

Educació Social

Revista d'Intervenció Socioeducativa

Enero - abril 2019

www.peretarres.org/revistaeducaciosocial



Comité Científico

José Antonio Caride: Universidad de Santiago de Compostela
Carles Armengol: Fundació Escola Cristiana de Catalunya
Anna Berga: Universidad Ramon Llull
Ferran Casas: Universidad de Gerona
Joao Paulo Ferreira Delgado: Escola Superior de Educaçao.
Instituto Politécnico do Porto
Jaume Funes: Universidad Ramon Llull
Josep Gallifa: Universidad Ramon Llull
Angel Gil: Instituto Guttmann
José Miguel Leo: Representante del Colegio de Educadores/as Sociales de Cataluña
Aina Labèrnia: Universidad Ramon Llull
Rafael López Arostegui: Fundación EDE (Bilbao)
Ramon Nicolau: Ayuntamiento de Barcelona
Carme Panchón: Universidad de Barcelona
Enrique Pastor: Universidad de Murcia
Joan-Andreu Rocha: Universidad Ramon Llull
Rafael Ruiz de Gauna: Fundación Pere Tarrés
Rosa Santibáñez: Universidad de Deusto
Jesús Vilar: Universidad Ramon Llull

Equipo de Dirección

Editor: Joan-Andreu Rocha
Directora: Aina Labèrnia
Comunicación: Isabel Vergara
Administración: Jesús Delgado

Coordinador del monográfico: Miquel Castillo Carbonell
Diseño y composición: Sira Badosa
Tratamiento de textos, corrección y traducción: Núria Rica
Traducción al inglés: Graham Thomson
Gestión de la plataforma digital: Anna Tibol

La revista está indexada en

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



Reconocimiento - NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

Editada por la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés Universidad Ramon Llull

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

Redacción: alabernia@peretarres.org
Suscripciones / publicidad: bsoley@peretarres.org
Publicidad: drodriguez@peretarres.org

Impresión: ALPRES
Depósito legal: 8.932/1995
ISSN 2339-6954

La revista se publica en dos ediciones:
en catalán y en castellano

La publicación no comparte necesariamente las
opiniones expresadas en los artículos

Editorial

Educación social y escuela 5

Opinión

Interrogantes, debate, respuestas 6

Monográfico

Educación social y escuela

Educadores sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias, *Luis Sáez Sáez* 15
¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadores sociales en las escuelas y los institutos?, *E. Bretones Peregrina, J. Solé Blanch, J. Meneses Naranjo, M. Castillo Carbonell y S. Fàbregues Feijóo* 39
La aportación de los educadores sociales a la secundaria: competencias, funciones y criterios para un nuevo ámbito de trabajo profesional, *Sara Serrate González y Margarita González Sánchez* 60
La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura, *David Galán Carretero* 79
Una mirada a la realidad de los técnicos de integración social y los trabajadores sociales en la escuela desde la administración educativa catalana, *Lluís Monjas Manso y Ester Rafel Cufí* 105

Intercambio

Ciento veinticinco años de las colonias para niños y niñas en Cataluña. La diversificación de una vivencia extraordinaria, *Pere Soler Masó* 129
Educación social como acción transformadora. Una vía para la emancipación ciudadana, *Nieves Martín-Bermúdez* 149
Avanzando en la vida independiente de las personas con discapacidad: el rol de los profesionales de apoyo, *Mònica Oliveras Garriga y Maria Pallisera Díaz* 164
La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social, *Elisabeth Arpal Salvador* 181

Libros recuperados

Llibres escolars fantàstics (insòlits, metafòrics...) 207

Publicaciones

Per fi junts! Parlem d'adopció 209
Libros recibidos 210

Propuestas

Próximos números monográficos 211

Educación social y escuela

A lo largo de los años las concepciones sobre la educación y los diferentes aspectos que están relacionados con esta han ido evolucionando de formas muy distintas. Tradicionalmente, la educación social se ha llevado a cabo fuera de la escuela y se ha incluido en el abanico de la educación no formal, lo que la ha distanciado en gran medida de la educación en la escuela, típicamente formal. Ahora bien, la progresiva profesionalización de la educación social, junto con el hecho de que hoy en día la educación se concibe como un fenómeno mucho más amplio que la escolarización, han contribuido a entender la educación de un modo mucho más transversal, en que las fronteras entre agentes cada vez quedan más desdibujadas.

Así, en el siglo XXI se entiende que la escuela debe dotarse de un amplio espectro de profesionales que puedan tratar no solo el área académica, sino también el social o el emocional, entre otras. Por este motivo la educación social se ha ido abriendo paso hasta tener un papel activo dentro de la escuela, ya sea atendiendo casos de vulnerabilidad o haciendo de puente con la comunidad, solo por poner algún ejemplo.

En este sentido, este monográfico presenta una visión de la escuela como lugar de encuentro entre diferentes agentes y destaca la necesidad de la presencia de educadores sociales en el sistema escolar. También presenta investigaciones recientes y exhaustivas sobre el proceso de incorporación de los educadores sociales a los sistemas educativos de diversas comunidades del estado, que se centran tanto en el grado de integración en las dinámicas de los educadores como en las condiciones que rodean el desempeño de la profesión o si el educador social cumple un perfil que corresponde a su formación competencial, por ejemplo. Asimismo, el monográfico se abre a trabajos de profesionales en activo conocedores del ámbito educativo que recogen aspectos sobre el estado de la cuestión desde la perspectiva del sistema escolar y de la profesión, así como algunas experiencias concretas sobre educación social y escuela.

Los artículos de este número recogen realidades no solo de Cataluña, sino también de varios territorios del Estado español, con el fin de abarcar reflexiones y elementos de debate del complejo proceso de incorporación de los educadores sociales en el ámbito escolar en los últimos años. Finalmente, el monográfico dibuja la panorámica actual de la educación social en la escuela, apunta retos y plantea posibilidades de futuro.

Dra. Aina Labèrnia Romagosa
Directora de *Educatió Social*. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Universitat Ramon Llull

Interrogantes, debate, respuestas

Desde una perspectiva académica, la relación entre la escuela y la educación social ha sido interpretada, en el mejor de los casos, como complementaria. Dos ámbitos con reglas, leyes, iniciativas, proyectos, propuestas e innovaciones particulares que han generado intervenciones educativas diferentes. Una mirada que no ha facilitado ni la identificación de elementos compartidos ni el diseño de posibles líneas de colaboración.

Si asumimos el supuesto de que toda educación debe ser contemplada como algo integrado e integral, con la capacidad de atender todos los espacios personales, familiares y sociales de la vida de niños y adolescentes, la perspectiva cambia. La relación entre educación social y escuela, y escuela y educación social se convierte, entonces, no solo en accesoria, sino en necesaria. Es una evidencia el hecho de que ambas contemplan los mismos objetivos (el crecimiento educativo y la maduración de las personas en el marco de los contextos sociales donde han nacido y donde vivirán en el futuro, la adquisición de los saberes culturales y el desarrollo de las competencias que posibilitan la integración social) y beben de la misma fuente (la educación).

