Estat espanyol i es fa evident la importància de la pràctica de l'exercici físic, les sortides i les excursions didàctiques, la higiene, la bona alimentació i el repàs escolar que acompanyen l'organització de les colònies. Tal com exposa Rodríguez (2016), els nens també van engrandir la seva forma d'observar la vida i el món que els envolta.

Tal com apunten Puig i Vila (2005), l'inici de les colònies escolars a Espanya no es tracta d'un projecte personal caracteritzat exclusivament per la dimensió sanitària o filantròpica com en altres països, sinó que hi ha també una voluntat educativa important ja que la Institució Lliure d'Ensenyança va ser la precursora i inspiradora d'aquesta obra a l'Estat. Val a dir que, mentre en altres països com Suïssa, França o Alemanya, les primeres colònies escolars van ser portades a la pràctica per sacerdots catòlics o protestants, en el cas d'Espanya, són portades per mestres.

## Les primeres colònies escolars a Catalunya ara fa cent vint-i-cinc anys. Les colònies escolars de la Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País

La situació dels infants i de la població catalana a començament del segle xx és precària. Hi ha un gran atracció de les ciutats, de manera que Barcelona duplica la seva població en trenta anys. A aquesta acumulació de persones hem d'afegir-hi els dèficits arquitectònics i de salubritat: habitatges petits, mancats de llum i de ventilació, sense aigua corrent i amb amuntegament de persones en una mateixa habitació. Els carrers no disposaven de xarxes de clavegueram i les escombraries i les deixalles es podien trobar a qualsevol lloc. Tot plegat posa de manifest la manca de consciència higiènica, la poca salubritat dels habitatges i carrers i el fet que les condicions de vida del moment facilitaven la propagació de malalties infeccioses i contagioses. Segons Cohen (1996), l'Espanya d'inicis del segle xx tenia les taxes de mortalitat més altes dels països d'Europa. Entre 1900 i 1905, el 32% de nens i nenes morien abans d'arribar als cinc anys d'edat; mentre que a Suïssa només ho feia un 16,1%; o un 20,3%, a França. L'any 1921 el Dr. Sayé va realitzar un estudi per encàrrec de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona (1932) per tal de detectar l'índex d'infecció tuberculosa dels infants de les

escoles municipals. Es comprova que d'un total de 116 alumnes de 10 a 12 anys, només un 11% no presentava cap signe de malaltia. La resta, el 89%, estava mancada de salut. Al costat d'aquest panorama hem de dir que el treball infantil encara era habitual, tot i que el 1900 es prohibeix. La necessitat de moltes famílies i el baix cost d'aquesta mà d'obra fa que durant les primeres dècades del segle xx encara hi hagi molts infants treballant. Tot plegat origina que el desenvolupament de la higiene sigui imprescindible i que una iniciativa com les colònies escolars sigui ben vista i acollida.

Les primeres colònies escolars de què es té notícia a Catalunya són les de Barcelona l'any 1893. Se'n fan tres de cop sota l'organització de la Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País fins a arribar a sis l'any 1899. Aquesta iniciativa durarà fins a l'any 1916 de manera continuada durant vint-i-tres anys, a excepció de l'any 1898, que no se'n fan. Totes aquestes colònies estan portades per mestres. La iniciativa de la primera colònia la té el president de la Sociedad, Joan Bautista Orriols, que, fonamentant-se en l'Ordre del 26 de juliol de 1892, inicia la campanya. Les tres colònies surten els mateixos dies i fan una estada de divuit dies. Un grup de seixanta-dos nens, sota la direcció del mestre Rafael Sancho i ajudat pel mestre Joaquim Casadevall, van a la Garriga. Un segon grup de vint-i-una nenes, dirigides per dues mestres, també va a un altre establiment a la Garriga. Finalment, el tercer grup de vint nenes més, acompanyades per Agustina Soley i Teresa Sancho, van a les Corts de Sarrià. Aquestes colònies anaven destinades a infants de la classe proletària i concurrents a les escoles públiques municipals o a d'altres gratuïtes o de caràcter benèfic del municipi.

A final del segle XIX 1.413 nens espanyols han participat una mitjana de 29 dies en un total de 56 colònies escolars organitzades arreu d'Espanya. Segons Salcedo (1900), fins al 1897 Barcelona és la ciutat d'Espanya que més colònies escolars ha organitzat, amb un total de 26; la segueix Madrid, amb 11 i Granada, amb 8. El nombre total de colònies realitzades fins a aquest any és de 56, amb una durada total de 1.605 dies. Dels 1.413 infants, 914 són nens i 499 nenes. En els anys següents les colònies de la Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País es mantenen fins arribar a fer-se un total de 101 torns de colònies amb 1.169 nens i 1.152 nenes.

Tal com hem vist en la legislació del moment, les colònies tenen una clara finalitat sanitària i assistencial, però també una voluntat educativa. En aquest sentit convé matisar el terme *educatiu*, tal com apunten Puig i Vila (2005), ja que es tracta d'educar moralment l'infant i regenerar-lo de manera subliminar. En el fons existeix la idea que mitjançant les colònies es contribueix a pacificar la societat, aproximar les classes socials i mantenir l'ordre establert, en una conjuntura de creixement del socialisme, de l'anarquisme i d'altres ideologies de lluita obrera.

La necessitat de moltes famílies i el baix cost d'aquesta mà d'obra fa que durant les primeres dècades del segle xx encara hi hagi molts infants treballant. Tot plegat origina que el desenvolupament de la higiene sigui imprescindible i que una iniciativa com les colònies escolars sigui ben vista i acollida

## La implicació municipal en l'organització de colònies escolars i el reforçament del seu caràcter educatiu

L'organització de colònies escolars de vacances per part de l'administració pública durant aquest primer terç del segle XX no és una obra generalitzada a tot el territori català, però sí té una implantació important durant el període republicà i un impacte quantitativament considerable pel que fa als infants acollits

La segona institució que organitzarà colònies a Catalunya serà l'Ajuntament de Barcelona el 1906. Es té constància que continuen aquesta iniciativa municipalista l'Ajuntament de Figueres el 1914; el de Girona, el 1916 i el de Reus, el 1923. És a partir del 1930 i durant el període republicà que hi ha la implicació més gran d'ajuntaments. Es té constància que se n'hi afegeixen vint-i-dos més, fins arribar a la xifra de vint-i-sis corporacions municipals, com a promotores de colònies. Cal esmentar, també, les iniciatives de l'administració pública de la Diputació Provincial de Lleida entre els anys 1930 i 1935 i l'acció de la Generalitat de Catalunya el 1936. És pot dir, doncs, que l'organització de colònies escolars de vacances per part de l'administració pública durant aquest primer terç del segle XX no és una obra generalitzada a tot el territori català, però sí té una implantació important durant el període republicà i un impacte quantitativament considerable pel que fa als infants acollits.

L'Ajuntament de Barcelona el 1906 aprova un pressupost de 15.000 pessetes destinades a iniciar i mantenir sis torns de colònies per a l'estiu següent, amb un total de cent vint nens i nenes. Des de l'any 1906 i fins al 1917 les colònies d'aquest ajuntament s'organitzen a través d'una comissió especial de colònies que va prenent diferents noms: Comissió de Colonias Escolares de Vacaciones (1907), Comissió de Higiene de la Infancia (1908), Comissió y Delegación de Higiene de la Infancia (1909), Comissió de Colonias y Escuelas del Bosque (1913). Es constata que al començament hi ha un fort augment tant d'infants com de pressupost però, a partir de 1909, es va fent més evident un estancament i un cert malestar en la mesura que les colònies de l'Ajuntament de Barcelona són acusades del fet que “imperava en la tria dels infants un règim de favor no gens pedagògic ni mèdic. No eren ateses ni les llistes dels mestres coneixedors qualificats del grau de necessitat dels respectius deixebles ni tampoc el diagnòstic que es derivava de la revisió mèdica” (Galí, 1979, p. 90). Aquesta situació provoca que els dies 10 i 11 d'abril de 1910, Pau Vila realitzi unes conferències a l'Ateneu Barcelonès amb el títol “Importància social de les colònies; com han decaigut les del nostre municipi i què cal fer per enaltir-les”.

El 1913 l'Ajuntament de Barcelona introdueix la modalitat de semicolònies –modalitat experimentada ja per les colònies de les Escoles del Districte VI de Barcelona l'any 1909 (inicien les colònies el 1908 i fins al 1922)– de manera que es permet combinar la vida a l'aire lliure en plena natura amb el retorn a casa al vespre, cosa que en redueix el cost i afavoreix la possibilitat d'arribar a un nombre més gran de beneficiaris.

El 1916 l'Ajuntament de Barcelona crea la Comissió de Cultura, que es mantindrà al costat de la Comissió de Colònies fins al 1924, any en què aquesta darrera serà absorbida per la Comissió de Cultura. Aquesta comissió, encapçalada per Manuel Ainaud, sap portar la ciutat de Barcelona a les cotes més altes, pel que fa al terreny pedagògic (Domènech, 1993). Atès que no vol repetir ni duplicar la tasca de la Comissió de Colònies, es dedica a cercar altres camins. El 1918 organitza els primers *banyys de mar*; el 1921, les *semicolònies de mar i muntanya*, les *colònies d'aigües medicinals* i les *colònies per a aprenents*. De manera que, durant set anys, coexisteixen la Comissió de Cultura i la de Colònies, fins que el 1924, ja en la dictadura militar de Primo de Rivera, la Comissió de Colònies queda suprimida i Manuel Ainaud és destituït. Sembla que entre totes dues comissions hi havia una certa rivalitat, fet que va contribuir que ambdues s'esforcessin en la tasca que realitzaven.

Els mestres responsables de les colònies no tenien una formació específica per a aquesta tasca. Per aquesta raó es té constància que ja el 1914 la Comissió de Colonias Escolares y Escuelas del Bosque demana explícitament “*preparar o exigir a los maestros, rectores de Colonias y Semi-colonias, una preparación especial como garantía a la también especial labor por ellos exigida*” (Comissió de Colonias Escolares y Escuelas del Bosque, 1914, p. 91). Aquesta qüestió provoca que a partir de 1916, a Barcelona i des de la Comissió de Colònies d'aquest ajuntament es promoguin conferències adreçades a cobrir la necessitat de preparació específica i es donin indicacions pràctiques sobre la manera de tractar els infants i el tipus d'activitats que es poden fer en unes colònies (Galí, 1979).

És en aquest període que tenen lloc les colònies escolars amb propostes pedagògiques més innovadores i que han estat referents més endavant (Cercós, 2017). Es tracta d'experiències pròpies d'Escola Nova: activisme, vitalisme, gestió democràtica, organització familiar, interessos dels infants, obertura a l'entorn cultural i natural, entre d'altres (Calderón, Gustems i Caldrón, 2016). Concretament, els anys 1917 i 1918, a través de la Comissió de Colònies i Escoles a l'Aire Lliure, hi ha l'experiència de la Colònia Cabdella, patrocinada per Energia Elèctrica de Catalunya, a Cabdella (la Vall Fosca), portada per Artur Martorell i que va saber convertir la central elèctrica en un autèntic centre d'interès per als infants. La colònia s'implica en la vida del poble de Cabdella, i d'aquesta convivència se'n beneficia tothom. Artur Martorell més endavant dirigeix també la Colònia Turissa a Tossa de Mar, des de la Comissió de Cultura del mateix Ajuntament de Barcelona. Esdevé, també, un referent pedagògic per l'exemple d'assaig d'autonomia escolar en una vila rural marinera. De la mateixa manera, des de la Comissió de Cultura, el 1922 Pere Vergés rep l'encàrrec de dirigir la primera colònia d'administració directa a Calafell (Vergés, 1932; Bosom i Mateu, 1992). Aquesta colònia rep el nom de Vilamar i és considerada un referent pedagògic en la història de les colònies (Cercós, 2017). Es considera que amb aquesta colònia escolar s'institueix la primera república d'infants d'Espanya prenent com a model els deu últims punts dels trenta que Ferrière dona com a característics de l'Escola Nova. Cada infant és

Es considera que amb aquesta colònia escolar (la colònia Vilamar) s'institueix la primera república d'infants d'Espanya prenent com a model els deu últims punts dels trenta que Ferrière dona com a característics de l'Escola Nova

tractat i respectat com un vertader ciutadà amb els seus deures i obligacions. La república d'infants estava formada per sis pobles, uns de nois i uns altres de noies. Cada poble tenia un edifici de fusta. Hi havia un setè edifici dedicat a la Casa del poble, on es reunia el Consell de la República, a través del qual s'exercia la democràcia.

En aquest context dels primers anys del segle xx també té lloc la primera experiència d'escoltisme a Catalunya. El 1911 n'hi ha un intent, de la mà de dos grups portats per excursionistes. Aviat s'afegeixen al moviment Exploradores Barceloneses, promogut pel capità de cavalleria Pere Roselló. Aquest moviment no tindrà massa ressò i no serà l'escoltisme que s'imposarà als Països Catalans. L'any 1912 també té lloc l'experiència dirigida per Ignasi Ribera i Rovira amb una orientació esquerrana i autonomista. Aquesta modalitat d'escoltisme tampoc no prosperarà. Anys més tard, en plena dictadura de Primo de Rivera i de la mà de Josep M. Batista i Roca, es veurà arrelar l'escoltisme a Catalunya.

Durant el període de la dictadura de Primo de Rivera hi va haver un retrocés en l'organització de colònies escolars. Algunes de les iniciatives que s'havien dut a terme anteriorment es van deixar d'organitzar, es va reduir l'oferta i en d'altres casos es van suprimir durant alguns anys. El període de més expansió de colònies a Catalunya coincideix amb el període del bienni azañista, durant la Segona República. Barcelona és la ciutat d'Espanya que més infants porta a colònies (Presidencia del Consejo de Ministros, 1935; Llopis, 1933). Els promotors i organitzadors de les colònies durant tots aquests anys són, fonamentalment, de l'administració pública o d'iniciativa privada, impulsades per patronats, associacions, federacions i altres iniciatives de la societat civil (Puig i Vila, 2005).

## Les primeres experiències de colònies de vacances a través de l'avantguardisme

L'església també assumeix l'organització directa de colònies escolars, però de manera puntual i majoritàriament a partir del període republicà, quan l'Estat deixa de ser confessional. Les principals propostes en aquest primer terç del segle xx són (Puig i Vila, 2005): l'Escola Pia de Catalunya (1914 - 1937, excepte 1931); el Patronat de la Catequística de Figueres (1933-1935); les Unions Diocesanes de Barcelona, Girona, Vic, Manresa, Tarragona i del Bages amb les colònies avantguardistes (1933-1935); el Comitè Diocesà de l'Escola Catòlica de Barcelona (1933-1935); la Parròquia de Sant Joan de Tarragona (1935) o la Joventut Catòlica Femenina de Girona (1936).

Val la pena recordar que l'església, en aquest primer terç del segle xx, també és precursora del que avui coneixem amb el nom de *casals d'estiu*. Aquesta iniciativa neix a Girona, el 1917 amb el guiatge del seminarista Jaume Moret,

amb el propòsit de renovar la catequesi amb un model més obert, dinàmic i social. Amb paraules del mateix Jaume Moret el casal vol "fer bé als nens, ensenyant-los a ésser homes de bé, útils a l'Església, a la Pàtria, a ells mateixos, a llurs famílies i a la societat en general" (Federació Diocesana de Casals, 1959, p. 141). De seguida l'obra es va anar fent popular i coneguda en les contrades gironines. A partir de l'any 1922 el seu principal precursor serà mossèn Evarist Feliu i li donarà l'impuls definitiu fins a l'arribada de la Guerra Civil (Soler, 1995).

De les colònies promogudes per l'església en aquest període, interessa subratllar les colònies que la branca jove de la Federació de Joves Cristians de Catalunya (FJCC), els avantguardistes, difonen a través de les Unions Diocesanes des del 1933 fins al 1935. Interessa pel fet que són els primers d'identificar les colònies amb el nom de *colònies de vacances*. En aquest cas, per diferenciar aquestes colònies més lúdiques, destinades a enfortir el cos i l'esperit, de les altres colònies que també els avantguardistes organitzaven amb un caire molt més espiritual. És important fer notar que aquestes experiències de colònies no són "escolars" perquè no s'entenen com una obra paral·lela a l'escola, ni són portades per mestres. Són capellans i seminaristes els qui estaran com a responsables de les colònies amb una finalitat principalment pietosa i apostòlica, adreçada als militants.

## El trencament durant la guerra i la prohibició de les colònies que s'havien fet: repressió, depuració i supressió

Durant la Guerra Civil i a mesura que el conflicte bèl·lic es fa evident les colònies escolars i les colònies de vacances deixen de fer-se. Apareixeran un altre tipus de colònies amb una finalitat ben diferent, les *colònies per a refugiats* (Casademont, 2014). Amb l'arribada de la dictadura s'inicia la depuració de mestres, la supressió de l'obra escolar republicana i la repressió de les diferents iniciatives de treball amb infants i joves que havien existit. Les colònies escolars no s'escapen d'aquesta persecució i es prohibeix explícitament als ajuntaments i diputacions la seva organització, tot reservant la iniciativa per al Frente de Juventudes.

Tota la joventut espanyola quedava enquadrada entre els set i els vint-i-un anys dins el Frente de Juventudes de la FET i les JONS, el moviment del règim falangista, a partir del qual es formava en els valors del règim establert (Sáez, 1988). Entre el 1939 i el 1960 la delegació de Barcelona envia 23.879 nois i joves a campaments d'aquest moviment. Una xifra poc significativa, si tenim en compte que es tracta de vint anys. No hi ha, doncs, ni acollida ni adhesió popular a les activitats i propostes d'aquest moviment.

De les colònies promogudes per l'església en aquest període, interessa subratllar les colònies que la branca jove de la Federació de Joves Cristians de Catalunya, els avantguardistes, difonen a través de les Unions Diocesanes des del 1933 fins al 1935

Amb l'arribada de la dictadura s'inicia la depuració de mestres, la supressió de l'obra escolar republicana i la repressió de les diferents iniciatives de treball amb infants i joves que havien existit

Malgrat aquesta prohibició explícita, l'església organitza algunes colònies a partir del 1940 aprofitant el marge de la legalitat existent. Aquest serà el cas de les colònies de les Escoles Pies. Tenen lloc el 1940 i es porten a terme al col·legi d'Olot i al col·legi de Sant Antoni de Barcelona. L'any següent també se'n fan, però deixen de tenir continuïtat a causa de la legalitat vigent. En el Bisbat de Girona, el 1941, la Unió Diocesana de les Joves d'Acció Catòlica també va organitzar colònies per a les noies de la secció professional d'obres a Vil·la Betània, Arenys de Mar.

És a partir del 1953, amb la signatura del Concordat entre el règim franquista i la Santa Seu, que l'església espanyola té reconeixement legal per organitzar-ne. Per tant, amb el nom d'Acció Catòlica l'església promourà moltes activitats en el lleure infantil i juvenil, i les colònies es reprendran amb força.

## La represa de les colònies de vacances amb l'aspirantat d'Acció Catòlica

La represa que tindrà continuïtat i que suposa la recuperació de les colònies s'identifica amb les colònies que el 1946 tenen lloc a Vilafranca del Penedès, a través de l'aspirantat portat per Francesc Vergés (coneixedor del moviment avantguardista per mossèn Pere Tarrés). S'aprofita una rectoria vella de Pontons i es converteix en casa de colònies. En els preparatius de les colònies els aspirants mantenen contactes amb els escoltes de Minyons de Muntanya, de qui aprenen tècniques i metodologia. El 1947 es repeteix l'experiència de l'aspirantat i també se'n fan de la Joventut Obrera Catòlica. L'any 1949 s'estenen també a les nenes i a partir dels anys cinquanta s'estenen per Catalunya.

Aquestes colònies reprenen l'esperit de les colònies de vacances que s'havien fet per mitjà de les colònies avantguardistes de la Federació de Joves Cristians (FJC). Per aquest motiu recuperen la denominació. Ara ja només es parlarà de colònies escolars per referir-se a les colònies que organitzarà el Ministerio de Educación.

Els dirigents d'aquestes colònies de l'aspirantat no seran mestres, sinó capellans, seminaristes i joves d'Acció Catòlica, que més endavant s'anomenaran *monitors*. La finalitat d'aquestes colònies és apostòlica i educativa. La dimensió pietosa, en les primeres experiències, és important: treballar la fe i l'espiritualitat. La finalitat higiènic-sanitària perd pes i en lloc seu la dimensió lúdica i educativa augmenta (el joc, els tallers, les excursions, les vetllades, els focs de camp, etc.). Les noies, a través de la branca femenina d'Acció Catòlica, organitzen les *ciutats juvenils* i se'n té coneixement d'experiències el 1954.

Val la pena esmentar les colònies de Penyafort del mateix aspirantat, que comencen a funcionar el 1958. Es tracta d'unes colònies fetes en una casa construïda de nova planta per aquesta finalitat. Només hi havia hagut el precedent de la colònia de Vilamar el 1922, amb pavellons de fusta, i la colònia permanent de Berga, el 1933. D'aquests anys es disposa de la publicació feta per la Delegació Diocesana d'Aspirantat d'Acció Catòlica el 1956 amb el títol *Colònies d'estiu. Esperit, tècniques i material*.

## Càritas reforça la dimensió social de les colònies i s'obren a tots els infants

Al final dels anys cinquanta i sobretot durant els seixanta s'estenen les colònies desvinculades del moviment de l'aspirantat. Càritas és partidària d'unes colònies centrades en aspectes higiènic-sanitaris i filantròpics, i menys religiosos i apostòlics, com defensava l'aspirantat. S'acaba imposant aquesta opció orientada més a un treball social, obert a infants i joves no militants dels moviments d'església i adreçat sobretot a zones deprimides i marginals. Es creu que les colònies han de ser un instrument educatiu que facilita unes vacances comunitàries als infants, independent dels moviments.

L'obertura de les colònies de vacances, més enllà dels militants dels moviments d'església, fa que sigui necessari pensar i aprofundir en la formació dels monitors que han d'atendre aquests infants no vinculats a les entitats. Els responsables de les colònies ja no són només capellans o seminaristes. Hi ha també joves pertanyents als moviments d'acció catòlica, però sense cap formació concreta pel que fa als infants o a la tasca educativa. Aviat comença a haver-hi una preocupació per aquesta formació i a finals dels anys cinquanta, al Bisbat de Barcelona, tenen lloc les primeres experiències d'equips de formació. El 1957 es crea el Secretariat de Colònies de Càritas, llavor del que posteriorment, el 1965, serà el Servei de Colònies de Vacances (SCV). Aquest secretariat organitza el primer curs de monitors el 1960, que donarà lloc, el 1961, a la Escuela Diocesana para Dirigentes y Monitores, que finalment, el 1971, esdevindrà l'Escola de l'Esplai. El 1963 aquest secretariat ja mou la xifra d'11.638 infants (Puig i Vila, 2005).