Se trata de una convicción que se va confirmando en el proceso de construcción profesional, a veces no exento de cierta espontaneidad, resultado de las experiencias de colaboración y de trabajo conjunto en la escuela. Aprendizajes que tienen su origen en la incorporación de muchos educadores/as sociales por razones diversas, y dentro de marcos institucionales muy diferentes, a los centros de enseñanza primaria y secundaria obligatoria. De la mano de estrategias nuevas y, en muchos casos, respondiendo a retos y necesidades que la escuela no ha sabido cómo afrontar o superar; y en el marco de contextos sociales complejos y vulnerables y de procesos crecientes de exclusión social.

Todo ello ha supuesto la configuración de un nuevo espacio profesional en pleno proceso de construcción y definición, inmerso a su vez en la transformación tanto de las estructuras como del sentido y el significado que toma la escuela actualmente. Tiempo, consensos, reuniones, reflexión y trabajo, mucho trabajo, donde si bien los educadores/as se han ido convirtiendo en profesionales con entidad propia en la escuela, también es cierto que continúan inmersos en un proceso de continua evolución, intentando encajar profesionalmente todas sus responsabilidades y tareas en un ámbito desconocido. Entonces, ¿tiene sentido entrar en un debate sobre el papel de la educación social en la escuela?

En mi opinión sí, y por varios motivos. En primer lugar, porque mejora tanto la tarea educativa de la escuela como su función social. Además lo hace en un escenario donde los itinerarios formativos cada vez se desvinculan más de la escolarización obligatoria, para favorecer la educación a lo largo de la vida, profundizando en los momentos y espacios de crecimiento, maduración y libertad de cada persona.

En segundo lugar, porque la escuela está reforzando su vertiente educativa sobre la curricular. Un cambio de dinámica que condiciona el desarrollo y la evaluación de los contenidos de cada currículo de etapa y la metodología y la organización escolar. La sociedad reclama ciudadanas y ciudadanos formados en competencias y habilidades para poder innovar y hacer crecer en democracia y valores el entorno en el que viven. Interpelaciones que generan posibilidades, dado que hay que responder con nuevas formas de relación, de comunicación y especialmente de aprendizaje.

En tercer lugar, porque en el variado y complejo escenario de la enseñanza obligatoria nos encontramos también con otra serie de nuevas necesidades a las que hay que dar respuesta. Nos referimos a las situaciones derivadas de la convivencia y la complejidad de las aulas, y que se presentan con una considerable contundencia en algunos centros de primaria y secundaria. Circunstancias que no solo conllevan el abandono del itinerario académico de muchos alumnos, sino que distorsionan el ritmo de trabajo del resto, desgastan la función docente y provocan una creciente alarma social sobre las posibilidades de la enseñanza obligatoria. La necesidad que plantean estas nuevas problemáticas convierte en imprescindible la intervención de otros profesionales en el ámbito escolar.

Atendiendo a estos particulares eventos, las aportaciones que los educadores/as pueden hacer serán de gran ayuda e incluso en algunos casos serán definitivas para afrontarlos. Y lo pueden ser no solo porque complementan y apoyan la práctica docente y educativa, sino también porque son susceptibles de introducir innovaciones y dinámicas capaces de generar nuevas sinergias, tan vitales para los contextos escolares de hoy en día.

Crterios de un proceso

En nuestra opinión, el debate sobre la integración de los educadores/as sociales en la escuela debería contemplar condiciones y elementos que mediaten y modulen el proceso y faciliten su consolidación. Sin dejar de ser discutibles, pueden hacer posible el desarrollo de una incorporación compleja y trascendente en sí misma.

Por ello, en primer lugar, creemos que hay que ser pragmáticos. Entendemos por pragmatismo el hecho de otorgar relevancia a las consecuencias prácticas en el conocimiento y la comprensión de las cosas, es decir, atender todo lo que puede hacer posible una acción realista y acertada. Y lo justifico con tres observaciones: 1) la educación social aún no ha podido demostrar sus posibilidades y competencias en el terreno de juego de la escuela; 2) todavía hay que matizar y concretar muchos aspectos de este proceso de incorporación y contextualización en los centros escolares; 3) hay que integrar la riqueza y los aprendizajes que resultan de las experiencias que ya se están produciendo en este recorrido.

En segundo lugar, habría que evitar tanto el individualismo como la especialización, para hacer hincapié en la colaboración con el resto de profesionales que trabajan dentro del ámbito escolar. Dicho de otro modo, hacer prevalecer una clave más integradora que compensatoria, más holística que sectorial. Esta opción pasa por poder formular una propuesta de instrumentos, estrategias y protocolos que hagan posible mejorar los contenidos educativos, socializadores y axiológicos de la escuela. El educador/a social no debería convertirse en un apaga fuegos que solo atiende a título particular necesidades lacerantes, fragmentado de la comunidad docente y alejado de los niveles de organización y responsabilidad que gestionan la escuela.

En tercer lugar, es preciso prever y atender las potenciales dificultades que se pueden dar en este proceso. Unas resistencias arraigadas en diversas situaciones que pueden cuestionar su sentido profesional en todos los centros. Obstáculos estructurales derivados de una administración y de un estado del bienestar en crisis, de recortes sociales y educativos. Estorbos derivados de un cierto miedo al intrusismo de algunos que consideran a los educadores/as competidores o ajenos a un sistema que desconocen, navegantes sin demasiado rumbo ni criterio en el maremágnum de la organización escolar.

En cuarto lugar, hay que afinar mejor qué deben hacer, cómo deben hacerlo y de quiénes deben depender los educadores/as en el ámbito escolar. Sin ir más lejos, la preocupación con la que algunos equipos directivos y claustros ven su incorporación en algunos centros ha acabado revirtiendo en una relación de dependencia bidireccional. Ahora son imprescindibles. Un sentimiento de compromiso que choca con la ambigüedad y multiplicidad de sus funciones, y con la versatilidad de los espacios de trabajo. Y todo ello sin olvidar la soledad institucional de su figura en un marco fuertemente estructurado en departamentos, equipos docentes e instancias de control, que convierte esta incorporación en un reto difícil de afrontar.

En quinto lugar, hay que conseguir superar la precariedad laboral y la indefinición profesional en cuanto a las titulaciones y formaciones de llegada. En este sentido

el sistema y la administración no ayudan en absoluto a normalizar su excepcionalidad ni a favorecer la continuidad de proyectos e iniciativas que realizan. Cambios y desconciertos, inseguridad e itinerancia hacen que exista un agravio manifiesto respecto a los docentes, quienes pueden percibir su futuro profesional como incierto.

Así pues, las dificultades para seguir manteniendo este proceso han sido y son considerables. Y es así porque no solo se trata de ponerse a trabajar, sino que también hay que darse a conocer e incorporarse en la vida de unos centros con dinámicas académicas que no son fáciles de reestructurar. Todo ello resulta un proceso no exento de contradicciones. Distintas metodologías de trabajo, distintas visiones de la intervención y de la aplicación de varios marcos pedagógicos que, sin llegar a chocar entre sí, manifiestan objetivos y formas desiguales.

La línea del horizonte

La colaboración entre educación social y escuela necesita de mucha reflexión y discusión. También de un profundo análisis, tanto de la situación del sistema escolar como de sus necesidades en el momento actual, en relación con las originales aportaciones finales que éste puede aportar a la escuela. Y es que todo ello constituye un proceso de vinculación acompañado de matices, resistencias, prejuicios, posibilidades, inercias e incluso intereses profesionales.

Por todo ello no será fácil consolidar la figura de los educadores/as en la escuela, tanto en lo que concierne a su protagonismo como a su reconocimiento dentro del amplio abanico de roles y funciones que conviven. Todo ello constituye un reto a asumir con creatividad y con optimismo, forzando al máximo todas las posibilidades, ventajas y estímulos que conlleva para la institución escolar esta incorporación. Una escuela en crisis que necesita nuevas energías que orienten su labor y sus objetivos hacia proyectos más participativos, capaces de implicar de forma comprometida a la comunidad escolar en su conjunto, a otros profesionales y al entorno al que sirve y donde se contextualiza.

No deja de ser paradójico que esta evidencia contraste con la complejidad y las dificultades que supone, en la práctica, poder garantizar una educación de calidad para todos. Una educación capacitadora, socializadora, que forme una ciudadanía responsable y activa y que a la vez armonice con los nuevos elementos y recursos que exigen los cambios sociales, la sociedad de la comunicación y la información, la tecnología y las nuevas redes de conocimientos.

La verdad es que a lo largo de los procesos históricos que han hecho del mundo lo que es, se han producido rupturas importantes entre los modelos educativos ideales o las teorías de la educación más avanzadas. Se ha cuestionado, se ha criticado, se ha derrumbado y se ha propuesto, y sin embargo sigue predominando un modelo de docencia. Se olvidan las propuestas alternativas, las pedagogías renovadoras del marco y las estrategias educativas, que ponen en el centro a la persona y sus necesidades, y en el que los profesionales de la educación deben trabajar en redes interdependientes e interdisciplinarias de carácter cooperativo.

Y es que, más allá de los presupuestos ideológicos o pedagógicos, son las necesidades, las urgencias y la velocidad de transformación de los propios alumnos que llenan de síntomas (afortunadamente) tanto el día a día educativo como la propia dimensión relacional de las organizaciones. Esta situación (no hay más remedio) acaba obligando a unos y a otros a buscar y encontrar soluciones para mejorar resultados y resolver problemas, además de repensar y replantear el funcionamiento, los valores y los objetivos de las organizaciones educativas.

En este contexto de cambio y de retos se sitúa la progresiva (o no, ya nos lo confirmará el tiempo y las decisiones de la administración) incorporación de los educadores/as sociales en el marco escolar. El empuje y la contundencia de las diversas realidades sociales, su peso, la firmeza y su velocidad necesitan de nuevos profesionales con capacidad de ofrecer alternativas e intervenir con dinámicas y estrategias diferentes, con intereses y objetivos claramente educativos.

Y, si los profesionales sociales “han venido para quedarse”, creemos que es necesaria una reflexión a fondo sobre los motivos, las características y las circunstancias que explican y justifican su incorporación al sistema educativo español. Independientemente de los proyectos y actuaciones concretas, sus intervenciones buscan la creación de referencias y de un modelado educativo respecto a la rigidez institucional que en algunos casos muestra la escuela. Estrategias concretadas en acompañamientos más cercanos, en sintonía con su mundo emocional, con expectativas hacia sus posibilidades y potencialidades.

Metodologías que trabajan a partir de unos procesos de aprendizaje con menos prejuicios respecto a los orígenes y el entorno social y comunitario de los alumnos; más atentos y expectantes a sus retos y características generacionales; que tienen muy en cuenta la observación y la identificación de los factores de riesgo que pueden excluir al alumnado del sistema educativo y de su entorno sociocomunitario.

Un enfoque comunitario de la intervención permite a los profesionales sociales percibir con mayor nitidez y claridad dónde están los elementos y los límites resistentes a la transformación educativa dentro de la organización escolar. Evita los desgastes estériles, los conflictos de rol o de poder, ayuda a idear y generar otras estrategias o iniciativas. Buscar la cooperación de los sectores de la escuela más dispuestos a la renovación, en aras de un mayor crecimiento social y personal del alumnado (habilidades sociales y competencias), para proporcionarle más y mejores experiencias de autorrealización dentro del centro educativo.

Por ello, incluso en los escenarios escolares más áridos, un profesional social puede tener la creatividad suficiente para acompañar. De esta forma se revela como un elemento de apoyo para la gestión del malestar, los conflictos o la distancia que mantienen muchos alumnos excluidos en la organización escolar o alienados de su propio proceso educativo.

Y los retos...

Los principios y las evidencias son claros y los deseos, manifiestos, pero en el proceso de llegada de los educadores/as sociales a los centros escolares es necesario aterrizar, concretar y valorar con realismo sus verdaderas posibilidades.

Es evidente que el primer reto lo constituye la decisión política –y no tanto las políticas educativas, lo que es paradójico– última responsable de promover y financiar esta incorporación. Eso nos confronta con el complejo tema de presupuestos y la creación de plazas administrativas de función pública, pero también con la institucionalización de un nuevo perfil profesional en la escuela. En algunas autonomías del Estado español se ha producido ya este proceso, aunque de forma parcial e incompleta. Se ha realizado dentro de un marco contractual y de categoría profesional desfavorables, excluidos del claustro docente y con unas funciones poco definidas.

Por eso es primordial en la promoción de su perfil profesional la implicación de los equipos directivos, no solo en los aspectos clave de la gestión organizativa, sino muy especialmente en los proyectos educativos de centro. Nos referimos al establecimiento de líneas pedagógicas comprometidas con su presencia y sus aportaciones. En este contexto, es esencial para el liderazgo del proyecto pedagógico el modelo de convivencia del centro y la relación del centro con su entorno y contexto social.

Así, y sin pretender hacer de las escuelas sucedáneos de los servicios sociales (dirimiendo sus objetivos y responsabilidades estrictamente educativos), podría ser muy enriquecedora y renovadora una opción decidida de la escuela para trabajar con la comunidad social y el entorno, tierra firme en que pisar y sobre la que levantar el proyecto educativo del centro.