En aquests anys apareixen noves experiències que tindran el seu impacte en les colònies de vacances: els casals d'estiu que es feien a Girona s'estenen al Bisbat de Barcelona i apareixen els primers clubs d'esplai (Franch, 1969). Es fa evident l'opció més benèfica i social de les colònies per als més necessitats, a l'hora que es busca també una finalitat decididament educativa que entén les colònies com un mètode per una educació en l'esplai, vàlida per a tots els infants, independentment de les seves condicions socioeconòmiques.

Es creu que les colònies han de ser un instrument educatiu que facilita unes vacances comunitàries als infants, independent dels moviments

Les colònies s'entenen com un mètode per una educació en l'esplai, vàlida per a tots els infants, independentment de les seves condicions socioeconòmiques

L'interès per reforçar el treball fet a colònies i donar-hi continuïtat al llarg del curs reforça la idea dels clubs d'esplai. Així, el 1967, es crea la Coordinació Catalana de Colònies, Casals i Clubs d'Esplai (CCCCCE) amb l'objectiu de posar en contacte totes les iniciatives de colònies, casals i clubs d'esplai que es portaven a terme des de les diòcesis de Catalunya a través d'un servei, no d'un moviment. Fins l'any 1975 no és reconeguda per la Conferència Episcopal Tarraconense. El 1971 es comença a editar la revista *Estris*, que tracta temes de pedagogia del lleure i de formació de monitors.

## Les colònies escolars del Ministerio de Educación

Les colònies escolars que es duïen a terme en l'època de la II República són prohibides i desapareixen amb l'arribada de la dictadura. Més endavant es reprendran unes altres colònies escolars promogudes pel Ministerio de Educación sota un control ideològic estricte. Els mestres havien d'haver cursat el Curso de Instructor Elemental del Frente de Juventudes, i entres els seus objectius hi havia la voluntat clara de formació en els principis del nacionalcatolicisme. Aquestes noves colònies, doncs, tindran poc a veure amb l'esperit que movia les colònies escolars d'abans de la guerra. A mesura que avancen els anys seixanta els arriba la influència de la pedagogia del lleure i del moviment de l'escoltisme, de les colònies de vacances i dels casals d'estiu, de manera que obren una mica els seus plantejaments. L'any 1981 és el darrer any que se'n fan gestionades per organismes del govern central. A partir d'aquest any passen a la Generalitat de Catalunya. El Departament d'Ensenyament, a través de la Direcció General d'Ensenyament Primari i dels Serveis Territorials respectius, organitza i supervisa colònies escolars per a alumnes d'Educació General Bàsica (EGB). Els responsables són monitors; molts d'ells, estudiants de magisteri o mestres en exercici. El 1991 la Generalitat traspasa l'organització d'aquestes colònies als consells comarcals i, a poc a poc, es deixen d'organitzar perquè ja hi ha altres iniciatives durant l'estiu.

## La recuperació de les colònies municipals i la seva posterior funció subsidiària en el context de diversificació actual

Amb l'arribada de la democràcia els ajuntaments reprenen les colònies municipals com un símbol de recuperació del que els havien pres amb la guerra i la dictadura. Molts ajuntaments ofereixen propostes de colònies municipals, anomenades ja *colònies de vacances* o *d'estiu*. Els mestres no

en seran els responsables, sinó que estaran portades per monitors i directors d'activitats de lleure. Es constata la voluntat de garantir el dret de tots els ciutadans a accedir a aquestes iniciatives i compensar les desigualtats. La represa d'aquestes colònies, en alguns casos, entra en competència amb les colònies que organitzen alguns moviments, majoritàriament d'església. Aquesta situació convida moltes iniciatives a replantejar-se l'opció confessional. A poc a poc les colònies municipals s'aniran transferint a les entitats i moviments associatius d'educació en el lleure perquè siguin aquests qui les organitzin sempre que puguin. L'administració local va assumint així un paper subsidiari en aquest sector.

Al costat de les colònies municipals proliferen altres ofertes de colònies i de serveis de lleure amb finalitat educativa i lucrativa. Apareixen colònies promogudes per empreses, associacions de pares i mares d'alumnes, associacions de veïns, associacions esportives, grups excursionistes, escoles de música o dansa, etc.

A partir de la mort del dictador, ben aviat el sector de lleure –i amb aquest les colònies escolars– es reestructura. L'any 1976 una nova normativa deixa clara la possibilitat que els mateixos moviments puguin promoure escoles pròpies. El 1981 es publica la primera normativa que regula la realització de colònies, campaments, camps de treball i rutes amb infants i joves; també, la normativa de reconeixement d'escoles de formació en el lleure infantil i juvenil. Més endavant, el 1991, es regulen les cases de colònies, els albergs de joventut, les granges escoles, les aules de natura i els campaments juvenils. L'any 2005 se signa el I Conveni col·lectiu del sector del lleure educatiu i sociocultural de Catalunya, que es revisa i es renova el 2009 i el 2015.

Molts dels moviments i les federacions d'educació en el lleure que actualment promouen colònies arreu del país neixen o es reestructuren en aquests anys. L'any 1977 neixen els Esplais Catalans (ESPLAC) com a entitat laica alternativa al moviment cristià predominant. El 1990 es crea ESPLASH, com a cooperativa de serveis en el lleure, i el 1992, l'Escola Lliure El Sol, conjuntament amb la Fundació Ferrer i Guàrdia, nascuda el 1987. El 1984 neix el Movibaix amb vint-i-quatre entitats de nou poblacions del Baix Llobregat i l'Hospitalet. El mateix any neix, també, l'Escola del Baix. Més endavant, el 1996, es fusionen el Movibaix, el Moviment d'Esplai del Vallès i l'Associació Catalana de Cases de Colònies, i dona lloc a la Fundació Catalana de l'Esplai

L'any 1985 el Servei de Colònies de Vacances i l'Escola de l'Esplai de Barcelona creen la Fundació Pia Autònoma Institut Pere Tarrés d'Educació en l'Esplai (Fundació Pere Tarrés). La Federació de Centres d'Esplai es reconverteix en el Moviment de Centres d'Esplai Cristians (MCEC). El 1986 es crea també l'Associació de Cases de Colònies i Albergs de Catalunya.

En els anys de democràcia el lleure dels infants i joves modifica el seu contingut. Apareix una gran quantitat d'iniciatives públiques i privades que ofereixen serveis i respostes educatives estructurades per atendre els espais de lleure complementaris a l'escola i durant els períodes de festa o de vacances: menjadors escolars, serveis extraescolars, cangurs i transport escolar, centres de dia o d'esplai diaris, casals o esplais setmanals, casals d'estiu, colònies escolars i de vacances, colònies temàtiques, etc. El lleure esdevé, també, un sector professional per a moltes persones i iniciatives que saben donar resposta a les necessitats educatives de molts infants i joves i, alhora, de les famílies mateixes. Durant aquests cent vint-i-cinc anys d'història de les colònies, nascudes amb vocació fonamentalment higienista, hem vist com han evolucionat fins a consolidar-se com un dels exponents de l'educació en el lleure i com una vivència extraordinària i inoblidable per a molts infants i joves.

## Reflexions i reptes a partir dels cent vint-i-cinc anys d'història

Volem acabar aquesta mirada retrospectiva fent una consideració breu a l'aportació que les colònies ens han fet, apuntant, també, alguns dels reptes que al nostre parer haurien d'afrontar per conservar la seva finalitat educativa. En relació amb l'aportació, podem dir el següent.

- a) Al llarg dels cent vint-i-cinc anys hem vist com les colònies han estat una oportunitat òptima per a les experiències de pedagogia activa. Han permès treballar l'educació des d'una dimensió pràctica i vivencial. Han estat un escenari ideal perquè molts mestres, futurs mestres i educadors, assagessin ben aviat recursos i metodologies educatives que després s'aplicarien a altres contextos: el treball a partir de centres d'interès, el treball per projectes, el joc com a recurs educatiu (moltes estratègies avui s'apliquen a la gamificació), l'aprenentatge entre iguals, l'aprenentatge servei, etc. Les colònies han esdevingut un laboratori d'innovació i dinamització pedagògica.
- b) Les colònies d'infants han estat, també, un antecedent en la creació de grups i entitats d'esplai. Si bé a l'inici van aparèixer algunes colònies de vacances com a temps fort o activitat extraordinària d'alguns moviments, també és cert que a partir dels anys setanta apareixen moviments i entitats de lleure com a resultat de voler estendre el treball educatiu fet a les colònies d'estiu. Les colònies esdevenen una activitat impulsora i dinamitzadora de l'associacionisme en el lleure educatiu.
- c) Les colònies han estat al llarg d'aquests anys una oportunitat per fer viure i gaudir del temps lliure als infants amb emocions, més o menys intenses. L'experiència de viure intensament, fins i tot la vida quotidiana, dona un valor extraordinari a aquesta proposta educativa, sobretot si s'aprofita per compartir aquestes emocions i aprendre a través seu.

- d) Han estat, també, un espai ideal per a la formació i preparació de monitors i educadors, perquè han possibilitat espais de creixement i experimentació extraordinaris. D'alguna manera, les colònies per a infants han incentivat i afavorit la preparació de líders socials a través de les seves experiències de participació social i vida democràtica.
- e) Les colònies esdevenen en molts casos un màster en habilitats per a la vida perquè ensenyen a gestionar els conflictes, a aprendre a partir de les vivències reals compartint i assumint responsabilitats. Posen en pràctica el que avui coneixem com a competències transversals. D'aquesta manera contribueixen a fer feliços els altres i alhora ens ensenyen a ser feliços a nosaltres mateixos, dos propòsits essencials que, probablement, no són possibles l'un sense l'altre.

Pel que fa a alguns dels reptes que possiblement hauran d'afrontar, podem dir el següent.

- a) Les colònies avui haurien de continuar esdevenint un exponent de pedagogia activa i un espai d'assaig i innovació pedagògica. Les condicions actuals ho permeten. Cal ser atrevits i convertir les dificultats en possibilitats.
- b) Les ofertes de lleure s'han multiplicat i avui hi ha moltes ofertes per viure experiències extraordinàries. Ara bé, no totes les propostes tenen la mateixa finalitat ni són a l'abast de totes les famílies. Les colònies per a infants han de trobar l'encaix en els projectes educatius de ciutat i treballar des de la complementarietat, la coordinació i la cogestió, si cal, de manera que es garanteixi la universalitat als infants.
- c) Les colònies són un temps idoni per a la convivència, la relació i la descoberta dels altres i de l'entorn. El repte de la diversitat, en tots els sentits, i la inclusió han de ser presents avui en aquestes iniciatives. Les colònies han de ser una proposta atractiva i a l'abast de tothom perquè només d'aquesta manera es podrà evitar l'estigmatització i, alhora, afavorir un treball inclusiu de veritat.
- d) Avui, en el conjunt d'ofertes de lleure i de colònies, hi ha de tot: algunes iniciatives amb una finalitat més educativa que unes altres. En tot cas, és important mantenir el treball educatiu i evitar el recreacionisme comercialitzat (Trilla, 1995). D'altra banda, són necessaris uns dies mínims d'estada a les colònies si es vol aprofundir en el treball educatiu. La reducció dels dies d'estada (segurament per abaratir el cost) cada vegada és més evident, situació que dificulta un equilibri adequat entre la pedagogia de l'activitat i la pedagogia del projecte (Trilla, 2012).
- e) Saber oferir aquest producte perquè sigui atractiu en la societat de la diversió, el consum i la (des)informació no és fàcil. Per aquesta raó cal impregnar-nos d'aquell "entusiasme sospitós" amb què el malaguanyat

Les colònies per a infants han incentivat i afavorit la preparació de líders socials a través de les seves experiències de participació social i vida democràtica

Les colònies per a infants han de trobar l'encaix en els projectes educatius de ciutat i treballar des de la complementarietat, la coordinació i la cogestió, si cal, de manera que es garanteixi la universalitat als infants

Carles Capdevila (2007) titulava una de les seves columnes a la contraportada del diari *Avui*, elogiant la tasca dels educadors en el temps lliure.

Pere Soler Masó  
 Doctor en Pedagogia  
 Professor titular al Departament de Pedagogia  
 Universitat de Girona  
 pere.soler@udg.edu

## Bibliografia

- Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura** (1932). *L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona (1906-1931)*. Barcelona: Arts Gràfiques, S.A., Successors d'Henrich i C<sup>a</sup>.
- Bion, W.** (1887). *Les colonies de vacances. Mémoire historique et statistique*. París: Delegrava y Hachette.
- Bosom, N.; Mateu, R.** (1992). La colònia escolar de Vilamar. Dues formes de treball. En *11enes. Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans* (p. 345-356). Reus: Ed. del Cercle de Lectura.
- Calderón, D.; Gustems, J; Calderón, C.** (2016). Objetivos pedagógicos de las colonias y campamentos de verano: Una revisión histórica. *RES - Revista de Educación Social*, 22, 331–347.
- Capdevila, C.** (20 maig 2007). Entusiasme sospitós. *Avui*, contraportada.
- Casademont, A.** (2014). *Les colònies infantils a Catalunya durant la Guerra Civil (1936-1939)*. Treball Final de Grau, Universitat de Girona. Recuperat: <http://hdl.handle.net/10256/9500>
- Cercós, R.** (2017). Dues colònies escolars: Les colònies a Capdella (1917-1918) d'Artur Martorell i el Diari de Vilamar (1922), la crònica de la República d'Infants de la colònia de Calafell de Pere Vergés. *Temps d'Educació*, 53, 277–282.
- Cohen, A.** (1966): La infancia entre la vida y la muerte. La mortalidad de los niños. En Borràs, J. M. (dir.). *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936* (p. 107-148). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales - Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Comision de Colonias Escolares y Escuelas del Bosque** (1914). *Actuación pedagógica de la Comisión*. Barcelona: Ayuntamiento Constitucional de Barcelona.
- Domènech, S.** (1993). *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Tesi doctoral. Divisió de Ciències de l'Educació, Departament de Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- Federació Diocesana de Casals** (1959). *Casal d'estiu. Mètode: Mística, organització i tècniques*. Girona: Multicòpia d'ús privat.
- Franch, J.** (1969). *Clubs d'espai per a infants i adolescents: el cicle de l'any*. Barcelona: Hogar del Libro.

- Franch, M.; Rial, R.; Riba, J. M.** (ed.) (1999). *Escoltisme i educació*. Capellades: Eumo Editorial.
- Galí, A.** (1979). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900 a 1936*. Llibre II. Ensenyament primari. Segona part. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- Houssaye, J.** (1989). *Le livre des colos. Histoire et évoution des centres de vacances pour enfants*. París: La Documentation Française.
- Llopis, R.** (1933). *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Madrid: Aguilar.
- Mata, M.** (2000). *Amagatalls de la renovació pedagògica: en els 25 anys d'Escoltes Catalans*. Barcelona: Fundació Catalana de l'Escoltisme Laic "Josep Carol".
- Moreno, P. L.** (2009). De la caridad y la filantropía a la protección social del estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936). *Historia de la Educación*, 28, 135–159.
- Presidencia del Consejo de Ministros** (1935). Anuario Estadístico de España. Año XIX – 1934. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- Puig, E.; Vila, J.** (2005). *Cent anys de colònies de vacances a Catalunya (1893-1993). Dels inicis a la Guerra Civil*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Rey-Herme** (1954). *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. París: Edició de l'autor.
- Rodríguez, J. F.** (2016). La primera colonia escolar de vacaciones para niños pobres de las escuelas públicas madrileñas (1887). *El Futuro del Pasado*, 7, 407-439. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2016.007.001.014>
- Sáez, J.** (1988). *El Frente de Juventudes: política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- Salcedo, E.** (1900). *Las colonias escolares de vacaciones en España durante los años de 1887-1897*. Madrid: Imprenta de Ricardo Rojas.
- Soler, P.** (2008). Les colònies escolars i altres iniciatives paraescolars en el context de la fundació de l'IEC. En *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917). L'educació en el context de la fundació de l'Institut d'Estudis Catalans* (p. 299-325). Barcelona: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Institut d'Estudis Catalans.
- Soler, P.** (1995). *L'educació en el lleure a Girona*. Capellades: Universitat de Girona i Llibre del Segle.
- Trilla, J.** (1995): Pedagogia del lleure, una reflexió teòrica. En *Actes del Col·loqui Universitari Artur Martorell, educador del nostre temps* (p. 103-143). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Trilla, J.** (2012). Els discursos de l'educació en el lleure. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 50, 31–45.
- Vergés, P.** (1932). La vida espiritual a "Vilamar". Conferència donada a la sala d'actes de la casa de l'Ardiaca el 30 d'octubre del 1930. Ajuntament de Barcelona, Comissió de Cultura.

---

Aquest article ha estat elaborat a partir de la conferència realitzada el 5 de novembre de 2018 al Saló de Sant Jordi del Palau de la Generalitat de Catalunya amb motiu de l'acte de reconeixement dels cent vint-i-cinc anys de les colònies de vacances a Catalunya.

---

# Educació social com a acció transformadora. Una via per a l'emancipació ciutadana

Nieves  
Martín-Bermúdez

Recepció: 24/03/18 Acceptació: 05/04/19

## Resum

Aquest article centra el seu argument en com activar un procés d'educació per a la transició emancipadora des de l'educació social. A través de la literatura que relaciona educació com a procés de transformació social i models alternatius de desenvolupament ens aproximem, d'una banda, als principis rectors sobre els quals se sustentaria l'acció emancipadora. D'altra banda, de manera general, al perfil de l'agent emancipador; i com, particularment, les associacions d'un context determinat juguen un paper important en un procés des d'aquesta perspectiva. Finalment es presenten les principals conclusions d'un treball empíric més ampli, "Educació i ciutadania. Apoderant des de la pròpia dinàmica d'un barri", que aporta elements clau per a considerar a l'hora d'implementar un projecte des de l'enfocament emancipatori.

### Paraules clau

Agent emancipador, associacions, autonomia, ciutadania, educació social.

## Educación social como acción transformadora. Una vía para la emancipación ciudadana

*Este artículo centra su argumento en cómo activar un proceso de educación para la transición emancipadora desde la educación social. A través de la literatura que relaciona educación como proceso de transformación social y modelos alternativos de desarrollo nos aproximamos, por un lado, a los principios rectores sobre los que se sustentaría la acción emancipadora. Por otro lado, de manera general, al perfil del agente emancipador; y cómo, particularmente, las asociaciones de un contexto determinado juegan un papel importante en un proceso desde esta perspectiva. Finalmente se presentan las principales conclusiones de un trabajo empírico más amplio, "Educación y ciudadanía. Empoderando desde la propia dinámica de un barrio", que aporta elementos clave para considerar a la hora de implementar un proyecto desde el enfoque emancipatorio.*

### Palabras clave

Agente emancipador, asociaciones, autonomía, ciudadanía, educación social.

## Social education as a transformative action. A path for citizen emancipation

*This article centres its argument on how to activate a process of education for the emancipating transition from social education. By way of the literature which relates education as a process of social transformation and alternative models of development, we address on the one hand the guiding principles on which the emancipatory action would be based, and on the other hand, and more generally, the profile of the emancipating agent and also, in particular, the importance, from this perspective, of the role played by the associations operating in a given context in such a process. Finally we present the main conclusions of a more wide-ranging empirical study, 'Education and Citizenship. Empowering from the actual dynamics of a neighbourhood', which provides key elements to be borne in mind when implementing a project from the emancipatory approach.*

### Keywords

Emancipating agent, associations, autonomy, citizenship, social education

### Com citar aquest article:

Martín-Bermúdez, Nieves (2019).  
Educació social com a acció transformadora. Una via per a l'emancipació ciutadana.  
*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 148-162.



## ▲ Introducció

L'educació social com a pràctica de la pedagogia social no comprèn la relació teoria, metodologia i pràctica

sense que hi situem les sinergies que se generen en el diàleg educació-societat; o, el que ve a ser el mateix, en la reciprocitat que ha d'establir-se entre la dimensió social de l'educació i la missió educativa de la societat. (Caride, Gradaille i Caballo, 2015, p. 10)

De manera normalitzada, l'educació social s'ha centrat més a ampliar termes d'exclusió o vulnerabilitat social sense qüestionar des d'una perspectiva crítica quins són els mecanismes que porten a considerar un ciutadà com a usuari o client. Gallén (2006, p. 78) obre un interessant debat sobre si la missió dels professionals del camp social està centrada a apaivagar la persona desviada i dissuadir-la perquè accepti integrar-se en una normalitat subordinada i/o més precària o si està centrada a dotar-la de les eines i els canals necessaris per afavorir-ne una autonomia real.

Per reconèixer i indagar sobre lògiques d'intervenció basades en el punt de vista de la recerca de l'autonomia ciutadana es parteix d'un estudi empíric més ampli, "Educación y ciudadanía. Empoderando desde la propia dinámica de un barrio" (Martín-Bermúdez, 2017), centrat a analitzar els elements afavoridors d'una educació emancipadora tenint en compte diferents corrents educatius i experiències situades en un context concret a través de l'observació i entrevistes a les entitats que actuen com a agents de intervenció.

Els resultats ens porten, d'una banda, a elaborar un seguit de propostes que complementen la revisió bibliogràfica amb la indagació sobre la pràctica. I, de l'altra, a aprofundir en el paper de l'educació social en el món de les associacions, on troba un potencial incalculable a l'hora de comprendre les dinàmiques emancipadores que actuen en una comunitat local.

## Educació social per a l'autonomia

Partir de l'àmbit de l'educació social suposa comprendre que aquesta professió es presenta com una

acció sistemàtica i fonamentada, de suport, mediació i transferència que afavoreix específicament el desenvolupament de la sociabilitat del subjecte (persona, grup o comunitat) al llarg de tota la seva vida, circumstàncies i contextos, promovent-ne l'autonomia, integració i participació crítica, constructiva i transformadora en el marc sociocultural que l'envolta, comptant, en primer

lloc, amb els propis recursos personals –tant de l’educador com del subjecte– i, en segon lloc, mobilitzant tots els recursos socioculturals necessaris de l’entorn o creant, finalment, noves alternatives. (Riera, 1998, p. 45)

Investigar sobre processos d'autonomia real suposa indagar pràctiques que, sota uns principis educatius orientadors, facilitin a la ciutadania qüestionar-se i actuar davant la millora de la qualitat de vida, de manera equitativa

D’aquesta manera, investigar sobre processos d’autonomia real suposa indagar pràctiques que, sota uns principis educatius orientadors, facilitin a la ciutadania qüestionar-se i actuar davant la millora de la qualitat de vida, de manera equitativa; és a dir, per a tothom que habita el planeta. Això requereix una mirada preocupada per temàtiques que superin els marcs clàssics i assistencials d’intervenció social: “*la nova pedagogia social no pot reduir el seu àmbit d’acció al tractament de problemes socials tradicionals [...] sinó que aquesta fos un servei normalitzat i a l’abast de tots els sectors de la població*”. (Torio López, 2006, p. 50)

Tot i que la literatura que aborda temes d’inclusió social des d’una perspectiva integrada és inacabable (Gadotti, 2001; Castells, 2012; de Manuel, 2018; Gradaille i Caride, 2018), l’educació social encara no es revela com un servei d’abast global. Conscients que des de les polítiques públiques no es garanteix la cura d’un ordre social igualitari, els encàrrecs d’inclusió s’han de traduir en la possibilitat d’oferir a la ciutadania nous camins. És a dir, és urgent generar contextos educatius i socials; oferir un missatge crític i amb possibilitats de canvi; i, sobretot, ocupar el compromís que arribi a tota la ciutadania.