En este contexto tiene especial relevancia el hecho de que la figura del educador/a social disponga de todo el apoyo, además de ser reconocida y formalizada institucionalmente, asegurando las alianzas con el resto de profesionales, preferentemente tutores/as, orientadores/as educativos y otros referentes de la atención a la diversidad de los centros. El objetivo final debería ser la promoción de actuaciones propias, en condiciones de igualdad con los docentes, acompañando procesos educativos, más allá de las intervenciones sobre los síntomas del alumnado (paradigma del conflicto) o sobre los problemas y las necesidades que se atribuyen al entorno y a los otros sistemas de pertenencia (paradigma de la urgencia).

Para alcanzar esta meta se necesitan equipos de trabajo, grupos de reflexión, sinergias, redes, etc., que pongan en común las diferentes experiencias, que trasciendan los vínculos laborales y el marco de los roles profesionales. La relación y la coordinación con los distintos profesionales, especialmente con aquellos más sensibles y al margen de su vinculación con el aparato institucional, puede facilitar la creación de un discurso común que integre nuevas propuestas renovadoras en la educación escolar obligatoria. De ahí la importancia de mantener la vocación por el entorno y la comunidad educativa, proponer proyectos e iniciativas que abran los centros a la participación de la comunidad y viceversa, que aporten el elemento educativo a los ámbitos ordinarios de participación cívica.

La llegada de la educación social a la escuela no es solo la llegada o la creación de un nuevo espacio de trabajo. En nuestra opinión ayudará a interpretar el concepto *ámbito de intervención* más allá de unas particulares condiciones, de un contexto o de una metodología. Si los procesos de intervención responden a una realidad que se presenta compleja, y normalmente multicausal, debemos considerar el hecho de ser muy flexibles con los distintos procesos de profesionalización que se están produciendo en el marco de la educación social hoy en día.

Repensar la escuela requiere superar la confusión entre educación y escolarización e imaginar otras formas de estructurar cooperativamente la acción educativa. En las manos de los educadores y educadoras podemos depositar la solución de los retos que se derivan de ella, también de algunas necesidades de la escuela. La perspectiva de introducir y trabajar para otro modelo no es, en ningún caso, una responsabilidad exclusiva de los educadores pero, sin duda, pueden tener un papel significativo y altamente comprometido.

Miquel Castillo Carbonell
Profesor doctor
Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación
Universitat Oberta de Catalunya



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

Luis Sáez Sáez

Recepción: 06/03/19 Aceptación: 12/04/19

Resumen

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.

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

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 reptes actuals per generar més grau d'igualtat i equitat social, atenció perseverant a la convivència i a la inclusió i oferir alternatives fermes al desavantatge socioeconòmic que sembla ser 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

Ciudadanía, inclusió, convivència, equitat social, intervenció 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

Cómo citar este artículo:

Sáez Sáez, Luis (2019).
Educadores sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 71, 15-38.



La segunda mitad del siglo xx se ha perpetuado como una época en la que la sociedad occidental, impulsada fundamentalmente por el desarrollo científico y tecnológico, ha conocido una formidable transformación estructural, cultural y social, junto con la noción de cambio, que hasta entonces se había asociado a procesos adaptativos más bien lentos y, por lo tanto, predecibles, mientras que durante este periodo mencionado pasó a convertirse en un fenómeno poderoso y vertiginoso y que además está a operando en muchos planos superpuestos de la realidad (Unceta, 2008).

Estos cambios que está viviendo la sociedad en el área de la información afectan de forma directa a la educación. De tal modo que no solo ha cambiado la disponibilidad de la información y las posibilidades de actuar a través de ella, sino que el propio código en el que se sustenta influye en el estilo de procesamiento de los alumnos (Marchesi, 2001). El primer reto al que se enfrenta la educación se centra en saber cómo ayudar a los alumnos a seleccionar la información, a evaluarla, a interpretarla, a integrarla en sus esquemas de conocimiento y a valerse de ella. Otro de los retos apunta a que la escuela se aleja de ser la institución fundamental para el acceso a la información, y el contenido de los conocimientos debe competir con medios informáticos y audiovisuales cada vez más potentes. La tercera situación de gran riesgo para el alumnado se orienta en el dominio de códigos audiovisuales de forma individual, pero se van a encontrar con dificultades cuando la tarea exija atención sostenida, trabajo en equipo, esfuerzo mental, creatividad y tratamiento de información exclusivamente verbal.

Este crecimiento, tan rápido y espectacular, puede ayudar a explicar muchos de los rasgos y fenómenos que permiten hablar, en algunos casos, de una crisis de la educación española, entendida, en este caso, como crisis de crecimiento y, por lo tanto, con claras posibilidades de ser superada si afrontamos sus dificultades estructurales para generar un mayor grado de igualdad y equidad social, atención perseverante a la convivencia y a la inclusión y dando una respuesta firme a la necesidad de aprendizajes y retos competenciales así como a la función social de la escuela en sus dos vertientes: interculturalidad y atención a la diversidad.

La escuela demanda la presencia de educadores sociales

La permanencia de toda la población infantil y adolescente, de forma obligatoria, hasta cumplir los dieciséis años en los centros escolares marca, indefectiblemente, el devenir de la sociedad, influenciado por el sistema educativo y que se canaliza a través de la institución escolar. En este sentido, no cabe duda de que la escolarización obligatoria es un logro social de primera

magnitud, pero a la vez supone uno de los desafíos más importantes para la educación social que radica en tender nexos que vinculen la comunidad educativa y el entorno en el que se ubica el centro escolar.

El educador o educadora social, como cualquier otro agente social, habrá de tener en cuenta el nuevo escenario de esta sociedad, en permanente cambio, compleja e interdependiente, donde los diferentes agentes educativos están llamados a desempeñar las funciones que reclama dicha sociedad. Pero, sobre todo, deberán sentirse llamados a reflexionar y a la toma de conciencia sobre los nuevos desafíos que dicha sociedad demanda. Entre los desafíos más evidentes (Pérez Serrano, 2005) señalamos:

- Una educación que dirija su cometido a la formación de una ciudadanía basada en la relación entre el individuo y la comunidad política a la que pertenece.
- La convivencia como baluarte de las relaciones en el que las redes sociales juegan un papel dinamizador.
- Integrar en el proceso de escolarización las exigencias mínimas que demanda el mercado laboral.
- La asunción plena de la interculturalidad en la escuela como clave para una sociedad más justa e igualitaria.
- La acción socioeducativa encaminada a generar la autonomía de cada persona.
- La cohesión social como el eje que sostiene el entorno de cualquier comunidad educativa.
- La identidad de grupo que fomente el sentido de comunidad.
- Una mentalidad abierta ante las opciones ideológicas, religiosas, sexuales, etc.
- Los roles y las competencias del profesor del futuro ante una realidad social, económica y cultural cambiantes.