D’aquesta manera, sorgeix la inquietud per comprendre si des de l’exercici de l’educació social és possible oferir autonomia real per a tothom. Això ens porta a decantar-nos pels enfocaments crítics com són les teories del desenvolupament (Nussbaum, 2002; Unceta, 2014/15), perspectives alliberadores (Cuevas Noa, 2003; Fromm, 2004) i descolonitzadores del saber (Castro-Gómez, 2007; de Sousa Santos, 2014; del Río i Celorio, 2018).

És des d’aquesta perspectiva que vam rescatar principis emancipatoris que promouen una ciutadania activa i conscient de les problemàtiques que l’afecten. Mantenir una perspectiva crítica sobre com ha anat afectant el model de desenvolupament de vida a diferents societats al llarg del temps i com es materialitza en actituds i valors predominants ens facilita comprendre les causes d’aquestes problemàtiques.

## Educació social com a pràctica transformadora

La relació desenvolupament i societat s’analitza, des de la visió educativa en el context espanyol, dins del corrent de l’educació per al desenvolupament, concretament dins de la sisena generació, que es fonamenta en la promoció d’una ciutadania global centrada en els drets del planeta, en qualsevol dels

àmbits i contextos possibles. La intervenció social en clau de desenvolupament es defineix a través de diferents etapes que passen per l’ajuda immediata a l’apoderament com a objectiu teòric des de la dècada dels vuitanta. Com a actors principals del desenvolupament hi ha les organitzacions no governamentals per al desenvolupament (ONGD), les organitzacions civils i els moviments veïnals (Mesa, 2000).

El IV Congrés d’Educació per al Desenvolupament (2014) es va plantejar sota el lema “Canviar l’educació per canviar el món. Per una acció educativa emancipadora!”. La trobada es va dedicar a la reflexió conjunta entre moviments socials, ONGD, educadors, educadores i diferents formes d’organització emergents; en definitiva, per “reforçar l’aposta per un món en el qual tinguem cabuda totes les persones” (Celorio i López de Munain, 2014, p. 7), i s’hi van presentar actuacions alternatives basades en principis de justícia, equitat i solidaritat.

La *construcció del subjecte polític*, des del col·lectiu humà; la *comunicació per a la transformació*, des del despertar de processos més conscients de la realitat; el *qüestionament de les relacions de poder*, des de l’anàlisi crítica de les relacions existents; i l’*anàlisi de processos* que donen importància als aspectes emocionals, a la cura dels processos educatius, van ser les línies temàtiques sobre les quals articular les propostes relacionades amb l’educació per a la transició emancipadora.

Quant als principis rectoris que regeixen la perspectiva de l’educació per a la transició emancipadora, Celorio (2013, p. 12-18) planteja els vuit següents:

1. *Apoderament*. Perquè la ciutadania sigui capaç de constituir-se com a agent amb capacitat de decidir, exigir i promoure possibilitats. Apoderar per emancipar suposa reinventar un poder positiu i emancipador.
2. *Inclusió*. Per promoure la inclusió hi ha d’haver una cultura inclusiva en la comunitat social, que requereix un treball previ en i des de la mateixa comunitat.
3. *Participació*. És imprescindible treballar processos de participació participatius, des d’una participació real de tots els agents de la comunitat, rescatant dinàmiques que integrin participació, comunicació social i ciutadania.
4. *Crítica*. Atorgar dimensió crítica a l’educació suposa situar allò educatiu com a tasca social i donar-li la importància al paper que juga en el procés transformador de les societats.

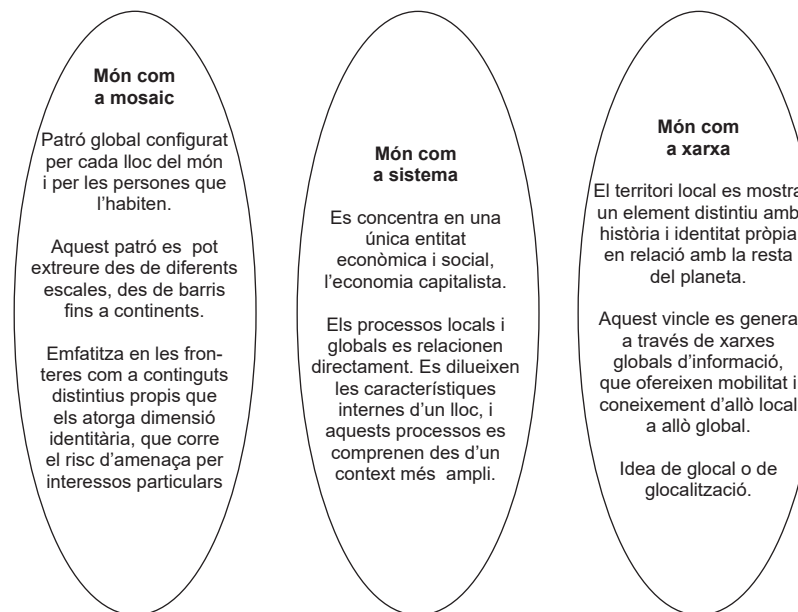
La intervenció social en clau de desenvolupament es defineix a través de diferents etapes que passen per l’ajuda immediata a l’apoderament

5. **Solidaritat.** En termes de solidaritat impulsora de creativitat i utopia, implicant la solidaritat com a contingut, pràctica i interacció de l'àmbit educatiu i social. Solidaritat en l'àmbit local i global, en el saber, en l'ètica, en el sentiment, en l'intercanvi, com a orientació participativa i emancipadora.
6. **Interculturalitat.** Reconèixer la dimensió cultural i de com es van introduint les qüestions de poder en el coneixement, en les pràctiques d'estructuració de les identitats.
7. **Enxarxament.** En aquest cas ens trobem amb les noves tecnologies com a eines aliades per permetre la connexió, el contacte i la comunicació horitzontal; faciliten instruments que fan possible compartir, contrastar i avançar des d'àmbits de gran diversitat, però amb nivells de vinculació molt interessants.
8. **Comunicació.** La seva importància recau en la necessitat per a l'apoderament i en reelaborar cultures i articulacions comunitàries tot reapropiant-se d'espais que sovint han generat informació perjudicosa i tòxica per a les comunitats. Així mateix, les noves tecnologies de la comunicació fan possible conèixer altres models de vida, tot i que no estan legitimats en els mitjans de comunicació de massa.

Conèixer els elements que caracteritzen processos emancipatoris permetrà que oferim propostes concretes d'intervenció basades en la concepció d'una ciutadania activa i compromesa. En aquest sentit, és imprescindible comprendre, per part dels que hi participen, què significa ser un ciutadà emancipat i amb capacitat emancipadora; és a dir, amb capacitat per a acompanyar altres persones en la comprensió de les causes que impliquen les diferents problemàtiques socials. La imposició resta allunyada de les estratègies emancipatòries, i començar amb la implementació d'una actuació sense tenir en compte els protagonistes seria un error inicial.

De la mateixa manera que utilitzar estratègies rígides i imposades no és un encert, tampoc no ho és fer intents individuals aïllats en el temps. Crang (2005) proposa la comprensió d'un món com a xarxa davant de la consideració del món com a mosaic.

Gràfic 1: Perspectives en la relació global-local



Font: Elaboració pròpia a partir de la informació presa de Crang (2005).

Creure en un únic patró global, tant en la manera de comprendre el món com en la lògica d'intervenció, homogeneïtza les identitats culturals, fet que implica un sentiment de *localització* que no permet valorar la riquesa de la diversitat cultural i/o pràctiques no igualitàries des d'un punt de vista etnocèntric. Des de la lògica del món com a sistema, les activitats del capitalisme s'han establert sobre una altres activitats "relacionades amb la sostenibilitat de la vida, que no passen pel mercat" (Jubeto, 2011, p. 17).

La importància de definir models alternatius de desenvolupament i la posada en valor de la diversitat de les identitats culturals recau en la necessitat d'explicar la teoria des de la pràctica concreta. Avui diferents institucions (Institut d'Estudis sobre Desenvolupament i Cooperació Internacional-HE-GOA<sup>1</sup>, Escola de Cultura de Pau<sup>2</sup>, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra<sup>3</sup>) i col·lectius de diferent índole (Ilusionismo social, investigación, participación y culturas populares<sup>4</sup>, La Transicionera<sup>5</sup>, Solidaritat Internacional<sup>6</sup>, Col·lectiu CRAC<sup>7</sup>, Alianza por la Solidaridad<sup>8</sup>) reivindiquen la necessitat de repensar el món i plantejar nous models davant d'aquesta crisi civilitatòria.

Aquest salt ha d'anar acompanyat d'una perspectiva educativa al servei de la transformació social, fet que suposa una nova visió tant pel que fa als valors com als agents que hi participen. Això situa la professió de l'educació social com la més idònia per a la promoció d'una educació transformadora i de ciutadania activa.

Creure en un únic patró global, tant en la manera de comprendre el món com en la lògica d'intervenció, homogeneïtza les identitats culturals, fet que implica un sentiment de *localització* que no permet valorar la riquesa de la diversitat cultural i/o pràctiques no igualitàries des d'un punt de vista etnocèntric

## Associacions com a agents d'emancipació ciutadana

Com s'ha plantejat en l'apartat anterior, dur a terme propostes des d'una acció educativa transformadora suposa identificar com a aliats els agents que exerceixen aquest paper en un espai o context determinat. Perquè un procés d'aquestes dimensions adquireixi eficàcia i compromís en el temps s'ha d'actuar en xarxa, s'ha de ser conscient dels mitjans locals disponibles i s'ha d'estar disposat a la col·laboració en la creació d'alternatives.

La *Carta de ciutats educadores* (2004) expressa que una ciutat educadora considera l'educació com a instrument de transformació social i motor de desenvolupament humà, social i econòmic de les persones i comunitats que la formen; i cal la mobilització i articulació dels agents que intervenen en el territori "amb les seves institucions educatives formals, intervencions no formals (amb intencionalitat educativa fora de l'educació reglada) i informals (no intencionades ni planificades), col·laboraran, bilateralment o multilateralment per fer realitat l'intercanvi d'experiències" (p. 2).

Per això, a l'hora d'identificar possibles entitats socials que participen en clau emancipadora en un context trobem les associacions com a primers agents a indagar davant de les institucions clàssiques d'intervenció i desenvolupament. En aquest sentit, es considera que actualment són l'organització que més s'acosta conceptualment al paper d'agents emancipadors de l'educació, i identifiquen aquesta ciutadania activa. A més, enfront de moviments socials i col·lectius no institucionalitzats, les entitats ciutadanes compten amb un registre a l'arxiu municipal que pot ser un punt de partida per abordar qui són aquests actors.

Des de l'administració pública, a partir de la legislació vigent sobre associacions, es planteja que:

Les associacions permeten als individus reconèixer-se en les seves conviccions, perseguir activament els seus ideals, complir tasques útils, trobar el seu lloc a la societat, fer-se sentir, exercir alguna influència i provocar canvis. Quan s'organitzen, els ciutadans es doten de mitjans més eficaços per fer arribar la seva opinió sobre els diferents problemes de la societat als qui prenen les decisions polítiques. Enfortir les estructures democràtiques a la societat reverteix en l'enfortiment de totes les institucions democràtiques i contribueix a la preservació de la diversitat cultural. (Preàmbul de la Llei d'Associacions, 2002)

La qüestió és que a la pràctica no es reconeix que aquest sigui l'objecte principal de les entitats ciutadanes, més aviat es tornen una altra forma de constitució per a realitzar una tasca en la societat de forma remunera-

da. Així, davant del fet de mantenir continuïtat pel que fa al reconeixement de les conviccions, se centren a mantenir una activitat ocupadora continuada. D'aquesta manera, el caràcter continuu i el llarg termini referent a les qüestions que els afecten dura el temps que poden mantenir recursos.

Les associacions, ONG, fundacions..., estan atrapades. Han assumit enormes compromisos (amb els seus destinataris, amb la comunitat social i amb els seus propis membres i treballadors), depenen de l'administració, dels recursos públics que aquesta administra, per desenvolupar la seva acció i, en molts casos, fins i tot per sobreviure com a organitzacions. (de la Riva, 2011)

Aquesta responsabilitat d'atendre qüestions que no cobreixen les polítiques públiques no pot ser relegada a aquests actors principals. Cal una visió de xarxa que inclogui diferents perspectives i vinculi els diferents agents amb legitimitat i responsabilitat sobre els espais.

És per això que les associacions s'entenen com a agents de desenvolupament i intervenció no formal. En definitiva, com una *forma de socialització alternativa* (de Sousa Santos, 2006), de vegades no intencionada, amb possibilitat de definir nous horitzons utòpics com pot ser la transició emancipadora. Aquest salt cap a una educació al servei de la transformació implica una nova visió (Aguerrondo, 1999; Naranjo, 2007; Stirner, 2013) que superi les actuacions lligades a models i institucions tradicionals de desenvolupament.

Ciudadà és qui se sent part de la ciutat (inclusió) i se'n sent coresponsable a través de la participació en el debat i la presa de decisions... Els ciutadans i les ciutadanes necessiten una ciutat amb àgors, amb espais de trobada. (de Manuel, 2018, p. 5)

Per apropar-nos al paper que exerceix la ciutadania com a agents emancipatoris cal treballar des de l'enfortiment de les institucions (Mesa, 2000). A la pràctica, no trobem un agent o perfil concret que es dediqui a l'enfortiment de les institucions socials en clau emancipadora, tot i això, sí que es revelen experiències concretes encara que de vegades queden aïllades en el temps. Una renovació de les institucions pel que fa al seu caràcter democràtic resta lluny de la pràctica i de l'interès administratiu, de manera que aquestes experiències es materialitzen en les formes ciutadanes d'associació.

L'educació social, com s'ha esmentat anteriorment, es presenta com una professió amb capacitat per a promoure agents emancipatoris i enfortir institucions associatives. Es planteja com a horitzó utòpic de la professió el disseny d'estratègies en què qualsevol ciutadà o col·lectiu es compregui emancipador i amb capacitat emancipadora; és a dir, que actuï de manera integrada i mantenint xarxes que promoguin l'autogestió i la coresponsabilitat ciutadana davant de la dependència administrativa.

L'educació social es presenta com una professió amb capacitat per a promoure agents emancipatoris i enfortir institucions associatives

La incorporació del subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials, enteses com el desenvolupament de la sociabilitat i la circulació social. La promoció cultural i social, entesa com a obertura a noves possibilitats de l'adquisició de béns culturals, que amplii les perspectives educatives, laborals, d'oci i participació social. (ASEDES, 2007, p. 12)

El principi de la participació comunitària, definit des del *Codi deontològic professional* (2007), expressa l'íntima relació que té la professió davant la promoció de la comunitat amb la qual intervé des de l'autogestió de la pròpia vida quotidiana. La promoció de la vida social i cultural de l'entorn, fomentant el coneixement i la valoració de tots els aspectes socials i culturals que poden influir en l'educació global de les persones només serà possible des de la possibilitat de participar en els diferents àmbits de la vida local.

Així es mostra la importància d'incloure, sobre les funcions tradicionals, valors de promoció del compromís ciutadà i la mobilització ciutadana davant de situacions que afecten les persones; promoure consciència crítica i valors comunitaris; buscar i generar recursos; així com capacitats per a l'emancipació social. D'acord amb Sáez (2006), es considera la necessitat d'indagar nous àmbits professionals, que potenciïn una cultura i una identitat professional.

D'aquí es deriva la necessitat de propiciar mecanismes de participació i de preocupar-se per reconèixer els qui no els utilitzen per tenir un coneixement real de la situació de les persones. D'estar al dia de la realitat social i reconsiderar les competències cívico-socials importants per fomentar el propòsit humà de viure en comunitat, ja no com una imposició sinó perquè és sentit per la ciutadania.

Això suposa dissenyar nous marcs d'investigació i actuació, propis de l'educació social i afins al que suposa aquest dret ciutadà. La utopia és avançar en la forma d'entendre les persones més que com a contenidors estàtics i individuals que consumeixen serveis, com a persones que construeixen i demanen les seves pròpies necessitats. És estar convençut que la transformació social en clau apoderadora és possible.

Per exemple, Viché González (2018) expressa l'animació sociocultural com a vehicle de processos d'identificació amb una comunitat que, al seu torn, reforça l'autoestima individual i col·lectiva i considera el patrimoni com a espai per a la convivència. D'aquí es desprèn el repte d'enfortir en les entitats el concepte de cohesió social i de propiciar espais de convivència per a treballar la importància de les xarxes de suport per a la consecució d'objectius comuns, així com la mediació com a vehicle de canalització de demandes. El disseny d'actuacions integrades ha d'incloure la visió de cadascun dels agents socials que influeixen en un context.

Compartim amb de Sousa el repte d'incloure una nova teoria de la democràcia que permeti reconstruir el concepte de ciutadania, "una nova teoria de la subjectivitat que permeti reconstruir el concepte de subjecte i una nova teoria de l'emancipació que no sigui més que l'efecte teòric de les dues primeres teories en la transformació de la pràctica social duta a terme pel camp social de l'emancipació" (2001, p. 183). I, sobretot, començar a aplicar experiències a la realitat concreta perquè aquestes teories puguin ser desenvolupades i adquireixin la validesa que es mereixen.

## A manera de propostes

Concretament com a conclusions del projecte d'investigació "Educación y ciudadanía. Empoderando desde la propia dinámica de un barrio" (Martín-Bermúdez, 2017), es desprèn que els objectius de l'educació social des d'una perspectiva d'activar un procés d'apoderament ciutadà se centrarien a:

1. *Conèixer des de l'avaluació prèvia les principals demandes d'un context.* Això implica les demandes advertides com a latents, incloent-hi les perspectives de la majoria d'agents implicats que es preocupen per conèixer els motius dels qui no arriben a implicar-s'hi. Les demandes sobre les quals s'articulin les intervencions socials han de ser advertides i motivades per la ciutadania en pro d'afavorir-ne la qualitat de vida. No serveix de res realitzar accions espontànies i puntuals en el temps si volem conèixer com s'inclou l'actitud emancipadora en la ciutadania.
2. *Conèixer els espais des de la percepció dels agents implicats.* A l'hora d'implementar qualsevol actuació és important reconèixer la dinàmica pròpia que ja funciona dins dels espais; qualsevol activitat no sentida es pot concebre més que amb una imposició que com a necessària o atractiva. La col·laboració de les persones que ja actuen en l'espai és molt important, per això aquest objectiu té molta relació amb respectar la vida de les persones.
3. *Dissenyar propostes en nivells d'actuació adaptats a les característiques pròpies de la ciutadania implicada.* Els nivells d'actuació es concretarien en sensibilització, informació, formació i mobilització; d'aquesta manera és fàcil, segons les tendències ciutadanes, concretar actuacions a les característiques de la ciutadania i atorgar-li la capacitat protagonista de prendre partit de les actuacions que es desenvolupin.
4. *Establir mecanismes que assegurin que la ciutadania pot, vol i sap participar-hi.* Molt vinculada a l'anterior, esdevé imprescindible mantenir aquest objectiu de forma transversal per a cadascuna de les actuacions que es duïguin a terme des de la perspectiva de la intervenció social.

Tenim el repte d'incloure una nova teoria de la democràcia que permeti reconstruir el concepte de ciutadania, "una nova teoria de la subjectivitat que permeti reconstruir el concepte de subjecte i una nova teoria de l'emancipació que no sigui més que l'efecte teòric de les dues primeres teories en la transformació de la pràctica social duta a terme pel camp social de l'emancipació"

5. *Recuperar espais de convivència ciutadana i propiciar mecanismes de manteniment i reajustament d'aquests espais.* Així, la mateixa ciutadania és responsable del seu entorn proper atès que comparteix espais que són importants de manera individual i col·lectiva. Hi ha moments en què cal compartir la informació referent a la història del context concret i les possibles causes que hagin generat que calgui la participació de tota la ciutadania en les qüestions que l'afecten.
6. *Definir una estratègia emancipadora a llarg termini, centrada en les problemàtiques advertides en el context.* Es durà a terme a través d'actuacions immediates que promoguin, en primer lloc, la dinamització, a curt termini; i, en segon lloc, establir mecanismes de seguiment de les actuacions tot promovent la devolució de dades com a element de sensibilització. Esdevé una oportunitat idònia per modificar els elements de l'espai públic que serveixen de contravalors per donar pas a elements creats des de la ciutadania.
7. *Habilitar canals per a la devolució d'informació des de missatges positius del context.* Suposa superar la visió i projecció d'exclusió en els contextos que ofereixen poc marge de canvi a la ciutadania. És imprescindible preocupar-se'n perquè la informació arriba als participants. Tornar la confiança a les associacions és important per mantenir la continuïtat en el treball; no poden arribar a sentir-se utilitzades per a qüestions investigadores. Establir activitats per generar confiança tant amb els agents socials de la zona com mútua entre ciutadans.
8. En general es considera oportuna la creació d'un *observatori de ciutadania apoderada*. Un espai que eduqui i s'eduqui per la relació que estableixin les persones que s'hi impliquin, les quals troben diferents formes de participació que serveixen per a la sistematització i indagació d'aquesta participació. La missió de la proposta és concretar en una entitat medidora de la ciutadania i l'administració la potencialitat per indagar sobre la capacitat d'exercir els drets i deures ciutadans, i prestar atenció al biaix participatiu.

## Conclusions

Iniciar un procés d'educació per a la transició emancipadora pot semblar senzill, però és difícil trobar-hi un final. L'acció de l'educador/a social en processos emancipatoris es troba íntimament lligada a l'avaluació contínua d'experiències. Es tracta d'atendre les qüestions que des de la investigació es detectin com a prioritàries pel que fa a evitar desequilibris territorials i biaixos participatius.

Són diverses les dificultats per posar en marxa aquest tipus d'iniciatives atès que l'oportunitat d'operativitzar i indagar elements emancipatoris i avaluar com es van desenvolupant requereix d'estudis longitudinals i una rigorositat en el procés d'execució que de vegades es dilueixen entre tanta burocratització i meritocràcia. A més, en general, els processos d'auditories de les entitats financeres constreixen els processos d'intervenció i dificulten la flexibilitat pròpia de les relacions humanes.

Tot i que sembli una àrdua tasca inicial, comprendre la dinàmica emancipadora del territori pot ser una fortalesa a l'hora d'atorgar continuïtat a la feina amb principis emancipatoris. A nivell d'intervenció, és difícil comprendre la complexitat que requereix la dinàmica social, per la quantitat d'elements que hi influeixen. Per això seria interessant incloure aquells agents o ciutadania que normalment no participen de cap dels mecanismes de participació.

Plantejar una mirada diferent i imparcial a la realitat "normalitzada" i a la manera de conèixer per què la participació en diferents sectors de població esdevé escassa o inexistent, des de diferents àmbits i espais, tant professionals com quotidians, suposa enriquir la pràctica de l'educació social. És imprescindible tenir en compte que difícilment es podran dur a terme pràctiques emancipadores d'un dia per l'altre. Primer cal abordar en el diagnòstic la percepció sobre les qüestions d'autonomia, atès que a mesura que s'aprofundeix en el coneixement i la dinàmica pròpia de diferents col·lectius socials es van coneixent noves estructures que oprimeixen.

Com s'ha anat revelant, el paper de l'educació social es considera idoni per a la promoció d'una educació transformadora i de la ciutadania activa perquè es basa en la relació entre una teoria, un mètode i una pràctica relacionada amb la qualitat de vida, que a més és propera a l'experiència quotidiana dels col·lectius. Es posa en valor conèixer la predisposició i el moment en què es troben les persones a nivell conceptual i valoratiu, així com detectar i sensibilitzar sobre necessitats no sentides. Sense ànim d'instalar jerarquies en la manera de comprendre la professió, es considera indispensable apostar per la integració de característiques de l'educació emancipadora (Celorio, 2013), plantejades en apartats anteriors.

En definitiva, es presenta una aposta per l'educació social des de i per a l'emancipació en els espais de convivència de la vida quotidiana; però perquè aquestes qüestions mantinguin la transcendència que requereix cal anar de bracet amb els diferents agents col·lectius i comptar amb la convicció del grup amb què es planteja la transició emancipadora. No serveix de res treballar sense il·lusió com tampoc no serveixen les actuacions esporàdiques, sense acompanyament en el temps o sense implicació ciutadana.

Nieves Martín-Bermúdez  
Dra. en Desenvolupament i ciutadania: drets humans,  
igualtat, educació i intervenció social  
Universitat Pablo de Olavide  
nmarber@upo.es

El paper de l'educació social es considera idoni per a la promoció d'una educació transformadora i de la ciutadania activa perquè es basa en la relació entre una teoria, un mètode i una pràctica relacionada amb la qualitat de vida, que a més és propera a l'experiència quotidiana dels col·lectius

## Bibliografia

- Aguerrondo, I.** (1999). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperat de: <http://www.campusoci.org/administracion/aguerrondo.htm>
- ASEDES** (2007). Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social. En: ASEDES. *Documentos profesionalizadores*, (33-50). Aragón: Aragón Grafox, S.L. Recuperat de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- ASEDES** (2007). Código deontológico del educador y la educadora social. En: ASEDES. *Documentos profesionalizadores* (19-32). Aragón: Aragón Grafox, S.L. Recuperat de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Caride Gómez, J. A.; Gradaille Pernas, R.; Caballo, B.** (2015). De la pedagogía social como educación a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37 (148), 1-11. Recuperat de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200016](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016)
- Castells, M.** (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro-Gómez, S.** (2007) Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro-Gómez; R. Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (79-91). Bogotá: Iesco-Pensar Siglo del Hombre Editores.
- Celorio, J.** (2013). *Educación para el Desarrollo en Transición – Educación para la Transición Emancipadora*. Recuperat de: [http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1816/Juanjo\\_2013\\_ED\\_para\\_la\\_transicion\\_completo.pdf](http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1816/Juanjo_2013_ED_para_la_transicion_completo.pdf)
- Celorio, G.; López de Munain, A.** (2007). *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gastéiz. Bilbao: Hegoa. Recuperat de: [www.fundacionetea.org/media/File/Borrador\\_Balance\\_ED\\_M\\_LuzOrtega.pdf](http://www.fundacionetea.org/media/File/Borrador_Balance_ED_M_LuzOrtega.pdf)
- Crang, P.** (2005). Local-Global. 2a ed. En: P. Cloke; P. Crang; M. Goodwing (eds.) *Introducing Human Geographies*, (24-34). Oxfordshire: Routledge.
- Cuevas Noa, F. J.** (2003). *Anarquismo y educación: la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios.
- de la Riva, F.** (2011, febrero). *¿Hacia el colapso del tejido asociativo solidario?* Recuperat de: <https://participacion.wordpress.com/2011/02/11/hacia-el-colapso-del-tejido-asociativo-solidario/>
- de Sousa Santos, B.** (2014). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- de Sousa Santos, B.** (2006). *The Rising of the Global Left: The World Social Forum and Beyond*. Londres: Zed Books.
- de Sousa Santos, B.** (Septiembre, 2001). Los nuevos movimientos sociales. *Observatorio Social de América Latina, OSAL*, (5), 177-184. Recuperat de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal5/debates.pdf>

- del Río, A.; Celorio, G.** (2018). *La educación crítica emancipadora. Diagnóstico en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (2011-2015)*. Bilbao: Zubiria Etxea. UPV/EHU.
- Fromm, E.** (2004). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Gadotti, M.** (2002). Escuela ciudadana, ciudad educadora. En: *Ia Conferencia Internacional de Educación*. Ribeirão Preto: Universidad de Sao Paulo. Recuperat de: [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/Oct\\_Gadotti\\_Escuela.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/Oct_Gadotti_Escuela.pdf)
- Gallén, C.** (2006). *Les fronteres de la normalitat: una aproximació en clau social a les persones amb intel·ligència límit o borderline*. Barcelona: Edicions de 1984.
- Gradaille Pernas, R.; Caride Gómez, J. A.** (2018). L'educació social com un dret al servei dels pobles i la vida. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 11-26.
- Jubeto Ruiz, Y.** (12 de gener, 2011). Debates sobre desarrollo y bienestar desde la economía feminista. *Revista Pueblos*. Recuperat de: <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article2309>
- Llei Orgànica 1/2002**, de 22 de març, reguladora del Dret d'Associació. Recuperat de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-5852>
- Mesa Peinado, M.** (2000). Educación para el desarrollo: Entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles*, 70, 11-26. Recuperat de: <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Ed-entre%20caridad%20y%20ciudadania.pdf>
- Naranjo, C.** (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M.** (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Riera Romani, J.** (1998). *Concepto, formación y profesionalización de. Educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. València: Nau llibres.
- Sáez, J.** (juny, 2006). Funciones y competencias en el grado de educación social desde la lógica profesional. En: *Jornadas d'estudi i debat: El títol de grau en Educació Social*. Palma de Mallorca: Universitat de Illes Balears. Recuperat de: [http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo\\_doc2052.pdf](http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo_doc2052.pdf)
- Stirner, M.** (2013). *Escritos menores*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- Torio López, S.** (2006). Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una Pedagogía Social en construcción. *Estudios sobre Educación*, 10, 37 -54. Recuperat de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8929/1/EB.PDF>
- Unceta, K.** (2014/15). Desarrollo alternativo, alternativas al desarrollo y buen vivir: elementos para el debate. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio social*, 128, 29-38
- Viché González, M.** (2018). Recuperando el patrimonio como espacio para la convivencia. *Quaderns d'animació*, 27-1, 1-14.

- 1 Institut d'Estudis sobre Desenvolupament i Cooperació Internacional-HEGOA: <http://www.hegoa.ehu.es/>
- 2 Escola de Cultura de Pau: <http://escolapau.uab.cat>
- 3 Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra: <https://www.ces.uc.pt/en>
- 4 Ilusionismo social, investigación, participación y culturas populares: <https://ilusionismosocial.org/>
- 5 La Transicionera: <https://latransicionera.net/>
- 6 Solidaritat Internacional: <http://www.solidaridadsi.org/es/en-el-mundo/ejes-de-accion/6/educaci%C3%B3n-para-la-transformaci%C3%B3n>
- 7 Col·lectiu CRAC: <http://redasociativa.org/crac/>
- 8 Alianza por la Solidaridad: <https://www.alianzaporsolidaridad.org/paises/espana>

## Avançant en la vida independent de les persones amb discapacitat: el rol dels professionals de suport

Mònica Oliveras  
Maria Pallisera

Recepció: 25/07/18 Acceptació: 07/03/19

### Resum

Aquest article té com a objectiu contrastar les percepcions de professionals de l'àmbit socio-educatiu que ofereixen suport a persones amb discapacitat intel·lectual en contextos d'habitatge diferents a Catalunya. S'han recollit les percepcions de diversos professionals sobre les funcions que desenvolupen, el paper de la persona que rep el suport en la presa de decisions sobre aspectes que les afecten, la seva xarxa social i el seu rol en la inclusió social de les persones que reben suport. Les dades s'han recollit mitjançant entrevistes semiestructurades i un grup focal, i han estat analitzades seguint estratègies d'anàlisi de contingut temàtic. Els resultats indiquen la voluntat dels professionals d'avançar en pràctiques de suport basades en l'escolta activa de les persones, en la potenciació de la seva autonomia i en el compromís amb el respecte a les seves decisions. També se subratllen les principals barreres amb què es troben per oferir suport personalitzat, i en el cas de la llar-residència, l'elevat nombre de persones que comparteixen habitatge. El conjunt de professionals valoren la necessitat d'emprendre més accions per potenciar la xarxa social de les persones que reben suport.

### Paraules clau

Persones amb discapacitat intel·lectual, professionals, vida independent, suport personalitzat, educació social.

Avanzando en la vida independiente de las personas con discapacidad: el rol de los profesionales de apoyo

*Este artículo tiene como objetivo contrastar las percepciones de profesionales del ámbito socioeducativo que ofrecen apoyo a personas con discapacidad intelectual en contextos de vivienda diferentes en Cataluña. Se han recogido las percepciones de varios profesionales sobre las funciones que desarrollan, el papel de la persona que recibe el apoyo en la toma de decisiones sobre aspectos que les afectan, su red social y su rol en la inclusión social de las personas que reciben apoyo. Los datos se han recogido mediante entrevistas semiestructuradas y un grupo focal, y han sido analizadas siguiendo estrategias de análisis de contenido temático. Los resultados indican la voluntad de los profesionales de avanzar en prácticas de apoyo basadas en la escucha activa de las personas, en la potenciación de su autonomía y en el compromiso con el respeto a sus decisiones. También se subrayan las principales barreras con que se encuentran para ofrecer apoyo personalizado, y en el caso del hogar-residencia, el elevado número de personas que comparten vivienda. El conjunto de profesionales valoran la necesidad de emprender más acciones para potenciar la red social de las personas que reciben apoyo.*

### Palabras clave

Personas con discapacidad intelectual, profesionales, vida independiente, apoyo personalizado, educación social.

Advances in independent living for people with disabilities: the role of the support professionals

*This article sets out to compare the perceptions of socio-educational professionals engaged in offering support to people with intellectual disabilities in different housing contexts in Catalonia. A number of professionals were asked to give their perceptions of the functions they perform, of the participation of the person receiving support in making decisions on matters that affect them, of the client's social network and of their own role as professionals in the social inclusion of the people who receive support. The data were collected by means of semi-structured interviews and a focus group, and have been analyzed using thematic content analysis strategies. The results indicate the willingness of the professionals to advance in support practices based on active listening to the client, on the empowerment of the client's autonomy and on the commitment to respect the client's decisions. They also highlight the main obstacles encountered in seeking to offer personalized support and, in the case of people living at home, the high number of these who share the dwelling. On the whole the professionals surveyed identified a need to take more actions to strengthen the social networks of the people who receive support.*

### Keywords

People with intellectual disabilities, professionals, independent living, personalized support, social education

### Com citar aquest article:

Oliveras Garriga, Mònica; Pallisera Díaz, Maria (2019). Avançant en la vida independent de les persones amb discapacitat: el rol dels professionals de suport. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 163-179.



Al llarg dels darrers vint anys, l'organització dels suports a les persones amb discapacitat ha viscut un procés de transformació del model institucional dominant a les darreres dècades del segle, passant a oferir aquests suports a entorns ubicats a la comunitat (Mansell i Beadle-Brown 2010). Pel que fa en l'espai residencial, la tendència generalitzada a la majoria dels països occidentals és la transició des d'un model residencial a un altre model basat en habitatges més petits (al nostre context coneguts com habitatges tutelats o llars-residència) o en oferir el suport a la pròpia llar (Wahlström, Bergström i Marttila, 2014). Els primers són habitatges compartits entre quatre i deu o dotze persones que reben suport durant tot el temps que són a l'habitatge, mentre que en la segona les persones viuen soles o amb un o dos companys que generalment han triat i reben suport professional intermitent en funció de les seves necessitats (McConkey, Keogh, Bunting, García Iriarte i Watson, 2016). Aquest darrer model respon als interessos de les persones amb discapacitat intel·lectual (DI), les quals prefereixen viure, en general, a la seva pròpia llar, rebent els suports necessaris i tenint espais d'independència (Deguara, Jelassi, Micallef i Callus, 2012; Garcia Iriarte, O'Brien, McConkey, Wolfe i O'Doherty, 2014; McConkey *et al.* 2016).

La transformació dels serveis residencials cap a models personalitzats es fonamenta en la Convenció dels drets de les persones amb discapacitat (CDPD) (Nacions Unides, 2006), la qual reflecteix una visió de la persona com a subjecte de drets, potenciant la necessitat d'implementar els suports necessaris per afavorir la seva inclusió social en tots els àmbits vitals. Quant a la vida independent, la CDPD estableix al seu article 19 el dret de les persones amb discapacitat a escollir el lloc on viure, les persones amb qui viure i a disposar dels suports necessaris per a la seva participació comunitària.

Alguns autors que han estudiat els processos de desinstitucionalització (McConkey i Collins, 2010; Mansell i Beadle-Brown, 2010) ens adverteixen, però, que oferir els suports des d'espais comunitaris (sigui en contextos de llar-residència o a partir de suports personalitzats) no garanteix necessàriament l'assoliment de millors objectius per a les persones. Assenyalen que, per tal que la vida de les persones amb discapacitat millori de forma significativa, cal que també es produeixi una transformació del suport ofert pels professionals, i que aquest sigui de la qualitat necessària.

Per aquest motiu cal estudiar les funcions dels professionals que ofereixen el suport a les persones amb discapacitat per tal de valorar en quina mesura aquest suport contribueix a assolir objectius desitjats per les persones i a avançar en la seva inclusió social (Garcia Iriarte, Stockdale, McConkey i Keogh, 2016; Kilroy, Egan, Walsh, McManus i Sarma 2015; McConkey i Collins 2010). Oferir suports en entorns comunitaris intensifica la necessitat de dur a terme nous rols professionals que potenciïn la connexió amb la comunitat, així com les xarxes de suport informals que poden complementar els professionals (Duggan i Linehan, 2013). El suport que ofereixen els

professionals està molt relacionat amb la manera com perceben el seu rol i les seves creences sobre les habilitats vinculades amb la presa de decisions de les persones a les quals ofereixen suport. Les seves preocupacions sobre els riscos que comporta l'assumpció d'autonomia poden limitar les accions apoderadores dels professionals (Duggan i Linehan, 2013; Windley i Chapman 2010). Tal com mostra la recerca desenvolupada per l'European Union Agency for fundamental Rights (FRA) (2013), les actituds paternalistes de professionals i organitzacions a vegades posen traves a la capacitat de les persones amb discapacitat intel·lectual d'establir xarxes comunitàries i d'avançar en la seva inclusió social.

El paper dels professionals de suport en contextos d'habitatge comunitaris no ha estat gaire investigat i la majoria dels estudis s'han desenvolupat al context anglosaxó. McConkey i Collins (2010) van estudiar les tasques dels professionals de suport per determinar fins a quin punt aquestes es vinculen a la cura (centrades bàsicament en l'organització de les tasques de la llar) o a la inclusió social (focalitzades a ajudar la persona a gestionar la seva xarxa social i a establir noves connexions amb la comunitat). Els resultats mostren que a les diferents tipologies de serveis dominaven les tasques de cura, malgrat que els professionals que oferien suport a la llar manifestaven desenvolupar més accions de suport vinculades amb la inclusió social.

Aquesta investigació té com a objectiu conèixer i analitzar les percepcions que tenen els professionals que treballen en espais d'habitatge per a persones amb discapacitat intel·lectual (d'ara endavant DI) a Catalunya (el servei de llar-residència i el programa de suport a l'autonomia a la pròpia llar) sobre les seves funcions en relació amb el suport de les persones a les quals ofereixen suport. Es pretén explorar en quina mesura les percepcions dels mateixos experts denoten una visió del seu rol centrat en l'assistència o, per contra, s'orienten més clarament vers la inclusió social, potenciant l'autonomia i la vida independent de les persones amb DI. La recerca es desenvolupa a Catalunya i es contrasten dos tipus de programes o serveis de suport: el servei de llar-residència, regulat pel Decret 318/2006 de Serveis d'acollida de persones amb discapacitat, el qual determina un màxim de dotze persones de 18 a 65 anys per unitat de convivència; i el programa de suport a l'autonomia a la pròpia llar (PSAPLL), existent des del 2002 (ordre BES/6/2002), adreçat a un màxim de quatre persones de 18 a 65 anys que viuen en una llar llogada o en propietat d'una de les persones. Aquest programa es regula anualment per la Generalitat de Catalunya i té com a objectiu promoure l'autonomia personal i la inclusió comunitària de persones amb discapacitat física, intel·lectual o derivada de malaltia mental, amb necessitat de suport intermitent. Actualment, l'entitat que ofereix aquest suport és triada per la persona beneficiària de l'ajut entre les que estan acreditades en el seu territori, i reben cinc-cents euros mensuals per oferir-li un màxim de deu hores de suport a la setmana.<sup>1</sup>

Les actituds paternalistes de professionals i organitzacions a vegades posen traves a la capacitat de les persones amb discapacitat intel·lectual d'establir xarxes comunitàries i d'avançar en la seva inclusió social

## Mètode

Per tal d'aprofundir en les perspectives dels professionals implicats en el suport a persones usuàries de llar-residència i del programa de suport a l'autonomia a la pròpia llar s'utilitza una metodologia qualitativa basada en entrevistes i el grup focal. Seguidament es descriuen els participants, els instruments i el procediment seguit en la seva aplicació, i el procés seguit en l'anàlisi de dades.

## Participants

Van participar en l'estudi un total de deu professionals que treballen amb el col·lectiu de persones amb discapacitat intel·lectual. Tal com es pot observar a la taula 1, els participants van ser vuit dones i dos homes. Pel que fa a la seva formació acadèmica, els professionals són titulats del sector de l'educació, la meitat dels quals són diplomats o graduats en Educació Social. La taula indica els anys d'experiència en el sector, el tipus de servei on treballen i especifica la seva participació al grup focal o entrevista.

**Taula 1:** Dades bàsiques dels professionals participants en la recerca

Participants	Tipus de suport		Instrument		Formació acadèmica <sup>1</sup>	Funcions	Gènere del participant		Anys d'experiència professional en l'àmbit de suport a persones amb DI
	Llar residència	Programa de suport a l'autonomia a la pròpia llar	Grup focal	Entrevista			Home	Dona	
1	x		x		IS i ES	Atenció directa	x		3 anys
2	x		x		ES	Atenció directa		x	9 anys
3	x		x		IS	Atenció directa	x		5 anys
4	x		x		ES	Atenció directa		x	2 anys
5	x		x		TAS	Atenció directa		x	11 anys
6	x		x		Psicologia	Gestió suport		x	10 anys
7	x		x		Pedagogia	Gestió suport		x	Més de 20 anys
8		x		x	ES	Atenció directa		x	8 anys
9		x		x	TS	Gestió suport		x	12 anys
10		x		x	ES	Atenció directa		x	8 anys

Els acrònims IS, ES, TAS i TS indiquen respectivament: integrador/a social, educador/a social, tècnic/a en atenció socio sanitària i treballador/a social.

## Instruments

Es van utilitzar dos instruments per dur a terme la recollida de dades: grup focal i entrevista semiestructurada. D'una banda, es va realitzar un grup focal amb set professionals que treballen a llar-residència, totes elles contractades per la mateixa entitat. Segons Prieto i March (2002), el grup focal té com a objectiu buscar la interacció entre els diferents participants per a obtenir la informació, potenciant la discussió sobre els temes que se'ls presenten i explorant el perquè de les seves opinions. Tal com afirmen aquests autors, un grup focal sol estar format per entre quatre i deu participants, el moderador i, en alguns casos, una persona que actua com a observadora. En el cas dels professionals de suport a llar-residència aquesta tècnica es va considerar apropiada perquè possibilita la interacció entre els diferents professionals, crea diàleg i permet la reflexió sobre les seves funcions de suport, la qual cosa permet compartir i contrastar les visions, opinions i experiències viscudes.

D'altra banda, amb les tres professionals del programa de suport a l'autonomia a la pròpia llar (d'ara endavant, PSAPLL) es va optar per realitzar entrevistes semiestructurades amb preguntes obertes, tècnica que també permet als participants parlar i reflexionar lliurement sobre l'objecte d'estudi (Seidman, 2006). Es van realitzar concretament dues entrevistes, en una de les quals es van entrevistar dos professionals que ofereixen suport a persones amb discapacitat intel·lectual que participen al PSAPLL. En els dos casos els temes tractats van ser els següents:

- Funcions i tasques dels professionals en relació amb el treball amb persones amb DI.
- Tasques de suport dins el context de l'habitatge, i tasques de suport a la participació comunitària.
- El paper de les persones amb discapacitat en les decisions sobre el suport que reben.
- Satisfacció dels professionals i propostes de millora suggerides per ells mateixos per millorar el benestar de les persones a les quals ofereixen suport.

Malgrat s'hagin utilitzat dues tècniques diferents, s'han aplicat de forma complementària i orientades a recollir el mateix tipus d'informació. El nombre de participants és petit, però la utilització de grup de discussió i entrevistes ha permès recollir i contrastar dades rellevants sobre les percepcions que tenen els professionals en relació amb el suport que ofereixen a persones amb discapacitat intel·lectual que viuen a llar-residència o bé a la seva pròpia llar.

## Procediment

Per dur a terme l'aplicació dels instruments escollits es va contactar amb dues fundacions, sol·licitant la seva col·laboració en la recerca i proposant a diferents professionals la seva participació. L'aplicació del grup focal i les entrevistes es va dur a terme en espais de cadascuna de les fundacions en la data pactada amb els participants. En tots els casos, la primera acció que es va realitzar va ser proporcionar als experts el full de consentiment informat en el qual les investigadores es comprometien a la confidencialitat de les dades facilitades, i els participants signaven la seva autorització a la gravació per tal de facilitar la seva anàlisi. El grup focal va tenir una durada aproximada de cent minuts, l'entrevista conjunta es va allargar gairebé una hora i l'entrevista individual uns quaranta-cinc minuts.