En este proceso late una cuestión de fondo que está relacionada con la función social de la institución escolar y que viene determinada por el desarrollo de valores universales y el sentido de pertenencia a una comunidad como ciudadano y ciudadana y que la sociedad demanda.

Con estas premisas vislumbramos que la inclusión y participación en el proceso de enseñanza de educadores y educadoras sociales en los centros escolares no se puede limitar a la solución de situaciones que el profesorado no sabe resolver por sí solo, sino que “debería de ofrecer nuevas posibilidades al sistema en su conjunto” (García y Blázquez, 2006, p. 40). Un proceso que se configura como una oportunidad que va más allá de una simple colaboración técnica, y que, como todo proceso de calado, “requiere su tiempo, pero todos han de tener claro hacia dónde conducirlo” (Parcerisa, 2008, p. 26).



La inclusión y participación en el proceso de enseñanza de educadores sociales en los centros escolares no se puede limitar a la solución de situaciones que el profesorado no sabe resolver por sí solo, sino que “debería de ofrecer nuevas posibilidades al sistema en su conjunto”

La institución escolar está preparada para asumir las funciones y competencias de la figura profesional de la educación social

La institución escolar está preparada para asumir las funciones y competencias de la figura profesional de la educación social. Su estructura, su organización y su permeabilidad permiten introducir nuevas metodologías, estrategias y sensibilidades que propicien procesos de cambio en el alumnado diverso.

Los componentes de la relación social

La inclusión de la educación social dentro del marco escolar se asocia con su contribución al desarrollo del proceso de socialización en el que la institución escolar es una destacada e importante agencia de socialización secundaria y, en consecuencia, la educación social puede facilitar y canalizar, adecuadamente, el desarrollo de los procesos de relación y de comunicación con todos los miembros que componen la comunidad educativa.

Ocuparse de lo social dentro de la institución escolar es la novedad que aporta la profesión de educación social además del seguimiento, el acompañamiento y la personalización. Adentrarse en las entrañas de la institución escolar a través de lo social nos coloca delante de las dificultades y de los retos que tiene el alumnado en la adquisición de los aprendizajes, que nos lleva a sus situaciones desequilibrantes producidas por los desajustes que el alumnado sufre como consecuencia de una o múltiples problemáticas –inestabilidad en la normalización– de la relación familiar, del entorno y del grupo de iguales y que está influyendo en su proceso de crecimiento personal y desarrollo escolar (Parcerisa, 2008; Sáez y Vidal, 2007).

Por ello, la influencia que la familia desempeña en el rendimiento escolar de los hijos, tanto en el éxito como en el fracaso, no está cuestionada. A tal punto que detrás de las situaciones de fracaso y de abandono se encuentran familias con niveles socioeconómicos bajos sobrevenidos de la nueva pobreza, consecuencia de la precariedad laboral, con un grado de desestructuración alto, pertenecientes a minorías étnicas marginadas y con un nivel cultural diferente al exigido por la institución escolar (Ruíz, 2001).

La correcta comunicación entre las familias y el profesorado conlleva múltiples beneficios para ambos interlocutores pues comparten información, además de facilitar una mejor integración de sus hijos en las instituciones de enseñanza y contribuir a mejorar su aprendizaje. Así mismo, tanto madres y padres como profesorado se sentirán más respaldados en sus respectivas funciones, y es en este espacio en el que el educador y la educadora social debe ejercer su rol de mediador.

En esta línea, Aguilar (2002) destaca cuatro razones fundamentales que justifican la necesidad de una colaboración entre la familia y la escuela:

- Los padres son responsables de sus hijos y desde este punto de vista son *clientes* legales de los centros.
- Los profesores y en nuestro caso también los educadores deberían tomar como referencia el aprendizaje familiar para plantear el aprendizaje escolar.
- Los profesores como representantes de la autoridad educativa tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares.
- Los padres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones sobre la organización y el funcionamiento del centro.

La escuela, por su rol aún privilegiado en la educación de niños y adolescentes, tiene que colaborar activamente en el desarrollo de redes sociales y tiene que contribuir a diseñar y desarrollar proyectos comunitarios que surjan en el entorno escolar y que proporcionen a la población más posibilidades para su inclusión social liderados por educadores y educadoras sociales.

Recordemos algunas de las cuestiones que se recogen en la Ley Orgánica de Educación (LOE) y que consideramos que deben ser funciones del educador social, muchas de ellas, para desarrollar de forma interdisciplinar:

- Diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social en el que está encuadrado.
- Desarrollo de programas de interrelación con la comunidad.
- Conocimientos de los recursos del entorno, laborales, naturales, etc.

Si nos atenemos al papel que debe desempeñar la institución escolar, uno de los elementos integradores sobre los que debemos reflexionar es sobre el concepto de medio cultural. Debemos ubicarla como uno de los componentes de este medio. Ello supone la necesidad de integrar el conocimiento, superando una tendencia a la escolarización disciplinar que dificulta aprender sobre las realidades sistémicas, globalizadas y complejas de nuestro mundo.

Vivir en la sociedad del conocimiento significa, entre otras muchas cosas, que ya no es la escuela la única institución educadora. Según Pérez Bonet (2000), es necesario potenciar flujos bidireccionales de comunicación entre instituciones sociales y ámbitos académicos para garantizar en la medida de lo posible el ajuste entre la oferta y la demanda social.

La acción comunitaria consiste en la constitución y el desarrollo de grupos sociales que trabajen para elaborar y aplicar proyectos de desarrollo social que se enmarquen en un contexto de desarrollo de redes sociales. Una sociedad global y compleja como la actual requiere una educación integrada y transversal, con participación de agentes y recursos diversos. La institución escolar tiene –como se ha dicho– un papel especialmente relevante, pero no lo puede desarrollar al margen de los otros agentes y recursos.



La escuela tiene que colaborar activamente en el desarrollo de redes sociales y tiene que contribuir a diseñar y desarrollar proyectos comunitarios liderados por educadores sociales

En este proceso, late una cuestión de fondo que está relacionada con el papel social de la institución escolar, de ahí que, si tiene que acoger a todos, sin discriminaciones, como es lo deseable, su reto estriba en aportar alternativas que favorezcan la inclusión. “El profesional de lo social acompaña y apoya para gestionar los conflictos, el malestar o la distancia que mantiene a los excluidos de la organización escolar o alienados del proceso educativo” (Castillo, Paredes y Bou, 2016, p. 281).

Figura 1: Cuando la comunidad es corresponsable de la educación se puede llegar a una participación democrática y cívica



En definitiva, lo social es el elemento integrador de la educación social y, además, es fundamental para su conformación como disciplina que se combina con la educación. En cualquier caso, sin el componente social no hay proceso educativo y sin lo educativo no hay relación social, que se plasma en las relaciones que establece el alumnado en el grupo de iguales, con la comunidad educativa, con la familia y con el entorno.