## Anàlisi de dades

Després de transcriure el grup focal i les entrevistes, es va iniciar el procés d'anàlisi i interpretació de les dades obtingudes mitjançant tècniques d'anàlisi de contingut temàtic consistents, seguint Braun i Clarke (2006), a identificar, analitzar i informar sobre els temes que apareixen a un conjunt de dades a partir de patrons o temes que es repeteixen. D'acord amb el procediment indicat per aquestes autores, es va desenvolupar l'anàlisi llegint les transcripcions diverses vegades, identificant els codis relacionats amb els temes inicials i afegint els nous codis emergents relacionats amb temes no plantejats inicialment però directament relacionats amb l'objecte d'estudi. Després d'aquesta revisió, es van classificar els codis reordenant-los en quatre temes principals i els seus subtemes corresponents (vegeu la taula 2).

Taula 2: Temes i subtemes

Temes	Subtemes
1. Funcions i tasques dels professionals	- Tasques de cura - Tasques d'autonomia i vida independent de les persones amb discapacitat intel·lectual - Habilitats dels professionals
2. Procés de presa de decisions de les persones amb discapacitat intel·lectual	- La participació i el valor de les veus, opinions i desitjos de les persones amb discapacitat intel·lectual en el procés de presa de decisions d'aspectes que els afecten directament a la seva persona - Comunicació entre els professionals i els familiars/tutors legals de les persones amb discapacitat intel·lectual
3. Xarxa social de les persones amb discapacitat intel·lectual	- Participació en la comunitat - Relació amb els professionals de suport - Xarxa social de suport/amistats
4. Visió dels professionals quant al seu rol	- Opinió dels professionals sobre la metodologia de treball del servei - Propostes de millora

## Resultats

Els resultats de la investigació s'exposen de manera ordenada d'acord amb els blocs temàtics esmentats a la taula 2.

### Tema 1: funcions i tasques dels professionals

En primer lloc, pel que fa a les funcions i tasques, els professionals del servei de llar-residència consideren que se centren fonamentalment a donar suport a les activitats de la vida diària dels residents, ajudant-los en la seva rutina i a realitzar les seves tasques quotidianes. Concretament, en els casos en què els usuaris no formen part de la tutela de la fundació, i els familiars per motius determinats no es poden fer càrrec de les necessitats de l'usuari, els professionals són qui tenen la funció d'acompanyar-los a comprar la roba, els estris d'higiene o la medicació que necessitin, entre d'altres. Sovint els professionals també realitzen acompanyament als serveis mèdics. Els professionals d'aquest servei d'habitatge donen molta importància a la higiene i la imatge personal dels residents; per tant, com a professionals dediquen molts esforços a treballar aquest aspecte. Expressen que, en ocasions, són els mateixos residents qui prenen les decisions sobre la seva imatge personal, però sovint els professionals també hi intervenen.

Tres tenen l'armari tancat perquè si no agafen roba i se la canvien constantment, tant si és bruta com neta. És una manera de tenir un control perquè hi tenen obsessió. Els preparem la muda, però ells estan al costat. Els dius: "Et va bé això?". Entre tots decidim. (Professional llar-residència, al grup focal)

Alguns participants del servei de llar-residència donen a entendre que veuen molt difícil millorar el procés d'autonomia d'aquestes persones fins a aconseguir retirar-los del tot el suport professional. No obstant això, altres professionals semblen tenir més confiança en les possibilitats de les persones amb DI de viure amb menys suport, considerant així el treball cap a l'autonomia de la persona quelcom indispensable.

Un altre aspecte molt importat a tenir en compte i que és ressaltat pels professionals és el suport emocional a oferir als usuaris. Per aquest motiu, entre les habilitats que els professionals valoren com a més importants per poder exercir les seves funcions destaquen l'empatia, l'escolta i la paciència, que es van aconseguint a través de l'experiència.

Pel que fa a les professionals del PSAPLL, el seu suport sol estar centrat a donar suport de la gestió econòmica, en acompanyaments mèdics, en temes d'higiene i salut, i també en el fet de donar suport emocional. No obs-

tant això, el treball assistencial és molt puntual. L'objectiu principal del seu suport és potenciar l'autonomia de l'usuari. Destaquen que el professional que ofereix suport a la pròpia llar ha de tenir molta flexibilitat, paciència i mostrar molt de respecte per l'estil de vida escollit pels usuaris. És molt important mantenir una escolta activa cap a ells i adaptar-se a cada usuari i cada situació:

T'adones que has d'acceptar que tothom pot viure diferent. Paciència és una virtut que s'ha d'anar treballant. (Professional PSAPLL, entrevista).

[...] Com que ells ens obren les portes de casa seva és un respecte impressionant allò que ells volen començar a treballar i normalment és gradual. A mesura que hi va havent una confiança, que hi va havent un vincle personal, que veuen que es van treballant coses i que potser hi ha aspectes de la seva vida que milloren, es poden anar treballant altres coses que poden venir proposades per ells o proposades una mica pel professional que el porta en aquell moment. (Professional PSAPLL, entrevista)

Així, observem que en ambdós programes els professionals coincideixen a valorar la importància de les habilitats professionals vinculades amb la relació educativa (empatia, escolta, respecte a les diferències personals). Pel que fa a les funcions que desenvolupen, els professionals que ofereixen suport a llar-residència manifesten que fonamentalment aquest suport es focalitza en el desenvolupament de les tasques relacionades amb la vida diària, i per tant dins del propi habitatge. En canvi, els professionals que ofereixen suport a les persones que viuen a la seva pròpia llar (PSAPLL) posen l'accent en el fet que diversifiquen el seu rol de suport tenint en compte les decisions de les persones que reben aquest suport i respectant el seu estil de vida. Malgrat que també s'ofereix suport en temes vinculats a la vida quotidiana, aquest es produeix de manera personalitzada i molt puntual, tenint present el fet de potenciar al màxim l'autonomia de l'usuari.

## Tema 2: procés de presa de decisions de les persones que reben el suport

En segon lloc, amb referència al procés de presa de decisions de les persones que reben el suport, els professionals que treballen en el servei de llar-residència coincideixen en el fet que els desitjos i les veus dels usuaris són sempre escoltades. S'intenta que cada persona manifesti les seves opinions i expressi les pròpies necessitats per millorar en la seva autonomia. No obstant això, el poder de decisió dels residents és bastant limitat. Malgrat que facin les seves demandes als professionals, el procés fins a arribar al consens passa una sèrie de filtres, on els tutors legals o els familiars de les persones amb DI són qui, so-

vint, tenen l'última paraula. Així doncs, la comunicació entre els professionals i els familiars o els tutors legals és bastant habitual. En nombroses ocasions, els professionals es posen en contacte amb els tutors o familiars, ja que necessiten el seu consentiment a l'hora de permetre que l'usuari realitzi segons quines accions o prengui una determinació. Per tant, el poder de decisió sobre qüestions que afecten de manera directa la vida de les persones amb DI recau sobretot en les persones que ocupen aquesta figura.

Pel que fa al PSAPLL, observem notòries diferències pel que fa al procés de presa de decisions en comparació amb els usuaris del servei de llar-residència. En aquest cas, la persona amb DI és qui, generalment, pren de forma més notòria el timó de la seva vida. Això significa que en la majoria dels casos és l'usuari qui pren les decisions que afecten directament la seva persona. Els professionals són una figura de suport i guiatge per als usuaris, però intenten no prendre accions sobre les seves vides sense el seu consentiment.

Si els has d'obligar a fer algun objectiu o a fer alguna cosa, no tindria sentit en el suport a la llar perquè són ells els que han de voler fer el canvi. Per molt que tu el vegis, si ells no volen no es pot fer... (Professional PSAPLL, entrevista)

Per tant, a diferència del que passa a la llar-residència, el contacte amb els familiars i/o els tutors legals és menys freqüent i es dona només en situacions d'emergència. En general, aquells qui es troben representats legalment, ho són només de manera parcial i en àmbits específics, per la qual cosa no es requereix recórrer a la figura del referent o tutor legal amb massa freqüència.

## Tema 3: xarxa social de les persones amb discapacitat intel·lectual que reben el suport

En tercer lloc, pel que fa a la xarxa social (relacional) de les persones amb DI, en el servei de llar-residència es dona especial importància a la participació en la comunitat de les persones amb DI. A través del servei s'organitzen sortides amb altres fundacions per tal de trobar moments d'esbarjo on els residents puguin relacionar-se amb altres persones i entorns que no siguin el taller on treballen o els companys de pis amb els quals tenen una convivència diària. Els professionals entenen que trobar espais de relació amb altres persones amb DI que formen part d'altres fundacions o institucions és una via factible per potenciar les relacions socials dels residents. No obstant això, quan fem referència a la participació en la comunitat en general, i malgrat que s'expressa la satisfacció que se sent com a professional quan observen que són ben rebuts en determinats espais públics o privats, s'accentua la percepció de l'existència de barreres per part de la comunitat que es troba el col·lectiu per a poder participar en espais d'oci.

Pel que fa al PSAPLL, observem notòries diferències pel que fa al procés de presa de decisions en comparació amb els usuaris del servei de llar-residència

Els professionals manifesten que la xarxa social d'amistat de les persones amb DI usuàries del llar-residència és pràcticament escassa o nul·la. Des del servei es realitzen trobades i sortides amb els diferents residents per tal que aquests es relacionin de manera més amistosa. De totes maneres, els professionals valoren que sovint aquestes relacions acaben essent forçades, sense acabar d'aconseguir que els usuaris estableixin un vincle entre ells.

Pel que fa a la relació amb els professionals, el vincle entre els residents i els educadors és molt fort. Passar tantes hores junts alimenta la creació d'un vincle de confiança en què a vegades és difícil posar-hi el límit. De fet, la majoria dels participants considera que es crea una relació semblant als vincles que es poden establir en una família. Per tant, tot i que justifiquen que sovint han de marcar els límits i mostrar la seva part més autoritària, a vegades els professionals tenen un rol que tendeix a ser paternalista. Els residents prenen com a figures referencials els educadors.

És com una família! Som els papes i les mames a vegades. Arriba un punt que a mi em costa a vegades diferenciar i posar límits. (Professional llar-residència, al grup focal)

Des del PSAPLL també es vetlla per potenciar les relacions socials dels usuaris i també es troben dificultats per a millorar aquest aspecte de la vida de les persones amb DI. El treball dels professionals de suport en relació amb la participació d'aquest col·lectiu en la comunitat va encaminat a buscar activitats de lleure per a fomentar la xarxa de relacions socials dels usuaris. No obstant això, les dificultats hi són presents, ja que tot i que a priori els usuaris es troben motivats, a vegades no encaixen o no acaben d'adaptar-se a l'activitat o al grup de persones que hi participa. Hi ha la percepció que els manquen recursos per poder oferir un millor suport en aquest àmbit.

Encara que veus llocs que se'ls obre les portes, el tracte ja és diferenciat. Costa que entrin en llocs que se'ls tracti com un més. A ells mateixos moltes vegades els costa. Els hem apuntat a cursos i malauradament ells mateixos han dit: "És que no segueixo" i aquell professional no pot adaptar la formació que estigui fent a aquella persona. No hi ha eines, no hi ha recursos. (Professional PSAPLL, entrevista)

Els professionals d'ambdós programes coincideixen a valorar que les persones a les quals ofereixen suport experimenten dificultats per crear i mantenir la seva xarxa social d'amistats. Expliquen que en la majoria dels casos són persones que ja tenen arrelat un estil de vida i els és molt complicat establir nous vincles de confiança, malgrat que tenir una xarxa social d'amistats és un desig per a moltes persones. De fet, una de les demandes recurrents per part dels usuaris és que el servei els ajudi a conèixer persones noves amb les quals compartir experiències, de la mateixa manera que ho fa la resta de la societat.

Quant a la relació dels professionals del servei amb els usuaris, s'acaba formant un fort vincle on els experts actuen com a figura de suport però també com a referent proper per a moltes consultes i demandes de suport, incloent-hi l'emocional.

## Tema 4: visió dels professionals quant al seu rol en relació amb la inclusió

Per últim, pel que fa al darrer bloc temàtic, la visió dels mateixos professionals quant a la inclusió de les persones amb DI a través del suport que reben els usuaris del seu servei, diferents professionals valoren i proposen diferents accions. Aquest tema permet fer visible aquelles qüestions que els mateixos participants consideren que caldria modificar per tal d'aconseguir que el servei sigui més inclusiu i de qualitat.

Quant als participants del servei de llar-residència, dos dels aspectes que sovint els afecta negativament és la freqüent mobilitat professional i el poc poder de decisió que tenen els professionals en segons quins aspectes que són protocol·litzats. Els preocupa intensament el nombre de persones que conviuen en una mateixa llar. Plantegen que si es reduís el nombre d'usuaris per habitatge seria possible realitzar una atenció més personalitzada i de més qualitat. La convivència seria més tranquil·la i hi hauria més espais d'intimitat. Manifesten la seva preocupació pel fet que "no poder triar amb qui vols viure és molt trist!". No obstant això, encara que pugui semblar contradictori, els professionals consideren que és un servei beneficiós per a les persones amb DI, sobretot en els casos on aquestes tenen una edat avançada i necessitat d'un suport continuat.

Els professionals del PSAPLL destaquen dues qüestions que consideren que haurien de ser objecte de reformulació. En primer lloc, flexibilitzar els requisits per a poder ser usuari del programa, atès que cada vegada són més estrictes, motiu pel qual s'exclou moltes persones que podrien beneficiar-se d'aquest suport personalitzat. En segon lloc, s'acusa el fet de treballar solitàriament, indicant la conveniència de crear espais i trobades entre professionals que desenvolupen aquest tipus de suport personalitzat per poder enriquir-se de diferents metodologies de treball i així permetre innovar la seva praxi professional. Tenir aquest contacte amb altres professionals del mateix àmbit seria una bona estratègia per a conèixer nous recursos o eines per millorar la metodologia de treball. Poder visitar altres fundacions que tinguessin el mateix servei i acompanyar durant determinats moments els professionals en el seguiment dels seus usuaris suposaria un *feedback* que podria ser molt enriquidor.

Quant als participants del servei de llar-residència, dos dels aspectes que sovint els afecta negativament és la freqüent mobilitat professional i el poc poder de decisió que tenen els professionals en segons quins aspectes que són protocol·litzats

Els professionals del PSAPLL destaquen dues qüestions que consideren que haurien de ser objecte de reformulació. En primer lloc, flexibilitzar els requisits per a poder ser usuari del programa. En segon lloc, s'acusa el fet de treballar solitàriament

## Discussió i conclusions

Aquest estudi s'ha centrat en la percepció dels professionals sobre diversos temes relacionats amb el rol de suport que desenvolupen en contextos d'habitatge: llar-residència i la pròpia llar de la persona. En el primer cas, el suport s'ofereix fonamentalment en un habitatge compartit per deu persones, que estan sempre acompanyades per un professional. En el segon, les persones que reben suport viuen o bé soles, en parella o en grups de fins a quatre companys, i aquest suport és intermitent (fins a deu hores setmanals). L'objectiu principal era valorar les percepcions dels professionals dels dos espais de suport i contrastar-les per tal d'identificar elements en comú i els matisos diferencials vinculats amb el rol de suport que desenvolupen. S'han revisat concretament quatre temes: a) funcions i tasques que desenvolupen els professionals, b) el paper i el procés de presa de decisions de les persones que reben el suport, c) la xarxa social de les persones que reben el suport, d) visió dels professionals quant al seu rol en la inclusió social de les persones a les quals ofereixen suport.

Quant a la percepció sobre les funcions que desenvolupen, hem pogut observar que en la llar-residència el suport és més continu i està centrat en les diferents dimensions de la vida quotidiana, tant dins de la llar com en aspectes relacionats amb acompanyaments a compres i visites mèdiques; els professionals que fan suport a la pròpia llar incideixen sobretot en la seva tasca de potenciar l'autonomia, ajudant en la gestió econòmica i organització domèstica, fent acompanyaments mèdics i suport emocional. Els professionals d'un servei i altre coincideixen a valorar la paciència i l'empatia com a les habilitats socials vinculades amb l'establiment de relacions amb les persones que reben el suport que consideren més rellevants en la seva tasca. En el cas dels professionals que fan suport a la llar personal es menciona també el respecte per l'estil de vida que tria la persona i el suport emocional. Justament aquests dos elements són dels més valorats per persones amb DI que reben suport en estudis realitzats tant d'àmbit internacional (Clarkson, Murphy, Coldwell i Dawson, 2009; Roeden, Maaskant i Curfs, 2011) com al nostre context (Pallisera, Vilà, Fullana, Díaz-Garolera, Puyalto i Valls, M. J., 2018), tot i que sovint no apareixen com a valorades en els estudis sobre les percepcions dels professionals de suport sobre les pròpies habilitats (Dodevska i Vassos 2013; Hatton, Wigham i Craig *et al.*, 2009; Pallisera *et al.*, 2018).

Pel que fa a la presa de decisions, i independentment del fet que les persones que reben el suport estiguin tutelades o no, les que el reben a la pròpia llar són les que, segons els participants a l'estudi, poden exercir més clarament la presa de decisions en qüestions que les afecten. En el cas de les persones que viuen a llar-residències, els professionals han reconegut que la majoria de les decisions les prenen les famílies, per la qual cosa el contacte entre professionals de suport i famílies és freqüent. En un estudi anterior, professionals vin-

culats amb la gestió del suport a l'autonomia a la pròpia llar manifestaven les dificultats que es troben per avançar en la transformació d'un model basat en la cura al model teòric actual de la discapacitat centrat en la persona (Pallisera *et al.*, 2018). El risc i les conseqüències de l'exercici de l'autonomia són difícils d'equilibrar, per la qual cosa els professionals de suport han d'haver rebut la formació adequada i disposar del coneixement apropiat per poder oferir un bon suport personalitzat que respecti el dret a prendre decisions de les persones a les quals ajuden (Hawkins, Redley i Holland, 2011).

Quant a la xarxa social, i malgrat les accions que fan els professionals per potenciar la inclusió comunitària de les persones que reben el suport, sigui a través de participar en diferents activitats socials o mitjançant acompanyaments personalitzats, es valora que la seva xarxa és molt reduïda i que experimenten dificultats per establir noves relacions. Alguns estudis (McConkey i Collins 2010) mostren que els professionals no sempre consideren com a prioritàries les tasques de suport orientades a potenciar la inclusió social de les persones a les quals ofereixen suport. La incorporació dels plantejaments de suport personalitzats, lligats amb el model de drets, subratllen la necessitat que la inclusió social esdevingui no només una finalitat sinó el context en què s'ofereixi el suport, per tal de potenciar habilitats i relacions. Incidir en aquest tema implica prioritzar la comunitat com a escenari d'intervenció, i posar l'accent a donar suport que la persona adquireixi i tingui oportunitat de practicar habilitats socials que li permetin gaudir d'activitats a la comunitat i d'establir i gestionar les seves relacions personals. Aquest plantejament porta a repensar la formació dels professionals creant nous rols adreçats a potenciar la connexió amb espais de la comunitat (Duggan i Linehan, 2013) i, tal com plantegen Bigby i Wiesel (2011) i Garcia Iriarte *et al.*, (2016), dotar els professionals de les competències que els permetin analitzar els contextos comunitaris, identificar fonts de suport i establir estratègies que facilitin a les persones amb discapacitat eixamplar la seva xarxa natural als diferents espais comunitaris.

Finalment, les visions dels professionals sobre la inclusió de les persones a què ofereixen suport ens permeten constatar que són conscients que aquest és un tema primordial al qual cal dedicar més esforços. Assenyalen que de vegades és el funcionament de l'organització allò que limita les accions que poden emprendre per potenciar l'autonomia i la inclusió de les persones amb DI, element que ha estat constatat a altres recerques (FRA, 2012; Garcia Iriarte *et al.*, 2014). Això a vegades pot generar tensions entre els professionals i la mateixa organització, i entre aquests i les persones que reben el suport (Duggan i Linehan, 2013). Alguns professionals plantegen que la mobilitat professional afecta negativament tant la seva coordinació com la mateixa qualitat de l'atenció. La precarietat laboral dels professionals de suport és un fenomen que s'observa en altres contextos (Hatton *et al.*, 2009; Hawkins, Redley i Holland, 2011; Hastings, 2010) i que efectivament es considera que pot afectar la qualitat del suport ofert a les persones. Reconeguda aquesta

qüestió, els participants en aquest estudi es mostren del tot favorables a continuar formant-se, a intercanviar experiències amb altres professionals i a aprendre més per contribuir a una millor inclusió social de les persones a les quals ofereixen suport.

En resum, malgrat que l'estudi s'ha centrat en un nombre reduït de participants, els instruments utilitzats han permès aprofundir en les seves veus en una temàtica poc estudiada al nostre context. Les dades obtingudes indiquen la voluntat d'avançar en les pràctiques de suport basades en el respecte a la persona, en l'escolta activa de les seves veus i en el compromís amb el respecte a les seves decisions. Ara bé, també s'ha fet esment a algunes dificultats experimentades per poder avançar en aquestes pràctiques: barreres establertes per les polítiques actuals que fixen el nombre màxim de residents en xifres molt elevades que limiten les possibilitats d'atenció personalitzada; pràctiques institucionals que estableixen procediments complexos per a la presa de decisions vinculades amb les voluntats de les persones usuàries, entre d'altres. En les propostes plantejades pels professionals, ens cal insistir a contemplar la necessitat de potenciar la dimensió social de les persones a les quals s'ofereix suport, dimensió que tots els professionals reconeixen que és poc rica i que està mancada de suport. En aquest sentit, cal reivindicar la rellevància de la xarxa social en la inclusió social de tothom, també de les persones amb discapacitat, per la qual cosa esdevé necessari tenir present aquest àmbit tant en la formació dels professionals com en els plans de suport personalitzats. Destinar més recursos econòmics i humans a oferir suports personalitzats és una necessitat per avançar en el dret a la vida independent de les persones amb discapacitat intel·lectual.

Mònica Oliveras Garriga  
Trelladora social  
Màster en Atenció a la diversitat en una educació inclusiva  
Servei prelaboral. Fundació TRES  
Palafrugell  
moliveras@tresc.org

Maria Pallisera Díaz  
Departament de Pedagogia. Institut de Recerca Educativa  
Universitat de Girona  
maria.pallisera@udg.edu

## Bibliografia

- Bigby, C.; Wiesel, I.** (2011). Encounter as a dimension of social inclusion for people with intellectual disability : Beyond and between community presence and participation Encounter as a dimension of social inclusion for people with. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 36(4), 263–267. <http://doi.org/10.3109/13668250.2011.619166>
- Braun, V.; Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Clarkson, R.; Murphy, G. H.; Coldwell, J. B.; Dawson, D. L.** (2009). What characteristics do service users with intellectual disability value in direct support staff within residential forensic services? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(May), 283–289. <http://doi.org/10.3109/13668250903285630>
- Decret 318/2006**, de 25 de juliol, de serveis d'acollida de les persones amb discapacitat. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* núm. 4685, 13.07.06.
- Deguara, M.; Jelassi, O.; Micallef, B.; Callus, A.-M.** (2012). How we like to live when we have the chance. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 123–127. <http://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2012.00743.x>
- Dodevska, G.; Vassos, M. V.** (2013). What qualities are valued in residential direct care workers from the perspective of people with an intellectual disability and managers of accommodation services? *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 57(7), 601–15. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01565.x>
- Duggan, C.; Linehan, C.** (2013). The role of “natural supports” in promoting independent living for people with disabilities; a review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 199–207. <https://doi.org/10.1111/bld.12040>
- European Union Agency for fundamental Rights (FRA)** (2013). Choice and control: the right to independent living. Experiences of persons with intellectual disabilities and persons with mental health problems in nine EU Member States. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ([http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/2129-FRA-2012-choice-and-control\\_EN.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2129-FRA-2012-choice-and-control_EN.pdf))
- Garcia Iriarte, E.; O'Brien, P.; McConkey, R.; Wolfe, M.; O'Doherty, S.** (2014). Identifying the key concerns of Irish persons with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities : JARID*, 27(6), 564–575. <https://doi.org/10.1111/jar.12099> [doi]
- Garcia Iriarte, E.; Stockdale, J.; McConkey, R.; Keogh, F.** (2016). The role of support staff as people move from congregated settings to group homes and personalized arrangements in Ireland. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(2), 152–164. doi:10.1177/1744629516633966
- Hatton, C.; Wigham, S.; Craig, J.** (2009). Developing Measures of job performance of support staff in housing services for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 22, 54–64.

- Hastings, R. P.** (2010). Support staff working in intellectual disability services: the importance of relationships and positive experiences. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 35(September), 207–210. <http://doi.org/10.3109/13668250.2010.492710>
- Hawkins, R.; Redley, M.; Holland, J.** (2011). Duty of care and autonomy: how support workers managed the tension between protecting service users from risk and promoting their independence in a specialist group home. *Journal of Intellectual Disability Research : JIDR*, 55(9), 873–84. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01445.x
- Kilroy, S.; Egan, J.; Walsh, M.; McManus, S.; Sarma, K. M.** (2015). Staff perceptions of the quality of life of individuals with an intellectual disability who transition from a residential campus to community living in Ireland: An exploratory study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 40(1), 68–77. doi:10.3109/13668250.2014.984666
- Mansell, J.; Beadle-Brown, J.** (2010). Deinstitutionalisation and community living: Position statement of the comparative policy and practice special interest research group of the international association for the scientific study of intellectual disabilities1. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(2), 104–112. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01239.x>
- McConkey, R.; Keogh, F.; Bunting, B.; Garcia Iriarte, E.; Watson, S. F.** (2016). Relocating people with intellectual disability to new accommodation and support settings: Contrasts between personalized arrangements and group home placements. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(2), 109–120. doi:10.1177/1744629515624639
- McConkey, R.; Collins, S.** (2010). The role of support staff in promoting the social inclusion of persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 54(8), 691–700. doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01295.x
- Nacions Unides** (2006): Convenció dels Drets de les Persones amb Discapacitat. Nova York. Nacions Unides.
- Ordre BES/6/2002**, de 10 de gener, per la qual s'estableix el Programa de suport a l'autonomia a la pròpia llar.
- Pallisera, Maria; Vilà, M.; Fullana, J;** Díaz-Garolera, G.; Puyalto, C.; Valls, M.-J. (2018). The role of professionals in promoting independent living : Perspectives of self-advocates and front-line managers. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, (April), 1–10. <http://doi.org/10.1111/jar.12470>
- Roeden, J. M.; Maaskant, M. A.; Curfs, L. M. G.** (2011). The Views of Clients with Mild Intellectual Disabilities Regarding their Working Relationships with Caregivers. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(5), 398–406. <http://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00622.x>
- Seidman, I.** (2006). Interviewing as a qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences. Teachers College, Columbia University: New York and London.

- Wahlström, L.; Bergström, H.; Marttila, A.** (2014). Promoting health of people with intellectual disabilities: Views of professionals working in group homes. *Journal of Intellectual Disabilities: JOID*, 18(2), 113–128. <http://doi.org/10.1177/1744629514525133>
- Windley, D.; Chapman, M.** (2010). Support workers within learning / intellectual disability services perception of their role , training and support needs. *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 310–318. <http://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2010.00610.x>

---

**1** Aquesta investigació ha estat parcialment finançada pel MINECO a través dels projectes EDU2014-55460-R: “Los procesos de apoyo a la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual en España: diagnóstico, buenas prácticas y diseño de un plan de mejora” i EDU2017-84989-R: “Construcción y gestión de las redes sociales de apoyo de personas con discapacidad intelectual: Diagnóstico, buenas prácticas y diseño inclusivo de proyectos de mejora”.

---

Elisabeth Arpal

# L'educació social a l'escola des del punt de vista dels professionals de l'educació social

Recepció: 03/03/19 Acceptació: 07/04/19

## Resum

El col·lectiu professional Educació social i escola del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya fa cinc anys que treballa per la regulació de la incorporació dels professionals de l'educació social en els centres educatius de Catalunya, donant a conèixer la professió i definint-ne les funcions. Aquest article pretén recollir la recerca d'aquests anys, exemplificar les pràctiques que es duen a terme i les diferents funcions realitzades i les que es podrien realitzar. Recentment, el decret del Parlament del 17 de desembre del 2018 ens ha donat esperances per considerar que el nostre esforç està més a prop de veure la llum ja que proposa "incorporar, durant el curs 2019-2020, dins dels equips docents dels centres de primària i secundària públics i concertats de Catalunya, un educador social que realitzi les tasques d'acompanyament als infants i adolescents, vetllí pel compliment dels protocols d'abús sexual o assetjament escolar i esdevingui un referent clar per als serveis socials comunitaris dins de l'escola".

### Paraules clau

Educació social, escola inclusiva, pràctiques interdisciplinàries, accions curriculars, Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya.

La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social

*El colectivo profesional Educación social y escuela del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña hace cinco años que trabaja por la regulación de la incorporación de los profesionales de la educación social en los centros educativos de Cataluña, dando a conocer la profesión y definiendo sus funciones. Este artículo pretende recoger la investigación de estos años, ejemplificar las prácticas que se llevan a cabo y las diferentes funciones realizadas y las que se podrían realizar. Recientemente, el decreto del Parlamento de 17 de diciembre de 2018 nos ha dado esperanzas para considerar que nuestro esfuerzo está más cerca de ver la luz ya que propone "incorporar, durante el curso 2019-2020, dentro de los equipos docentes de los centros de primaria y secundaria públicos y concertados de Cataluña, un educador social que realice las tareas de acompañamiento a los niños y adolescentes, vele por el cumplimiento de los protocolos de abuso sexual o acoso escolar y se convierta en un referente claro para los servicios sociales comunitarios dentro de la escuela".*

### Palabras clave

Educación social, escuela inclusiva, prácticas interdisciplinarias, acciones curriculares, Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña.

Social education in school from the point of view of social education professionals

*The members of the Social Education and School group of the Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (the professional association of social educators in Catalonia) have been working for five years now on the regulating of the incorporation of social education professionals into educational centres in Catalonia, on making the profession known and on defining its functions. This article brings together the research carried out in this period and exemplifies the practices being carried out and the various functions being performed and capable of being performed. The recent decree of the Catalan Parliament, on December 17, 2018, has encouraged us to hope that our efforts may be closer to bearing fruit, proposing as it does: 'to incorporate, during the 2019-2020 academic year, into the teaching teams of the public and the grant-aided private primary and secondary schools in Catalonia a social educator who will perform the tasks of supporting the children and adolescents, ensuring compliance with the protocols on sexual abuse or bullying and acting as a clear reference for the community social services inside the school.'*

### Keywords

Social education, inclusive school, interdisciplinary practices, curriculum actions, Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya

### Com citar aquest article:

Arpal Salvador, Elisabeth (2019).

L'educació social a l'escola des del punt de vista dels professionals de l'educació social.

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 180-201.

## Contextualització

La societat evoluciona i les generacions adopten noves característiques a les quals l'escola s'ha hagut d'adaptar, amb propòsits personals i professionals diferents dels que hi havia fins fa poc.

Per aquest motiu es detecta la necessitat d'incorporar nous perfils laborals que donin resposta a les noves maneres de relacionar-se i de viure en el món actual. En concret, en els claustres dels centres de primària i secundària, cal atendre la pluralitat de l'alumnat, les seves característiques i necessitats i els nous desafiaments i reptes socials.

El col·lectiu professional Educació social i escola es crea el juny del 2014, quan una vintena de persones es reuneixen al Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC), a la seu de Barcelona, per parlar sobre la realitat de la situació dels professionals de l'educació social en l'àmbit escolar a tot l'Estat espanyol i a Catalunya.

Partim de la realitat que comunitats com Extremadura, Castella-la Manxa o Andalusia, en aquell moment, ja incorporaven els educadors socials als instituts i que professionals reconeguts en el marc de la docència de l'educació social estaven recollint algunes d'aquestes pràctiques per fer-ne ressò a la nostra comunitat.

Des d'aleshores, creix el debat sobre si és necessària la figura professional de l'educador social als centres educatius. En quines etapes? Amb quina tipologia d'alumnat? Han d'estar representats en els claustres amb veu i vot? En quins horaris? Amb quines responsabilitats?

Des del grup de treball, amb el pas del temps, hem anat construint i transformant el nostre discurs. El que sí que tenim clar des del principi és que els i les educadors socials som necessaris i imprescindibles als centres educatius en la societat contemporània. Tenim feina tant a primària com a secundària i amb tots els alumnes (no només acompanyant alumnat d'altres ètnies, amb diversitat funcional, persones en situacions de risc i/o amb conflictes relacionats amb altres temàtiques). Tenim un potencial de caràcter transformador i inclusiu. L'oportunitat de poder treballar amb els docents i mestres, amb els equips directius i les famílies, així com amb la resta de la comunitat educativa, serà un factor clau per millorar el nostre sistema educatiu. Els canvis que hi ha hagut al currículum, les noves metodologies i el nou decret d'inclusió ens ha de facilitar el treball en xarxa, en el dia a dia i com un membre més de la comunitat educativa.

Una de les paradoxes existents és la presència d'una matèria obligatòria o optativa al Grau d'Educació Social, en funció de les universitats, entorn a aquesta figura però sense un marc teòric consensuat, sense unes expe-

Els i les educadores socials som necessaris i imprescindibles als centres educatius en la societat contemporània. Tenim feina tant a primària com a secundària i amb tots els alumnes

riències prou consolidades que avalin aquest rol i sense una possibilitat d'incorporació real al mercat laboral.

D'altra banda, l'educació formal al nostre territori ve marcada històricament per una estructura rígida que no facilita la incorporació de noves figures però alhora es detecten unes necessitats que avalen una realitat diferent de la de fa uns anys. Pensem que hem de deixar de fer aquestes divisions arcaiques de l'educació formal i no formal.

## Quina ha estat la trajectòria del col·lectiu professional? En quin punt ens trobem?

El col·lectiu professional Educació social i escola del CEESC, com hem dit, neix el juny del 2014 i des de llavors, de manera col·lectiva, s'han escrit articles, s'ha fet recerca, s'ha fet xarxa i s'han organitzat activitats amb l'objectiu de defensar i difondre el paper de les educadores i educadors socials a les escoles. Tot seguit, la feina feta.

- **Arenós, Paloma (2015). Educació social. L'assignatura pendent. Ara Criatures.** Recuperat de [https://criatures.ara.cat/Educacio-social-Lassignatura-pendent\\_0\\_1303669638.html](https://criatures.ara.cat/Educacio-social-Lassignatura-pendent_0_1303669638.html)  
El Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya reclama que els seus professionals s'integrin plenament en l'educació formal.
- **Jornada “Educació a temps complet”, abril del 2016.** Recuperat de <http://ceesc.cat/2014-11-03-13-05-23/noticias-blog/268-educacio-temps-complet>  
L'objectiu és donar a conèixer l'educació a temps complet per tal que diversos municipis s'impliquin en aquest procés i que es pugui estendre el nou model.
- **Educació social i escola. Full informatiu del CEESC, núm. 78, desembre del 2016.** Recuperat de [https://ceesc.cat/images/simplefilemanager/5853df1d020188.33987655/201612\\_FullInformatiu.pdf](https://ceesc.cat/images/simplefilemanager/5853df1d020188.33987655/201612_FullInformatiu.pdf)  
En aquest article el CEESC es fa ressò de les diferents accions que està duent a terme el grup Educació social i escola del CEESC i posa de manifest el moviment que des de diversos àmbits socials s'està produint entorn a aquesta figura.
- **Vila Savall, Lluís (2016). Educació social i escola, una trobada necessària.** Recuperat de <http://ceesc.blogspot.com/2016/01/educacio-social-i-escola.html>  
Aquest article pretén donar visibilitat a la nostra figura i obrir les diferents experiències i inquietuds a tothom.

- **Jornada “L'equip educatiu més enllà del docent: l'educació social a l'escola”, 6 de juliol del 2017.**  
Prop de vuitanta persones van participar en aquesta jornada, celebrada a l'espai Francesca Bonnemaison de Barcelona. La jornada ha estat impulsada pel col·lectiu professional Educació social i escola del CEESC, que treballa per la incorporació institucional i plena de les educadores i educadors socials als centres educatius. Fins ara, la figura de l'educador/a social s'ha introduït en els centres docents de manera molt puntual però encara no existeix un reconeixement, ni cap forma d'accés al sistema com a educadors socials, excepte a les unitats de suport a l'educació especial (USEE) i en altres espais molt concrets. En aquesta jornada han sumat esforços participants de diversos àmbits d'actuació d'arreu del territori català. Hi han assistit experts del món universitari per oferir la seva mirada i donar resposta a les tres qüestions plantejades: 1) quines respostes cal donar a les necessitats actuals de l'escola?, 2) l'equip interdisciplinari a l'escola actual, 3) aportacions específiques i competències del perfil professional de l'educador/a social en l'entorn educatiu. Professionals de l'educació social i representants de la Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya també han aportat la seva experiència viscuda en els centres educatius, i representants de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica comparteixen la necessitat de defensar l'educació en un sentit ampli. Així mateix, hi ha hagut la presentació de conclusions i resultats dels treballs acadèmics realitzats sobre l'educació social a l'escola. Les aportacions dels ponents, de la taula d'experiències i dels diferents participants en aquesta jornada tenen la voluntat de motivar un espai de diàleg amb la resta de la comunitat educativa i amb els responsables institucionals i polítics en matèria d'educació, sobre la necessitat de la figura de l'educador/a social dins d'aquesta comunitat educativa.
- **Col·lectiu professional Educació social i escola del Col·legi d'Educadores i Educadors de Catalunya (2018). Els educadors i educadores socials a l'escola. Treballem plegats? El diari de l'educació.** Recuperat de <http://diarieducacio.cat/els-educadors-i-educadores-socials-a-lescola-treballem-plegats/>  
Ara més que mai cal un treball educatiu personalitzat amb cada infant i adolescent per educar en valors i aconseguir la formació d'una personalitat equilibrada, capaç d'actuar amb criteri, solidaritat i justícia, integrada en la societat i que treballi per aconseguir millorar-la, capaç d'afrontar els nous reptes.
- **Curs de formació presencial “Educació social i escola: reptes i oportunitats”, del 20 de novembre a l'11 de desembre del 2018.**  
Programat a la seu del CEESC a Barcelona, organitzat, preparat i impartit pels membres del col·lectiu Educació social i escola.

Com a objectius, tenim la incorporació institucional i plena dels educadors socials als centres educatius de caràcter públic; unificar les funcions dels educadors socials als centres educatius, creant debat i consens amb el Departament d'Educació, així com amb altres sectors i institucions relacionats amb l'educació; i donar a conèixer la figura professional de l'educador social a la comunitat educativa

Com a objectius, tenim la incorporació institucional i plena de les educadores i els educadors socials als centres educatius de caràcter públic; unificar les funcions dels educadors i les educadores socials als centres educatius, creant debat i consens amb el Departament d'Educació, així com amb altres sectors i institucions relacionats amb l'educació; i donar a conèixer la figura professional de l'educador/a social a la comunitat educativa.

Actualment, el col·lectiu professional es reparteix arreu del territori i el formen educadores i educadors socials de les comarques de Barcelona, Lleida, Girona, Tarragona i Terres de l'Ebre i representen la nostra tasca com a grup de recerca.

Durant el curs actual s'ha mostrat el nostre recorregut, que compta amb:

- Treball dels documents “Acció socioeducativa a l'escola” (material de la Universitat Oberta de Catalunya) i “Ofensiva de país per l'èxit educatiu 2012-2018” per realitzar el document que defineix què pot fer l'educador/a als centres educatius.
- Participació en el seminari “Educació a temps complet” i en la comissió per l'aplicabilitat (projecte pilot del curs 2018-2019).
- Participació al debat “Educació social a l'escola”, organitzat per la Fundació Jaume Bofill.
- Participació amb les universitats, acompanyant els docents i els estudiants del Grau en Educació Social (jornades interuniversitàries).
- Xerrades als estudiants del Grau de la Universitat de Barcelona, dins de l'assignatura “Acció socioeducativa al món escolar”.
- Treball dels decrets de la DGAIA i d'educació especial.
- Elaboració d'un manifest demanant la implicació de la comunitat educativa, dels agents polítics i de les individualitats.

La nostra feina ens ha fet adonar que la figura dels educadors i educadores socials està regulada dins dels centres educatius a les comunitats d'Extremadura, Andalusia, Castella-la Manxa, Cantàbria, Galícia, Madrid i les Illes Canàries. Aquestes recerques ens han fet veure que hi ha múltiples modalitats de contractació, depenent de la comunitat autònoma i d'alguns ítems que encara no hem sabut desxifrar. A Aragó, concretament a Saragossa, els educadors formen part del Projecte d'integració d'espais escolars (PIEE), que desenvolupen els centres d'educació infantil, primària i secundària. Amb aquest projecte fan intervenció socioeducativa amb els alumnes que tenen problemes d'integració social.

Els professionals de l'educació social estan contractats per empreses del tercer sector o per associacions de famílies d'alumnes (AFA). Canàries ha dut a terme una experiència pilot mitjançant un conveni on hi han participat la Consejería de Educación y Universidades (CEU), el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Canarias (CEESCAN), la Fundación General de la Universidad de La Laguna (FGULL) i la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE).

A Catalunya, hi ha els tècnics integradors socials (TIS) en els estudis de cicle superior. Els TIS estan reconeguts pel Departament en algunes escoles o instituts. A més, el curs 2018-2019, el Consorci de Barcelona ha contractat divuit educadors per fer intervencions a Nou Barris. Les funcions que en general realitzen estan relacionades amb l'absentisme, l'atenció als alumnes nous, l'abordatge dels conflictes dins i fora de l'aula, les necessitats educatives especials i les activitats extraescolars. Només en casos concrets intervenen en l'acompanyament del claustre o l'atenció holística del menor, incloent-hi la família i la comunitat educativa.

Per tant, des del col·lectiu professional creiem que podem aportar:

- Empatia.
- Evitar l'etiquetatge i l'estigma.
- Previsió i detecció de situacions d'assetjament.
- Treball amb pluralitat de tipologies familiars.
- Treball en xarxa amb la comunitat.
- Acompanyament i orientació d'infants, joves, famílies i professorat.
- Transmissió d'hàbits i valors socioculturals.
- Detecció de necessitats especials, més enllà de les estrictament relacionades amb la diversitat funcional.
- Valoració i aportacions a l'hora de treballar les habilitats socials.
- Treball en equip.
- Visió complementària a tot el claustre i de la resta de professionals que treballen amb i per l'escola o institut.
- Eines d'abordatge de diferents realitats socioeducatives.
- Millora dels nivells d'absentisme i motivació envers l'aprenentatge.

## Curs 2018-2019: manifest i jornada

Durant el curs 2018-2019 el grup pretén aglutinar forces i fer pressió en el marc educatiu i social. Per aconseguir-ho, s'ha elaborat un manifest al qual es podran adherir totes les persones, entitats i grups parlamentaris que recolzin la nostra tasca i vegin necessària la regulació de la figura de l'educador social dins dels centres educatius, amb unes funcions definides i un context adient.

El Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC) reivindica la incorporació de les educadores i els educadors socials als centres educatius en qualitat d'agents educatius pertanyents a l'equip docent i treballant en col·laboració i coresponsabilitat amb els professionals del centre.

Al manifest l'acompanya el “Decàleg de funcions de l'educadora i l'educador social als centres educatius”. Els educadors i educadores socials poden aportar una mirada socioeducativa al centre educatiu i dur a terme funcions de suport i acompanyament al centre, l'alumnat, el professorat, les famílies i la comunitat.

El curs 2018-2019, el Consorci de Barcelona ha contractat divuit educadors per fer intervencions a Nou Barris. Les funcions que en general realitzen estan relacionades amb l'absentisme, l'atenció als alumnes nous, l'abordatge dels conflictes dins i fora de l'aula, les necessitats educatives especials i les activitats extraescolars

El Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya reivindica la incorporació dels educadors socials als centres educatius en qualitat d'agents educatius pertanyents a l'equip docent i treballant en col·laboració i coresponsabilitat amb els professionals del centre

La contractació per part d'institucions públiques és, actualment, un repte que afecta l'estabilitat laboral dels professionals i que posa en evidència un conflicte per veure quin departament se'n fa responsable: Serveis Socials, pel fet de tractar-se d'una figura d'aquest àmbit, o el Departament d'Educació, pel fet que se situa físicament als centres educatius?

Recordem que la figura de l'educador/a social ja està regulada dins dels centres educatius a les comunitats d'Extremadura, Andalusia i Castella-la Manxa i que la mesura ja es va proposar al Ple del Parlament de Catalunya de desembre de 2018.

Com dèiem, també es presenta aquest manifest en una jornada el maig del 2019, on participen diferents agents comunitaris relacionats amb l'educació (AFA, AMPA, alumnat) i on es s'exposen diverses experiències.

## Experiències

Al llarg dels anys, hem recollit les intervencions de diferents professionals amb diferents funcions o estils de contractació, alhora que anem recopilant i incloent aquells articles o reflexions que giren entorn a aquesta figura. Hem observat l'augment, en poc temps, de la presència de més professionals i interlocutors interessats a reflexionar-hi i a obtenir propostes de futur.

De les experiències conegudes, n'hem destacat algunes on podem trobar les educadores i els educadors socials als centres educatius contractats com a integradors socials per les AFA o per empreses del tercer sector. La contractació per part d'institucions públiques és, actualment, un repte que afecta l'estabilitat laboral dels professionals i que posa en evidència un conflicte per veure quin departament se'n fa responsable: Serveis Socials, pel fet de tractar-se d'una figura d'aquest àmbit, o el Departament d'Educació, pel fet que se situa físicament als centres educatius?