Es fundamental para que los jóvenes tomen conciencia de la importancia de su participación en todos los aspectos de la vida y para ayudar al desarrollo del pensamiento crítico y al debate con tolerancia y racionalidad

Los componentes de la ciudadanía y de la democracia

El año 2005 se declaraba Año europeo de la ciudadanía a través de la educación: “Aprender y vivir la democracia”, poniendo de relieve que la educación juega un papel crucial en el desarrollo de la ciudadanía y a favor de la participación en la sociedad democrática. Es fundamental para que los jóvenes tomen conciencia de la importancia de su participación en todos los aspectos de la vida y para ayudar al desarrollo del pensamiento crítico y al debate con tolerancia y racionalidad.

El sentido de la ciudadanía democrática “según el Consejo de Europa comprende todas las prácticas y actividades que estén diseñadas para ayudar a los jóvenes y a los adultos a participar de forma activa en la vida democrática, a través de la aceptación y el ejercicio de sus derechos y sus responsabilidades en la sociedad”. La responsabilidad social y moral, es decir, que los alum-

nos aprendan a comportarse dentro y fuera de la escuela desde los primeros años; la implicación con la comunidad, para que aprendan la importancia de involucrarse en cuestiones que afectan a su entorno más cercano; y la alfabetización política, para que se instruyan sobre las instituciones, los problemas y la práctica democrática.

La colaboración de la escuela y de la educación social solo tiene sentido desde su contribución al pleno desarrollo de las personas, lo que no se puede conseguir solo con contemplar los otros derechos. La educación, en este caso, es más que la mera escolarización. Es una tarea en la que educadores y educadoras sociales en instituciones educativas deben centrar su quehacer profesional en la defensa de los derechos de las personas, como todo aquello que implica formación personal y cambio social (Mata *et al.*, 2013). A ello, añadimos algunas pretensiones que consideramos básicas para el ejercicio de la ciudadanía:

- Desear y querer el cambio, además de creer en él y trabajar por él.
- Conocer las repercusiones de nuestros actos: qué pasa, cómo pasa y por qué.
- Poner de relieve, en la medida de nuestras posibilidades, lo que en nuestras sociedades se mantiene oculto para así superar la doble ignorancia intelectual y moral.
- Comunicación con otros. El ejercicio de la ciudadanía no puede ser tarea de uno en uno: necesitamos hacer posible lo colectivo.

La plataforma en la que se consolida el sentido de ciudadanía y el de democracia viene determinado en el informe para la UNESCO de la Comisión internacional sobre educación para el siglo XXI, que coordinó Jacques Delors (1996). Según dicho informe, la educación a lo largo de la vida debe basarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. ¿O acaso dudamos que aprender a vivir juntos o aprender a ser no se relacionan con contenidos transversales propios de la educación social?

Hay un principio inequívoco: no hay ciudadanía si existe exclusión social, si algún sector o comunidad de la población vive en guetos, si no se toleran las diferencias y las identidades de cada grupo y si se tolera la intolerancia. “No hay ciudadanía si la ciudad como conjunto de servicios básicos no llega a todos sus habitantes y si no ofrece esperanza de trabajo, de progreso y de participación a todos. La ciudad debe ser un espacio de fraternidad” (Borja y Castells, 1997, p. 371).

La noción de ciudadanía está definida tradicionalmente en función de derechos, de tal modo que la educación social puede vincularse con aquellas políticas sociales que rechazan el asistencialismo para concentrarse en la necesidad de crear una conciencia de ciudadana plena (Campillo, 2003).



Figura 2: El sentido de la ciudadanía está ensamblado con participación, entorno y grado de dinamismo social



Es claro que el desarrollo pleno de las sociedades democráticas requiere, inexorablemente, ciudadanos con valores éticos, responsabilidad social y competencias cívicas (Benito, 2006). Aunque se trata de un proceso en el que han de intervenir distintos agentes e instituciones, todo indica que la educación social y los educadores sociales deben inscribir su quehacer pedagógico y social en este proceso.

Escuela: nuevas necesidades y nuevos retos

La afirmación que publica el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en el año 2004 acerca de la necesidad de incorporar nuevos profesionales –educadores sociales– que aborden e intervengan en problemáticas que persisten en el sistema educativo no es ambigua y no puede eludir el compromiso, dada la claridad y la determinación con la que se expresa:

Las características sociales e individuales de una población escolar tan diversa, así como la concepción de la educación no circunscrita a la escolarización y menos aún a la mera instrucción, requieren la concurrencia en el proceso de profesionales de variado perfil. [...] Es necesario garantizar la presencia de otros profesionales del ámbito socioeducativo, como educadores y trabajadores sociales, en un trabajo conjunto con los servicios sociales, de salud y juventud (MEC, 2004, p. 57).

Lamentablemente, tras la consolidación de los diecisiete sistemas educativos de otras tantas comunidades autónomas se deja sentir la insuficiencia en la implantación de la educación social en las instituciones escolares. La disparidad en su implantación es exponencial no solamente a nivel organizativo sino también administrativo y laboral.

La institución educativa sufre los vaivenes de las políticas educativas en las que no se toman decisiones claras y por lo tanto no se ponen en marcha programas para el conjunto del alumnado y específicamente para aquellos que precisan de una atención personal, dada su situación socioeconómica, cultural y familiar. Se configura, de este modo, un escenario en el que se demandan respuestas múltiples y eficaces a las problemáticas socioeducativas (Castillo, 2012).

Es ineludible reforzar y apoyar a nivel administrativo e institucional la educación social como profesión en el ámbito escolar, estableciendo programas integrales de acción socioeducativa, que potencian las relaciones entre la escuela, los padres y la comunidad para hacer frente al absentismo escolar y la atención a minorías culturales, prestando ayuda específica a los inmigrantes a través de programas de enriquecimiento personal y grupal y procurando un aumento en el insuficiente grado de participación del alumnado en la educación secundaria (Agudo, 2006), procedentes, estos alumnos, de entornos con bajo nivel socioeconómico y a los que se debe responder para solucionar sus problemas con criterios de equidad social.

El sistema educativo es, en nuestro caso, una plataforma en la que se deben aplicar las medidas necesarias para conseguir una mayor equidad educativa y, en definitiva, mayor justicia social. La educación social surge como herramienta para la igualdad actuando dentro del sistema educativo. La equidad social se conceptualizaría por el hecho de invertir los recursos apropiados donde se necesitan, y debe ser un instrumento a disposición del sistema escolar. Los beneficiarios de estas ayudas serían alumnos y familias en situación de desventaja social.