En general, pel que fa a les funcions, la majoria realitzen una intervenció concreta per solucionar un problema, treballar amb un col·lectiu o atendre una demanda del claustre. En aquest sentit creiem que cal un discurs didàctic cap al professorat per tal que pugui incorporar aquesta figura en tot el seu conjunt i així aprofitar els recursos personals, professionals i metodològics que l'educació social té al seu abast.

Per últim ens farem ressò de la intenció de la Comunitat de Madrid de dedicar una partida econòmica important per combatre l'absentisme escolar durant el curs 2019-2020 amb la contractació d'educadors/es socials i mestres.

## Programa experimental per millorar la convivència en els centres educatius de secundària mitjançant la inclusió de la figura professional d'un tècnic d'intervenció socioeducativa a les Illes Balears (2009)

El programa ha estat elaborat per Susana Salas Planas, Mica Garau López i Mar Muñoz Hernández. L'ha coordinat el Servei d'Atenció a la Diversitat (Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat) de la Conselleria d'Educació i Cultura, la Fundació Institut Socioeducatiu s'Estel i la Conselleria d'Afers Socials Promoció i Immigració, i s'ha desenvolupat en diferents fases<sup>1</sup>.

- *Primera fase.* Vàrem fer uns primers encàrrecs que ens varen permetre elaborar propostes d'intervenció des d'un vessant preventiu; per exemple, es van posar en marxa projectes de mediació escolar amb el Departament d'Orientació (presentació del projecte i formació d'alumnes mediadors) i alguns tutors van orientar tots els alumnes del centre.
- *Segona fase.* Ens van demanar que féssim una intervenció més concreta i específica amb grups d'alumnes. Per tant, havíem de fer un seguiment més intens i treballar aspectes d'habilitats socials i de motivació acadèmica.
- *Tercera fase.* Férem un treball individual més concret amb alumnes i famílies, seguint un protocol de derivació de l'equip directiu, el Departament d'Orientació o l'educador dels Serveis Socials.
- *Quarta fase.* Va ser molt important la feina en l'àrea comunitària, que també va tenir molta incidència en la de tot l'equip TIS, ja que va ser molt necessari estimular-la pràcticament en tots els instituts. Es van potenciar les relacions entre els instituts i els recursos de l'entorn i es van crear canals d'informació i de derivació per poder elaborar un circuit fluït i articular tota la informació a través del treball en xarxa. Es va valorar com a molt positiu l'assoliment dels objectius següents:
  - Treball en xarxa: reunions de coordinació i seguiment.
  - Desenvolupar programes i projectes segons les necessitats del centre.
  - Afavorir espais de comunicació (escola de pares, xerrades, tallers, jornades).
  - Elaborar protocols d'intervenció individual i grupal.

Durant el curs 2017-2018, les Illes Balears va recuperar la figura en deu centres d'educació secundària.

## L'educació social a l'escola la Sínia de Vic (2011)

Es tracta d'una prova pilot realitzada durant el curs 2010-2011<sup>2</sup>, les autores de la qual són Ivana Vilademunt i Ordóñez i Maria del Mar Dotras Gelpí.

El fet de ser un projecte pilot i de no disposar d'un marc de referència clar pel que fa a experiències concretes de models similars en el territori va condicionar-ne l'acció. Recordem que l'experiència es va iniciar el curs 2010-2011, quan encara aquestes experiències eren molt precàries i estaven emmarcades en l'experimentació.

Tot i així, el claustre va entendre i acceptar la figura d'un altre professional, valorant el treball de l'educador/a social amb un 98,8% d'efectivitat. Les famílies i les institucions i recursos de la ciutat van prendre consciència de la presència d'aquesta nova figura professional, assumint les seves funcions i discriminant-les de les funcions pròpies del professorat.

Destaca el reconeixement extern amb el 2n Premi del Cercle d'Economia, que va valorar molt positivament la proposta pedagògica de l'escola, que va oferir una resposta encertada als reptes que comporta la nova realitat social. El mateix curs, la Fundació Lluís Carulla guardonava dos treballs d'alumnes de l'escola: *De l'escola a casa i de casa a l'escola* i *El text periodístic: la notícia*, en la convocatòria dels premis Baldiri Reixac.

En definitiva, l'experiència es considera encoratjadora atès que reafirma la necessitat d'apostar per l'assentament de noves pràctiques socioeducatives que adeqüin la intervenció als contextos específics.

### Servicio socioeducativo programa Alter: una experiencia de educadoras y educadoras sociales en los institutos de secundaria de Palma (Mallorca) (2013)

Es tracta d'un programa elaborat per María del Mar Benedi Sastre, Laura Cladera Bonnin, Guillem Cladera Coll, Teresa Ramos Díaz, Ana Tijeras Rodríguez, Marta Venini Bauzá i gestionat per la Fundació Natzaret, a Mallorca, a través de l'Ajuntament de Palma<sup>3</sup>.

El programa Alter és un programa d'integració social i educativa amb joves de 14 a 16 anys en escolarització compartida. El perfil dels participants és de joves amb dificultats en la integració del currículum educatiu, grans dificultats per adaptar-se i amb conductes desajustades i/o en risc d'exclusió social.

Aquest programa inclou la formació pràctica en empreses ordinàries del municipi de Palma i l'assistència a classes al centre educatiu. S'ha dut a terme amb l'acompanyament d'un equip d'educadors i educadores socials,

que afavoreixen les habilitats socials i emocionals del menor en el seu aprenentatge i l'acosten al món educatiu amb dues finalitats clares: el retorn i la finalització dels seus estudis a educació secundària i/o la inserció laboral.

En concret, les àrees en què van incidir són les següents:

- Valorar i respectar la diferència de sexes i la igualtat de drets i oportunitats entre ells. Rebutjar els estereotips atès que suposen discriminació entre dones i homes.
- Reforçar les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les relacions amb els altres, així com rebutjar la violència, els prejudicis de qualsevol tipus, els comportaments sexistes i resoldre pacíficament els conflictes.
- Desenvolupar destreses bàsiques en la utilització de les fonts d'informació per adquirir, amb sentit crític, nous coneixements i transmetre'ls als altres de manera organitzada i intel·ligible. Adquirir una preparació bàsica en el camp de les tecnologies de la informació i la comunicació.
- Desenvolupar l'esperit crític i emprenedor i alhora desenvolupar actituds de confiança en si mateix, de participació, d'iniciativa personal i la capacitat d'aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats.
- Valorar la diversitat de cultures i societats i desenvolupar actituds de respecte cap a la seva llengua, les seves tradicions i els seus costums.
- Valorar, gaudir i respectar la creació artística; identificar i analitzar críticament els missatges explícits i implícits, incloent-hi el llenguatge de les diferents manifestacions artístiques.
- Conèixer i acceptar el funcionament del propi cos i el cos dels altres, respectar les diferències, adquirir els hàbits de cura i salut corporals, i incorporar l'educació física i la pràctica de l'esport per afavorir el desenvolupament personal i social. Conèixer i valorar la dimensió humana de la sexualitat en tota la seva diversitat.
- Valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum, la cura dels éssers vius i el medi ambient, i contribuir a la seva conservació i millora.

L'experiència es considera encoratjadora atès que reafirma la necessitat d'apostar per l'assentament de noves pràctiques socioeducatives que adeqüin la intervenció als contextos específics

## Educador itinerant, figura clau en el suport a les escoles (2017-2018)

Aquest programa l'ha dut a terme l'equip tècnic, el comitè assessor i el patronat de la Fundació Adana<sup>4</sup>.

La missió de la fundació s'ha encaminat a reduir el fracàs escolar i l'exclusió social dels afectats per TDAH, trastorns de la conducta, trastorns de l'aprenentatge i altres trastorns del neurodesenvolupament. El seu objectiu és sensibilitzar els pares, els professionals de la salut, els mestres, els professors, les escoles i, en general, la societat perquè es doni un canvi d'actitud i s'adquireixin estratègies per al maneig d'aquests nens i les seves dificultats. Per aconseguir-ho, Adana s'estructura en dos grans eixos: l'atenció directa als afectats i les seves famílies i la transformació de l'entorn a través de la formació i la divulgació d'aquests trastorns.

En la memòria del curs 2017-2018, la Fundació Adana va incloure la figura de l'educador itinerant dins de l'àrea de suport a les escoles, i tenia com a objectiu evitar el fracàs escolar de nens i joves amb problemes de conducta, brindar als docents estratègies per al maneig d'aquestes dificultats i formar futurs professionals.

Es van identificar els següents indicadors d'èxit del projecte:

- Els nens/es que hi van participar van presentar una evolució escolar positiva i van millorar notablement en relació amb els diferents comportaments objectius.
- En cap cas es va haver d'optar per mesures significatives com l'expulsió del centre.
- Les mestres van observar millores conductuals i estaven satisfetes amb l'experiència. El 100% van considerar que havien après moltes estratègies replicables en el futur.
- Els equips de direcció dels centres van manifestar que el projecte fou clau i decisiu per a la millora del clima escolar i en van sol·licitar la continuïtat.
- Totes les famílies van detectar una millora significativa en relació amb la conducta i amb els hàbits treballats.

De cara al proper curs tenen previst estendre el projecte fins a l'etapa de secundària obligatòria i ampliar les hores d'assessorament a les escoles amb professionals experts en trastorns de l'aprenentatge i de la conducta.

La Fundació Adana va incloure la figura de l'educador itinerant dins de l'àrea de suport a les escoles, i tenia com a objectiu evitar el fracàs escolar de nens i joves amb problemes de conducta, brindar als docents estratègies per al maneig d'aquestes dificultats i formar futurs professionals

## Intervención de la educadora y el educador social en centros educativos no universitarios de Canarias para la mejora del sistema educativo y de la educación social. Informe de evaluación de la experiencia piloto ESEC (Islas Canarias) (2018)

Aquest programa fou sol·licitat pel Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Canarias (CEESCAN). Ha estat elaborat per Lidia Cabrera Pérez i Cristina Rosales González, membres del Departament de Didàctica e investigació educativa. Àrea de Mètodes d'investigació i diagnòstic en educació de la Universitat de La Laguna.

És l'experiència més completa de què disposem, tant pel nombre d'educadors implicats (trenta-sis), com pels centres participants (vuitanta-tres d'educació primària, secundària i educació d'adults) i l'abast territorial (totes les illes Canàries). A més, va estar supervisat en tot moment per l'Agència Canària de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE) i la Fundació General de la Universidad de La Laguna (FGULL).

Després de recollir de forma científica les diferents valoracions de les persones implicades en el projecte (famílies, alumnat, comunitat socioeducativa, educadors/es socials, etc.) es van extreure les conclusions següents:

- *Necessitats dels centres educatius de Canàries*  
Les característiques d'un gran nombre d'alumnat no encaixen en l'organització actual de l'escola; estudiants amb problemàtiques familiars importants, amb carències afectives, de límits i de valors, que no aconsegueixen beneficiar-se de l'educació de qualitat a què tothom té dret, la qual cosa desencadena un ambient i un clima de treball a les aules de tensió i d'inestabilitat motivacional cap als estudis, que repercuteix en tot el grup. Davant d'aquesta situació són els mateixos estudiants els qui demanen ajuda i reclamen uns referents que els acompanyin en el seu procés. Manifesten que aquesta ajuda no la solen trobar en el claustre.
- *Acció professional de l'educació social a l'escola*  
En l'experiència pilot els i les educadores socials han sabut guanyar-se la confiança dels estudiants, els quals sol·liciten que es pugui comptar amb ells/es en els centres educatius de manera permanent i continuada.

Es van convertir en el referent adult que molts adolescents necessiten i no tenen en les seves famílies ni tampoc no poden tenir en el professorat perquè exigeix atenció individualitzada en un temps extra curricular del qual no es disposa, i perquè aquest perfil molts cops entra en contradicció amb el rol d'avaluador i certificador, que el professorat ha de complir.

L'acció dels educadors/es socials no pot restringir-se al centre educatiu sinó que ha de teixir xarxes amb la resta de serveis de la comunitat socioeducativa.

Són els mateixos estudiants els qui demanen ajuda i reclamen uns referents que els acompanyin en el seu procés. Manifesten que aquesta ajuda no la solen trobar en el claustre

L'acció socioeducativa no rau a cobrir forats inexistents ni a assumir accions que ja estaven fent altres professionals, sinó a enriquir-les

- *Acció educativa interdisciplinària compartida*  
L'acció socioeducativa no rau a cobrir forats inexistents ni a assumir accions que ja estaven fent altres professionals, sinó a enriquir-les. Per això no hi pot haver rivalitat professional en la divisió del treball sinó que ha de ser un treball conjunt i compartit. L'educació social, des d'una perspectiva més social i humana, aporta una nova perspectiva, necessària per a la pràctica diària de la convivència pacífica, respectuosa i constructiva.
- *Eficàcia del programa a través dels èxits obtinguts*  
El personal educatiu dels centres se sent molt satisfet perquè ha obtingut l'ajuda necessària en la tasca educativa. Els educadors/es socials han trobat suport en els equips docents i receptivitat en els destinataris, la qual cosa els ha facilitat l'acció i la consecució de resultats. Els i les estudiants mostren molta satisfacció perquè s'ho han passat bé, han après aspectes relacionats amb els seus interessos i molts han sentit que algú els ha ajudat en les seves circumstàncies personals.

S'ha observat una millora en el percentatge d'absentisme i els estudiants manifesten que es porten millor entre ells/es. Molts nois i noies disruptius i amb expedients d'expulsió han tornat a les classes i han canviat les seves actituds agressives envers l'aprenentatge.

Aquest impacte positiu ha comportat que un 87,3% del professorat que va participar en l'enquesta d'avaluació estigués d'acord a considerar que en un futur pròxim s'institucionalitzi aquesta acció a l'escola i que aquests professionals passin a formar part de les plantilles del personal dels centres.

- *Impacte per a la professió*  
Per als educadors/es socials ha estat una oportunitat per visibilitzar el seu treball, tradicionalment desenvolupat des de l'àmbit de l'educació no formal. A més, és una oportunitat que s'ofereix per al desenvolupament de l'àmbit professional, amb la qual cosa es reforcen les bases que sustenten i justifiquen la disciplina de l'educació social.

La Comunitat de Madrid va decidir contractar cinquanta-nou educadors socials, tres docents i tres coordinadors per lluitar contra l'absentisme escolar

### El Consell de Govern aprova un conveni de col·laboració amb l'Ajuntament de Madrid per a la prevenció i el control de l'absentisme (2019-2020)

El juny del 2018 es feia pública la decisió de la Comunitat de Madrid de destinar 900.000 euros per lluitar contra l'absentisme escolar el proper curs. En concret una bona part dels diners es destinaran a contractar cinquanta-nou educadors/es socials, tres docents i tres coordinadors/es.

Es preveu, doncs, crear una comissió d'absentisme a cadascun dels centres, establir pautes de prevenció i actuació amb l'alumnat absentista, dur a terme un seguiment de l'escolarització i col·laborar en l'orientació tant dels pares com dels mateixos col·legis o instituts. A més, l'executiu madrileny dotarà amb 500.000 euros la resta d'ajuntaments de la Comunitat perquè cada municipi disposi d'una mesa local d'absentisme, un òrgan amb què poder fer seguiment dels possibles casos en què els estudiants d'educació obligatòria faltin de forma reiterada i en què està previst que participin els educadors/es socials.

Amb projectes pilot anteriors a tota la regió ha aconseguit reduir a cent un casos el número d'alumnes absentistes, quantitat que representa un 3% del total.

## Resum de les diferents tipografies d'experiències

- *Integradors i integradores socials.* El primer que ens agradaria dir és que nosaltres no venim a treure el lloc de feina a ningú i veiem compatible el fet de poder estar en el mateix centre educatiu que un TIS. Per les experiències que hem conegut, aquests professionals són els encarregats de treballar amb els alumnes immigrants, amb les seves famílies, amb alumnes amb discapacitat, en aules de suport a l'estudi, fent gestió de l'absentisme o mediació en conflictes. Per tant, està molt focalitzat a un grup concret i no a un treball general i específic amb tot l'alumnat i la comunitat educativa. A més, aquests professionals manifesten que fan tasques que van més enllà però que no estan reconegudes o que fan tasques d'educadors socials però que no els escolten a l'hora de prendre decisions al respecte en les reunions d'equip directiu. Respecte els grups de treball, estan molt satisfets amb les intervencions dels professionals ja que prenen una postura diferent als mestres, més propera i desenfadada, que permet generar vincles, guanyar confiança i arrelar-se al centre educatiu, entre d'altres. Alguns professionals han de compaginar la intervenció en diferents centres, en funció de la ràtio; això dificulta una presència completa al centre educatiu, poder ser una referència per als infants i joves i suposa una desautorització respecte els altres professionals.
- *Educadors socials contractats per les AFA.* Arran d'una situació de descontrol (absentisme, immigració, assetjament), algunes escoles o instituts opten per incorporar aquesta figura professional. Atès que no pot pagar-ho l'escola, les AFA inverteixen els recursos en aquesta contractació; això implica que siguin contractes menors i que la continuïtat del projecte depengui cada any de si l'AFA ho veu necessari o no. Les funcions són molt semblants a les que realitzen els TIS, però amb un poder d'intervenció menor.

- *Educadors socials contractats per empreses del tercer sector.* Hi ha empreses que gestionen espais educatius, per exemple, les aules de reforç, la dinamització de menjadors o patis, les aules d'acollida o aules obertes, etc. En funció de les demandes dels centres educatius, aquestes tasques les poden arribar a realitzar professionals de l'educació social. Per exemple, la Fundació Main ha gestionat un projecte d'aula oberta (Aula 9) d'un institut concertat que ha donat suport a alumnes amb dificultats d'aprenentatge, necessitats educatives, risc social, que presentaven conductes disruptives, situacions familiars desfavorides, etc.; es coordinava periòdicament amb els diferents serveis de la comunitat (EAP, CSMII, SSAP, etc.) i amb les famílies. S'oferia un espai d'atenció individual i/o en petit grup, on es podien expressar inquietuds, pensaments i emocions que influïen en el seu rendiment acadèmic i que des d'un grup classe no es podia abordar adientment. L'objectiu final era potenciar la motivació per seguir amb estudis post-obligatoris, obtenint o no l'ESO com a pas previ.

## Valoració d'experiències: punts forts i punts febles

Des del col·lectiu professional valorem la incorporació de la figura professional com a membre de l'equip directiu del centre, no com a un agent extern ni un professional aïllat.

Quant a les funcions, considerem que ha d'estar treballant colze a colze amb els diferents professionals que intervenen en les elaboracions de projectes, deteccions de necessitats, prevencions, cooperacions amb la comunitat, etc. Per això entenem que actualment comptem amb un seguit de punts forts que avalen la nostra tasca i una sèrie d'obstacles que n'impedeixen la consolidació.

- *Punts forts i reptes assolits*
  - Ja hi ha professionals de l'àmbit social en algunes plantilles dels centres educatius.
  - S'hi han sumat comunitats autònomes que han regulat la figura de l'educador/a social en els centres educatius.
  - Tant els alumnes com les famílies valoren les intervencions educatives i socials positivament.
  - La comunitat educativa demana la incorporació dels educadors/es socials de forma permanent.
  - Tenim experiències d'èxit avalades per universitats i centres d'investigació educativa.
  - S'ha aconseguit més divulgació entre el públic generalista d'aquesta figura en l'àmbit educatiu formal.

- L'existència d'un cos teòric i pràctic que s'està configurant i que forma part dels continguts del Grau en Educació Social.
- *Punts febles i dificultats*
  - Manca d'interès polític o un interès polític que a hores d'ara roman en l'àmbit de les intencions i de propostes a nivell teòric.
  - Manca de consens en les funcions d'àmbit estatal.
  - Funcions molt centrades a resoldre problemàtiques concretes i no tant a atendre el conjunt de la comunitat socioeducativa.
  - Contractacions precàries que sovint depenen de la bona voluntat de les AMPA o de les subvencions disponibles per part de les entitats del tercer sector.
  - Contractats per a més d'un centre educatiu, fet que implica dividir les hores de treball.

## Proposta de funcions

A Catalunya, fins ara, cap disposició legal no preveu la incorporació institucional d'educadores i educadors socials als centres educatius. El seu perfil i les competències professionals no s'han reconegut com a necessàries.

L'escola, en l'actualitat, ha de reflexionar i replantejar-se com assumir els reptes que té plantejats sobre la seva funció educativa i social (tractament de la diversitat, escola inclusiva, educació integral, educació cívica, treball per competències, participació de les famílies, relació amb l'entorn, etc.) i com adaptar-se a les situacions amb què es va trobant atesos els canvis i les noves necessitats que tenen els entorns educatius, socials i polítics als quals pertany. Aquestes realitats obliguen l'escola a plantejar-se mirades educatives noves i maneres diferents de treballar i valorar quines competències professionals calen per encarar aquests reptes. És en aquest escenari que es contempla la necessitat de comptar amb l'educadora i l'educador social com a professional dels centres escolars.

- *Objectius compartits amb els centres escolars pel que fa a l'alumnat:*
  - Acompanyar en el procés de socialització i de desenvolupament personal.
  - Afavorir la integració social i comunitària.
  - Fomentar l'autonomia personal.
  - Potenciar la promoció cultural i social.
  - Promoure la comprensió de l'entorn, la capacitat d'anàlisi de la realitat i l'esperit crític.
  - Atendre les desigualtats i la falta d'oportunitats, afavorint el desenvolupament i el progrés sociocultural.

A Catalunya, fins ara, cap disposició legal no preveu la incorporació institucional d'educadores i educadors socials als centres educatius

- *Objectius compartits pel que fa a la comunitat educativa:*
  - Establir vincles per a la participació de les famílies dins els centres escolars.
  - Coordinar-se amb els diferents professionals que treballen en el mateix espai educatiu.
  - Relacionar-se amb la comunitat, les entitats socials i educatives de l'entorn així com amb el teixit social del qual forma part l'escola.
  - Promocionar i participar en xarxes educatives.

## Àmbits i funcions de l'educador/a social

Els objectius que comparteixen l'educació escolar i l'educació social són inherents en el perfil professional, les competències i els sabers de l'educadora i l'educador social. És per això que es considera una figura necessària com a membre de la comunitat escolar, en treball interdisciplinari i col·laboratiu amb els altres professionals del centre i tenint com a àmbit d'intervenció la comunitat educativa (alumnat, famílies, personal no docent, altres professionals, grups i entitats de la comunitat territorial).

En aquest marc, cal definir quines són les funcions que les educadores i els educadors socials poden dur a terme en els diferents centres escolars. Amb aquesta intenció, des del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC) proposem les següents funcions:

- Impulsar la promoció i el desenvolupament de la cultura.
- Promoure l'educació integral i el desenvolupament personal.
- Relacionar la realitat escolar amb les diferents realitats escolars i socials en què el centre educatiu està immers.
- Generar xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials.
- Promoure i gestionar la coordinació amb els agents de la comunitat educativa i social per a la col·laboració, el treball i l'aprenentatge conjunt.
- Impulsar i gestionar la mediació social, cultural i educativa.
- Impulsar, coordinar i participar en programes i projectes educatius transversals.

*Com a funcions més específiques envers l'alumnat destaquem:*

- Donar suport al desenvolupament educatiu, emocional i professional de l'alumnat.
- Potenciar l'aprenentatge de competències interculturals.

Cal definir quines són les funcions que les educadores i els educadors socials poden dur a terme en els diferents centres escolars

- Impulsar i coordinar programes educatius transversals en relació amb les següents temàtiques:
  - Desenvolupament d'habilitats personals i socials.
  - Desenvolupament de la competència emocional.
  - Prevenció i resolució de conflictes: educació per la convivència i la pau.
  - Prevenció de l'assetjament escolar.
  - Ús adequat de les tecnologies i les xarxes socials.
  - Educació per a la salut mitjançant el foment de conductes saludables: esport, alimentació, oci i temps lliure, salut, etc.
  - Educació no sexista ni discriminació per raó de sexe, gènere o d'orientació sexo-afectiva.
  - Prevenció de conductes racistes i xenòfobes.
- Acompanyar els alumnes en el seu procés d'adaptació escolar i social, contribuint a l'establiment de pautes que modifiquin la situació de dificultat.
- Detectar i prevenir factors de risc que puguin derivar en situacions educatives desfavorides.
- Acompanyar l'alumnat amb risc d'exclusió social.
- Participar en la detecció, prevenció i control de l'absentisme escolar.
- Generar oportunitats d'educació no escolar.

*Com a funcions més específiques envers el centre educatiu destaquem:*

- Participar en l'elaboració i la revisió dels documents d'organització i gestió del centre (PEC, RRI, etc.).
- Afavorir i potenciar la convivència en el centre educatiu.
- Impulsar i coordinar la detecció de necessitats socioeducatives del centre.
- Evidenciar les implicacions organitzatives, metodològiques i interrelacionals de l'escola inclusiva.
- Elaborar, gestionar i avaluar els programes educatius respecte la detecció i prevenció de factors de risc que puguin derivar en situacions educatives desfavorides.
- Detectar desigualtats i discriminacions per exposar-les al consell escolar.
- Fomentar el diàleg i la percepció positiva de la diversitat social, cultural, econòmica, de gènere, funcional, etc.
- Coordinar i vetllar per la coherència del projecte educatiu amb els projectes escolars de temps no lectiu.

*Com a funcions més específiques envers el professorat destaquem:*

- Dotar el professorat d'estratègies per la resolució de problemes dins i fora de l'aula.
- Acompanyar el professorat del centre en l'acció tutorial i en la mediació de conflictes propiciant estratègies per a la seva resolució.
- Col·laborar amb el professorat en l'acompanyament dels infants i joves en el seu procés d'adaptació escolar i social, contribuint a l'establiment de pautes que en facilitin la plena incorporació i participació.

- Col·laborar amb la resta de professionals en la detecció, control i execució d'accions per prevenir l'absentisme escolar.

*Com a funcions més específiques envers les famílies destaquem:*

- Mediar en les relacions família-escola quan hi hagi desacords o dificultats.
- Facilitar a l'alumnat i a la família la derivació i l'accés als serveis socials de base i als recursos de la comunitat per resoldre les seves necessitats des d'una perspectiva sistèmica.

*Com a funcions més específiques envers la comunitat socioeducativa destaquem:*

- Generar espais de col·laboració amb tota la comunitat socioeducativa.
- Coordinar-se amb la resta de professionals del centre educatiu i de la comunitat educativa.
- Coordinar la relació i la coherència educativa entre els diferents projectes docents i els projectes extraescolars o de temps no lectiu que es duen a terme en el centre.
- Fomentar i coordinar projectes comunitaris i d'aprenentatge servei.
- Impulsar i coordinar amb el centre educatiu i els diferents agents educatius del territori la connexió amb els recursos necessaris que afavoreixin la continuïtat del procés formatiu i el desenvolupament socioeducatiu de l'alumnat.
- Aprofitar els recursos comunitaris que es troben en l'entorn per ajudar a resoldre situacions de conflicte i desigualtats.

Des del Col·legi d'Educaadores i Educadors Socials de Catalunya el que volem amb aquesta proposta és subratllar el punt de partida a partir dels aspectes comuns entre l'educació social i l'escola, tenint l'infant i l'adolescent al centre de l'eix.

A més, focalitzats en els objectius i les funcions, volem destacar la importància del treball en equip, multidisciplinari i integral en la comunitat educativa. Per tant, animem la comunitat educativa a reflexionar, els centres educatius a obrir les seves mirades i les seves portes, el Departament i la Generalitat a creure que és possible portar-ho a terme, com ja estan fent altres comunitats.

## Conclusions

- S'ha demostrat, mitjançant les diverses experiències i les corresponents avaluacions, que la figura de l'educador/a social en els centres educatius és necessària, requerida i que obté resultats positius a curt, mitjà i llarg termini.

Des del Col·legi d'Educaadores i Educadors Socials de Catalunya animem la comunitat educativa a reflexionar, els centres educatius a obrir les seves mirades i les seves portes, el Departament i la Generalitat a creure que és possible portar-ho a terme, com ja estan fent altres comunitats

- Esdevé imprescindible consensuar, entre tots els col·legis professionals, les funcions que poden desenvolupar, adequant-se en tot moment a les necessitats de cada centre.
- Cal una regulació legal i oficial que acrediti els educadors socials com a professionals presents en la plantilla laboral dels centres educatius, evitant així la precarietat actual del col·lectiu.
- L'educació social no només ha de treballar amb els col·lectius desfavorits o en risc d'exclusió social sinó que ha de poder arribar a tota la comunitat socioeducativa. Acompanyant altres professionals de l'educació i d'altres àmbits que intervenen per fer una millor prevenció en situacions complexes.
- Cal seguir fent tasques de divulgació de la importància d'aquesta figura per tal d'enfortir el rol davant les famílies i la comunitat.
- En cap cas es pretén substituir els professionals que ja estan treballant a les escoles i instituts, així com tampoc no es pretén establir rivalitats amb els i les integradores socials. Entenem que tots podem sumar en la millora de la convivència i entre tots podem donar resposta als nous reptes que se'ns presenta.

Elisabeth Arpal Salvador  
Comissió de comunicació  
Grup Educació social i escola  
Col·legi d'Educaadores i Educadors Socials de Catalunya  
escolaceesc@gmail.com

## Bibliografia

- Aznar, Enriqueta; et al.** (2005). L'educador social i el treball a les escoles. *Revista de Educación Social*, núm. 4.
- Bejarano Franco, Mayte.** (2008). La educación social especializada como recurso para enseñar la no-violencia en las escuelas. *Aula de innovación educativa*, núm. 177, p. 73-75.
- Caballo Villar, María Belén; Gradaïlle Pernas; Rita** (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, núm. 15, p. 45-56.
- Calabuig, I.; Luque, J.** (1996). El educador social en el ámbito escolar. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, núm. 2, p. 93-95.
- Candedo Gunturiz, Mariló; Caride Gómez José Antonio; Manuel Cid, Xose** (2007). La educación social y la escuela. Una apuesta de futuro en la formación universitaria. *Aula de innovación educativa*, núm. 160, p. 32-35.

- Candedo, M. (coord.); et al.** *A escola. Punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais*. Santiago de Compostela. Colexio de Educadores Sociais de Galicia. Nova Escola Galega.
- Castillo, M.** (2012). *La intervenció dels educadors i educadores socials a l'escola; limitacions, reptes i perspectives de futur*. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 51, p. 133-151.
- Col·lectiu Educació social i escola (2018)**. *Dossier del Col·lectiu Professional del l'Educació Social a l'Escola del CEESC*, p. 8-10. Recuperat de <https://www.ceesc.cat/col·lectius-professionals/477-col-escola>
- Fermoso Estébanez, Paciano** (1998). *La violencia en la escuela el educador/pedagogo social escolar*. En Pantoja Vargas, Luis (coord.). *Nuevos espacios de la educación social*. p. 85-98.
- Fernández Mestres, C.** Extraños en el paraíso. *Aula de Innovación Educativa*, p. 93-94.
- Galán David, Castillo Miquel.** El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación social*.
- Goñi Grandmontagne, Alfredo.** (1993). *L'educació social: un repte per a l'escola*. Barcelona: Editorial Graó.
- Jódar, C.** El educador social y la cultura escolar. *Revista Investigación en la Escuela*, 26, p. 101-107.
- Jubete Andreu, Montserrat; Majem, T.** (1993). La escuela infantil, un espacio de educación social. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, núm. 17, p. 18-20.
- Laorden Gutiérrez, Cristina; Prado Nóvoa, Carmen; Royo García, Pilar.** Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Pulso: revista de educación*, 29, p. 77-93.
- Longás Mayayo, Jordi.** (2000). Educación social y escuela: Nuevos ámbitos de intervención. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, núm. 15, p. 101-106.
- March, M. X.; Orte, C.** (2003). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la pedagogía social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, p. 85-110.
- Menacho Hernández, Sarai** (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la educación social en la escuela. *RES: Revista de Educación Social*, núm. 16.
- Mollà, Núria** (2006). Espacios de educación social en la escuela. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, núm. 32, p. 29-38.
- Montero, F.** (2000). Servicios a la comunidad: el educador social y la escuela. *Revista Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 1, p. 77-84.
- Moschen, J. C.** (1975). *La escuela organizada como laboratorio social: la educación social como problema de currículo*. Buenos Aires: Paidós.
- Ortega Esteban, José** (2000). Educación social y escuela. *Educación y futuro*, núm. 3, p. 7-23.
- Ortega Esteban, José** (2002). *La escuela como plataforma de integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación (violencia, racismo, globalización...)*. En: Núñez Pérez, Violeta M. [coord.]. *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. p. 113-156.

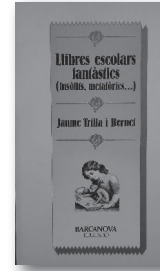
- Ortega Esteban, José** (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, núm. 336, p. 111-127.
- Ortega, J.** (2000). La educación social y la escuela. *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 3.
- Ortega, J.** (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336.
- Parcerisa Aran, Artur** (2007). Colaboración con profesionales de la educación social ¿La respuesta adecuada a los problemas de la escuela actual? *Aula de innovación educativa*, núm. 160, p. 7-12.
- Petrus Rotger, Antonio Juan** (2004). Educación social y educación escolar. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, núm. 11, p. 87-109.
- Pulido, Cristina; Ríos González, Oriol** (2006). Las comunidades de aprendizaje ¿escuela y educación social integradas? *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, núm. 32, p. 79-92.
- Sáez Sáez, Luis.** (2005). La educación social. Intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, núm. 6, p. 237-248.
- Salas Planas, Susana; Garau López, Mica; Muñoz Hernández, Mar.** (2009). Programa experimental per millorar la convivència en els centres educatius de secundària mitjançant la inclusió de la figura professional d'un tècnic d'intervenció socioeducativa. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, núm. 2009, p. 316-344.
- Santibáñez Gruber, Rosa.** (2005). A propósito de la educación social y la escuela. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, núm. 30, p. 14-18.
- Santos, M. A.** (1997). Profesores y profesoras para el cambio: retos y esperanzas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, p. 33-58.
- Vallés Herrero, Josep** (2005). El educador social y el absentismo escolar. *RES. Revista de Educación Social*, núm. 4.
- Valls, Rosa** (2005). Los educadores y las educadoras sociales en las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación Social*, núm. 4.
- Vega, A.** (2007): A escola dos mestres e... dos educadores sociais. *Revista Galega de Educación*, 37.

- 
- 1 Recuperat de [http://ibdigital.uib.cat/greenstone/collect/anuariEducacio/index/assoc/Anuari\\_e/ducacio\\_/2009p316.dir/Anuari\\_educacio\\_2009p316.pdf](http://ibdigital.uib.cat/greenstone/collect/anuariEducacio/index/assoc/Anuari_e/ducacio_/2009p316.dir/Anuari_educacio_2009p316.pdf)
  - 2 Recuperat de [http://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publicacions\\_de\\_bsff/04\\_familia\\_infancia\\_adolescencia/butlleti\\_infancia\\_articles\\_2011/links/49-finestra1.pdf](http://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publicacions_de_bsff/04_familia_infancia_adolescencia/butlleti_infancia_articles_2011/links/49-finestra1.pdf)
  - 3 Recuperat de <http://www.eduso.net/res/?b=20&c=194&n=648>
  - 4 Recuperat de <http://www.fundacionadana.org/fundacion-adana-mision-y-reconocimientos/>
-

Foto: Carlo Süßmitch - Fotolia.com



Libres recuperats, publicacions



## Llibres escolars fantàstics (insòlits, metafòrics...)

**Jaume Trilla Jaume**  
**Barcelona: Barcanova Educació, 1986**

Tradicionalment, l'accés al coneixement i al món s'ha fet a través de la paraula oral i escrita. I si aquest coneixement és organitzat i sistematitzat, es pot afirmar que s'ha donat en un context d'instrucció, ja sigui amb la fórmula de l'escola o amb qualsevol altre format on una persona té la missió d'instruir-ne una altra. Tot i que l'arribada del cinema durant el segle XX i la plena implantació de les tecnologies de la informació en el segle XXI han modificat aquesta forma d'obrir-se al món, es pot afirmar que tant l'escola com el llibre són elements indissociables de la formació. Qui no recorda els primers dies de curs a l'escola fullejant els llibres de text nous?

Però els llibres de text sempre han tingut el format que coneixem ara? O, dit d'una altra manera, quins són els llibres que al llarg de la història s'han utilitzat per presentar el món a una persona en formació?

Per respondre aquesta pregunta, l'autor fa una anàlisi d'una gran diversitat de llibres que, d'una manera o una altra, es pot considerar que han complert la funció de "llibre de text". El ventall de possibilitats és molt ampli.

D'una banda, hi ha els "llibres únics", textos que recullen tot el saber necessari que l'aprenent ha de conèixer. Dins d'aquesta categoria podem trobar, en primer lloc, els textos religiosos de les grans cultures del llibre com són la Bíblia, el Corà o el Talmud. També, tots aquells llibres que d'una forma o una altra han desenvolupat una funció enciclopèdica, de llibre que aporta i presenta una condensació del que cal conèixer del món.

D'altra banda, trobem també aquells llibres que, sense ser pròpiament llibres de text, han tingut una funció similar o han estat suggerits per poder-ho ser en algun moment. És el cas dels "llibres espill", textos escrits expressament per a una persona noble amb consells i recomanacions per conduir-se en la vida. També és el cas de llibres com *Robinson Crusoe*, el text amb què Rousseau ensenyaria a llegir el seu deixeble, com explica a l'Emili.

Però aquest llibre també fa un recull de textos que, com diu el títol, són fantàstics, imaginaris, insòlits... Llibres que no han fet pròpiament de llibre de text però que podrien ser-ho. Les pintures i les escultures com a forma de narrar història per a una població analfabeta, llibres que es poden menjar, llibres per a infants que critiquen l'escola (com el *Petit llibre roig dels joves estudiants*, ressenyat al número 52 d'aquesta *Revista*).

L'autor demostra en aquest treball que, més enllà de la seva expertesa en història de l'educació, també és un gran bibliòfil, de manera que molts dels exemples surten no només de l'estudi de la pedagogia sinó que han estat identificats o suggerits per la literatura.

És un llibre amè, fàcil de llegir i molt suggeridor per a qualsevol persona interessada en l'educació però també, i especialment, per a les persones que estimen els llibres.

Jesús Vilar Martín  
Professor de la Facultat d'Educació  
Social i Treball Social  
Pere Tarrés - Universitat Ramon Llull



## Per fi junts! Parlem d'adopció

**Marta Reinoso, Teresa Galligó i Elena Requena**  
**Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2018**

Aquest llibre que us presentem és fruit del coneixement i l'experiència que tenen les autores acompanyant famílies en els seus processos d'adopció. És un llibre valent que s'acosta de manera real, clara i honesta a diferents aspectes, que tot sovint queden en un segon pla, relacionats amb l'adopció. Més enllà del natural i lícit desig de ser pares i de formar una família, les persones que adopten una criatura tard o d'hora hauran de reflexionar sobre l'abandonament, la pèrdua, el dol que ha viscut el seu fill o filla; és a dir, sobre la història prèvia d'aquell infant abans d'arribar a les seves vides. Esdevenir pares d'un infant que ja té una certa edat ha de portar a pensar com acollir aquesta història passada i com integrar-la en el seu relat vital perquè, d'una manera natural, ocupi el lloc que li correspon. Les autores constaten que parlar dels orígens no és fàcil, però és del tot necessari.

En altres capítols del llibre, les autores també aprofundeixen en temàtiques essencials per a qualsevol pare o mare, però molt especialment en el cas de pares i mares adoptius: la vinculació afectiva, la satisfacció de les necessitats emocionals, la construcció de la identitat o la importància de l'autoestima.

D'una manera sensible i realista, les autores exposen les diferents qüestions i les il·lustren amb exemples de la seva pràctica professional.

És un llibre que va sorgir de la demanda d'una família que va adoptar en dues ocasions i que va suggerir a les professionals que l'havien acompanyat en aquests processos que possessin per escrit tot aquest conjunt de reflexions, pensaments i actuacions perquè consideraven que podien ser d'utilitat per a altres famílies en la seva mateixa situació. Una de les principals virtuts del llibre és aquesta aproximació planera però alhora profunda que ajuda les famílies a posar-se en el punt de vista de l'infant, a descentrar la mirada de les necessitats i els desigs dels pares adoptius, cap a les necessitats i desigs de la filla o fill adoptat.

Considerem que és un llibre que esdevé una guia útil tant per a famílies com per a professionals, perquè ofereix una visió serena i pràctica d'un moment clau en tot cicle vital familiar com és el fet d'esdevenir pares, en aquest cas per la via de l'adopció.

Isabel Torras Genís  
Professora de la Facultat d'Educació  
Social i Treball Social  
Pere Tarrés - Universitat Ramon Llull

## Llibres rebuts

**Ávila Penagos, R.** (2018). *Pensar de nuevo la pedagogía*. Barcelona: UOC.

**Forns Fernández, M. V.** (2018). *El model de prestació dels serveis socials de Catalunya basat en la persona des de la perspectiva local*. Barcelona: Atelier.

**Guirao, F.; Pich, J.** (Eds.). (2019). *¿Una Unión Europea en crisis?* Madrid: La Catarata.

**Pallarès Piquer, M.; Chiva Bartoll, Ó.** (2017). *La pedagogía de la presencia. tecnologías digitales y aprendizaje-servicio*. Barcelona: UOC.

**Román Fernández, D.** (2018). *Un lugar en el mundo*. València: Nau llibres.

## Propostes

### Propers números monogràfics

#### Educació social i cultura de pau

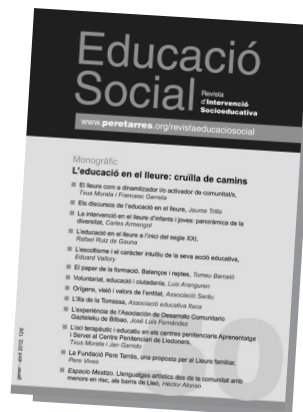
La cultura de pau consisteix en una sèrie de valors, actituds i comportaments que rebutgen la violència i prevenen els conflictes tractant d'atacar-ne les causes per solucionar els problemes mitjançant el diàleg i la negociació entre les persones, els grups i les nacions (Nacions Unides, 1998, Resolució A/52/13). Com assenyala el preàmbul de la UNESCO, “si les guerres neixen a la ment dels éssers humans, és a la ment dels éssers humans on cal bastir els baluards de la pau”; per això hem de fer un esforç de pensar i obrar en termes de *cultura de pau*, i demostrar la nostra confiança en els éssers humans per regular, gestionar i transformar pacíficament els conflictes.

La construcció d'una cultura de pau és i ha estat objecte de molts esforços per part d'una gran diversitat d'agents i àmbits d'acció, amb motiu del seu paper cabdal en el respecte per les vides, el rebuig a la violència, la generositat, l'enteniment, la solidaritat i la preservació ambiental.

Aquest monogràfic té com a objectiu estudiar, analitzar i diagnosticar la relació entre educació social i cultura de pau, mitjançant reflexions i experiències des dels diversos nivells –local, regional i internacional– en la construcció de la cultura de pau.

# Pautes generals per a la presentació d'originals

**Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa** està oberta a les aportacions d'experiències, treballs i recerques dels diversos àmbits de la intervenció socioeducativa. Es prioritzen aquells articles que fan aportacions significatives per a la pràctica professional o tracten aspectes innovadors pel que fa als camps d'intervenció o als models i mètodes de treball.



Els articles o col·laboracions s'han d'enviar a la plataforma de la *Revista* i han de complir els requisits i instruccions per a la seva revisió. Per fer la tramesa formal d'un article, cal enviar-lo a través de la plataforma RACO:

<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/index>

- Es fa una primera revisió, prèvia al procés d'avaluació externa, per tal de comprovar que els articles rebuts (tant els que integren els monogràfics com els publicats en la resta de seccions) s'ajusten als criteris de la *Revista* en relació amb la temàtica, la qualitat de redacció i l'extensió; a més, es constatarà que es tracta de treballs d'investigació originals, no publicats abans en cap altre mitjà ni en cap altra llengua.
- Els treballs poden presentar-se en català o en castellà, indistintament.
- Per assegurar l'anonimat dels articles, **la presentació s'ha de fer en un fitxer** en el qual s'adjuntarà l'article sense cap referència als autors, de manera que sigui totalment anònim.
- En el cas de ser un article amb taules i gràfics, hauran de ser **editables** perquè es puguin traduir.
- Les **notes a peu de pàgina** es numeraran per ordre d'aparició i es presentaran **al final del text**. Es recomana que aquestes anotacions siguin mínimes i s'utilitzin exclusivament per a fer aclariments del text i no per posar referències bibliogràfiques.
- Les referències bibliogràfiques es presentaran al final del text i per ordre alfabètic d'autors seguint el format de **citació APA 6th ed.**
- Les dades de **l'autoria i filiació** s'introdueixen al pas "**Introducció de metadades**" de la tramesa de l'article.
- Els articles aniran acompanyats d'un **resum** de com a **màxim 150-190 paraules** i de **5 paraules clau**.
- Els **articles es presentaran utilitzant les plantilles següents** en funció de la secció a la qual corresponen (les plantilles contenen indicacions sobre extensió, tipus de lletra, citació bibliogràfica):
  1. Plantilla de la secció "Monogràfic" o la secció "Intercanvi"
  2. Plantilla de la secció "Opinió"
  3. Plantilla de la secció "Publicacions" o la secció "Llibres recuperats"

El Consell de Redacció triarà els treballs perquè siguin avaluats i comunicarà als autors la decisió presa.

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa* es publica en accés obert sota la llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial (by-nc): es permet l'ús del seu contingut sempre que se citin els autors i la publicació, amb la seva adreça electrònica exacta. Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial. Tampoc no es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials.

© Els autors.