No se están poniendo en juego todas las estrategias para que se produzca una inclusión y una participación activa dentro del proceso educativo de una parte del alumnado con un nivel socioeconómico bajo o perteneciente a minorías étnicas o culturales, puesto que todavía no se aplican medidas suficientes en este sentido. El educador social tiene un papel claro en esta intervención.

En definitiva, la educación social se puede constituir como un auténtico revulsivo en la mejora de la calidad de los centros educativos cambiando el concepto de educación; un concepto mucho más amplio que la simple escolarización y que requiere del esfuerzo de todos, incluidas las políticas municipales, de juventud y sociales en las que el educador y la educadora social han jugado, juegan y, sin duda, jugarán un papel fundamental.

El reto que nos mantiene como deseo se traduce en la inclusión de la educación social y por tanto de su figura profesional, el educador y la educadora social, en los centros escolares: en los colegios de educación infantil y primaria (CEIP), en los institutos de educación secundaria (IES) y en los



La educación social surge como herramienta para la igualdad actuando dentro del sistema educativo

colegios concertados-privados (Sáez y Vidal, 2007). Ello supondría el reconocimiento de que lo social forma parte inherente de la educación. Deseamos que en la nueva Ley de Educación, que habrá de consensuarse entre los diferentes grupos políticos, tenga una cabida real. La escuela, por tanto, es y será un lugar de encuentro entre el profesorado y los educadores y educadoras sociales.

Sentido y alcance de la intervención socioeducativa en la escuela

El sentido de la educación social en el ámbito escolar desde una perspectiva de la educación integral de las personas (Jiménez Jiménez, 2013, p. 85) se centra en contribuir al “desarrollo de la sociedad desde los principios de justicia social ya que distinguimos que la mayoría de los problemas y retos a los que se enfrenta la escuela son de tipo social (falta de colaboración de las familias, aumento de los problemas de convivencia, absentismo escolar, existencia de factores de riesgo social...)”.

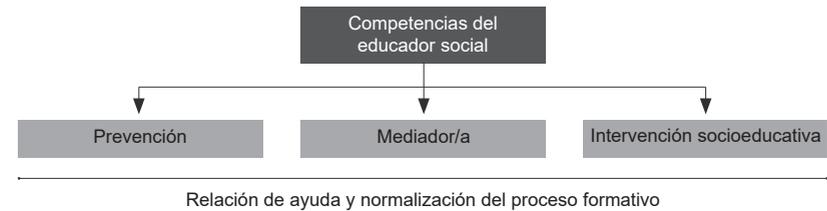
La intervención socioeducativa en los centros escolares se concentra en la formación de actitudes personales, educativas y sociales que posibiliten al alumnado más oportunidades de inclusión social

La intervención socioeducativa que se pone en marcha en los centros escolares se concentra en la formación de actitudes personales, educativas y sociales que posibiliten al alumnado más oportunidades de inclusión social

El educador y la educadora social es una figura profesional a la que se dota de una serie de competencias para desempeñar unas determinadas funciones que sitúan a la persona en el centro en su acción socioeducativa, en sintonía con su mundo emocional, sus potencialidades, sus intereses, sus necesidades y sus expectativas. Todo ello en aras de una intervención socioeducativa que ofrezca estrategias de comprensión e integración y recursos de acompañamiento más útiles y eficaces (Castillo, Paredes y Bou, 2016).

Las competencias ajustadas a la capacidad de organización y planificación, así como la resolución de problemas y la toma de decisiones, razonamiento crítico y visión social del proceso educativo (Castillo, 2014), unidas con la prevención, la mediación y la relación de ayuda dan sentido como herramientas a su acción e intención socioeducativa.

Figura 3: Relación de ayuda y normalización del proceso formativo



La mediación, como principio de acción metodológica a desarrollar por el educador o educadora social en un centro escolar, ha de facilitar la comunicación entre los intereses del alumnado y las expectativas del profesorado, centradas fundamentalmente en el proceso normalizador de enseñanza-aprendizaje, priorizando la consecución de objetivos más orientados a la preparación para la vida que al estricto rendimiento académico. La mediación, entendida como la quinta esencia de las funciones de intervención del educador y la educadora social, debe estar unida a los intereses y necesidades de los chicos y chicas con problemática diversa y a los grupos a los que va dirigida: inmigrantes, población gitana, alumnos con conductas desadaptadas al medio escolar, familia y profesorado.

La prevención se orienta hacia la difusión de planes y programas con el cometido de abrir vías de sensibilización y medios para evitar el absentismo escolar, mejorar la convivencia, prevenir el consumo de drogas, apoyar los programas de educación afectivo-sexual, programas de desarrollo de habilidades sociales dirigidos a potenciar la autoestima, prevenir conductas de riesgo y dinamizar la convivencia y la resolución hipotética de conflictos, promover programas de ocio y vida sana, potenciar la orientación educativa y, en definitiva, la promoción de las escuelas de padres.

La intervención del educador social se centrará en la formación de actitudes personales, educativas y sociales que posibiliten al alumno su posterior integración social teniendo como base, entre otras, las siguientes estrategias metodológicas: empatía, respeto, concreción, confrontación e inmediatez.

Partimos de la necesidad de mejorar las estrategias socioeducativas, de modo que nuestra intervención ayude a potenciar los recursos personales y comunitarios de la población escolar y esto lo enmarcamos en una relación de ayuda. Ante este planteamiento, necesitamos convertirnos en una persona digna de la confianza del educando para asegurar que el proceso de aprendizaje y de cambio sea eficaz al basarse en la significatividad de la relación. Por ello, pretendemos ayudar a la persona a comprender su situación personal, escolar y familiar, a afrontar situaciones, a expresar su *ahora*, a dialogar con libertad... ¿De qué depende que consigamos nuestros objetivos? Depende de unos factores que, en cierto modo, se controlan mientras que otros son más complejos y difíciles de encauzar porque dependen de la realidad del educando.



El estilo de interacción asertivo está en relación con “la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás” (Castanyer, 1996, p. 21). El educador o la educadora social debe desarrollar la asertividad y está en la obligación de conocer y manejar adecuadamente su modo de pensar, sentir y comunicarse. Son instrumentos clave para una relación de ayuda valiosa y cualificada, que tiene tres líneas de trabajo complementario: el plano cognitivo, el emocional y el plano comportamental, incrementando las habilidades sociales.

El sentido y el alcance que puede llegar a tener la educación social en el ámbito escolar está determinado por las políticas de las diferentes administraciones y no por el grado de aceptación de la comunidad educativa, que es ampliamente valorado. La labor que realiza se gestiona a través de la prevención, la mediación y relación de ayuda.

Bases para la intervención socioeducativa en los centros escolares: una pedagogía centrada en la inclusión, la comunidad y la equidad social

Debemos partir de la concepción de que los retos que tiene planteada la institución escolar tienen un carácter social e individual y que resultan de la influencia que ejerce la sociedad más que de las limitaciones de las personas. Solo a partir de aquí se puede poner en marcha una escuela para todos en condiciones de igualdad y justicia social (Vega, 2013).

La inclusión es, sobre todo, un fenómeno social a la par que educativo. En estos términos, la exclusión social y el riesgo de marginación se deben catalogar como los desafíos más importantes de la sociedad actual, aunque hayan existido a lo largo de la historia y no se reduzcan al siglo pasado y al actual. La educación social despliega su acción socioeducativa impregnada de valores universales, lo que ayuda a la escuela a posicionarse ante situaciones de desventaja social.

Hacia una educación inclusiva

Echeita y Sandoval (2002) nos indican que para avanzar hacia una educación inclusiva habría que tener presentes, entre otras, las siguientes propuestas:

- La educación inclusiva es una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de hacer de ellas una oportunidad para el desarrollo y el aprendizaje.

- Es necesario un cambio profundo desde una perspectiva sistémica.
- Hay que adoptar una perspectiva social interactiva representada por la propuesta de dejar de pensar en términos de ACNEES o de alumnos con dificultades de aprendizaje y pensar en términos de ver cuáles son los obstáculos que impiden la participación y el aprendizaje.
- Incorporar un principio sostenido en que no hemos de desear para todos los niños lo que deseáramos para los nuestros.
- Hay que buscar la transformación de los contextos escolares y usar las estrategias y los métodos que permitan el enriquecimiento y la aceleración de los alumnos en desventaja para conseguir el éxito para todos.
- Se promueve el sentimiento de pertenencia de cada uno de los miembros de la comunidad educativa como base de su cohesión. Para ello es imprescindible la participación. Según Calvo de Mora (2006), la primera acción para el desarrollo de la educación inclusiva es la llamada a la participación de las familias como actores y actrices del proceso y del resultado escolar.

Las dos últimas regulaciones normativas, LOE y LOMCE, se orientaban a la construcción de un modelo de escuela para todos y todas, a pesar del lastre sufrido como consecuencia de la insuficiente financiación del sistema público, por debajo de los parámetros de nuestros principales vecinos europeos. Cabe señalar, también, la inadecuada asignación y gestión de los recursos disponibles, haciendo que aquello que se gasta no siempre sea adecuadamente gastado, y la insuficiente formación de gran parte del profesorado para atender a las nuevas realidades escolares, a las que se enfrenta frecuentemente con una limitada solvencia metodológica como para resolver situaciones propias de los sistemas diversos, plurales y de gran heterogeneidad como los que constituyen hoy nuestras escuelas (Martínez y Gómez, 2013).

También establecen los principios en los que se inspira el sistema educativo para lograr el éxito escolar de todos los estudiantes, para que alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades y los objetivos establecidos con carácter general. Algunos de estos principios a los que nos referimos son:

- La equidad que garantice la igualdad de oportunidades.
- La inclusión educativa y la no discriminación.
- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de intereses, expectativas y necesidades del alumnado.
- El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, administración, instituciones y el conjunto de la sociedad como participación de la comunidad educativa.



Cabe señalar la inadecuada asignación y gestión de los recursos disponibles y la insuficiente formación de gran parte del profesorado para atender a las nuevas realidades escolares

- La escuela debe educar en el respeto de los derechos humanos y, para hacerlo, debe organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.
- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.
- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.
- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

Atender la diversidad del alumnado como valor es, por tanto, ofrecer y construir entre toda la comunidad educativa una escuela capaz de responder de manera positiva, plural y solidaria a las necesidades de las personas y grupos que en ella conviven. Ello nos impulsa, en cierto modo, “a repensar la escuela, su estructura, su gobierno, su metodología, su forma de entender el proceso educativo para hacer de ello un espacio de desarrollo humano y social” (Martínez y Gómez, 2013, p. 183).

Debe destacarse la promoción de la cohesión social y la superación de desigualdades y de situaciones que generan exclusión social y en que además se marcan las dimensiones, secciones e indicadores y preguntas a considerar para el avance hacia la inclusión (Booth y Ainscow, 2000). El proyecto de investigación INCLUD-ED *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación*, llevada a cabo entre 2006 y 2011, tuvo como objetivo fundamental analizar en Europa las siguientes estrategias educativas:

- a) Construir una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos sus miembros sean valorados.
- b) Establecer valores inclusivos compartidos por todo el personal de la escuela, su alumnado y las familias, y que se transmitan a todos los nuevos miembros de la escuela.
- c) Desarrollar una escuela para todos y todas para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

- d) Organizar el apoyo para atender a la diversidad desde un único marco que ponga la prioridad en el desarrollo de los alumnos.
- e) Movilizar los recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje.

La presencia de educadores o educadoras sociales como agentes dinamizadores debería estar incluida de forma obligatoria en aquellos centros educativos cuyas características del entorno, sociales y comunitarias fuesen consideradas como de riesgo de exclusión y marginación. Es necesario hacer de la escuela un elemento esencial en la dinamización y participación comunitaria.



Desarrollo comunitario

La organización comunitaria es aquella etapa de la organización social que constituye un esfuerzo consciente de la población para controlar sus problemas y conseguir más y mejores servicios, como apuntala Noegueriras (1996).

El desarrollo comunitario no es una realidad, una unidad preexistente. Debe crearse, deben generarse un conjunto de dinámicas que nos lleven hacia esas interacciones, hacia esta estrategia comunitaria que nos permitirá llegar a ser comunidad y tener conciencia de ello (Andreu, 2008). La comunidad, por tanto, es un proceso de construcción al tiempo que su propia estrategia de acción social.

En esta línea de invocación a la implicación y participación de todos los que forman la comunidad educativa, Apple y Beane sostienen que los educadores profesionales, “igual que los padres, los activistas de la comunidad y otros ciudadanos, tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de las políticas y los programas escolares para sí mismos y los jóvenes o alumnado al que se reconoce también el derecho a participar en el funcionamiento y en la vida del centro” (2005, p. 22), instándose incluso a las administraciones educativas a favorecer su asociación y a estimular su participación, que constituye un requisito esencial para la construcción de una escuela inclusiva.

Con respecto a *la igualdad*, conocer, comprender y respetar la igualdad de derechos y oportunidades entre las personas, y específicamente entre hombres y mujeres, se contempla también como objetivos tanto en la educación primaria como secundaria, y se aborda como contenido en la asignatura de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” y en la de “Educación ético-cívica”, recogidas en el currículo de educación secundaria. Pero el reto pasa de nuevo por convertir el concepto en un valor fácilmente identificable en la dinámica organizativa y académica cotidiana de cada centro. En relación con *la participación* de la comunidad educativa en la organiza-

Es necesario hacer de la escuela un elemento esencial en la dinamización y participación comunitaria

ción, el gobierno y el funcionamiento de los centros docentes, se considera y se regula también en el Título V de la Ley, donde se destaca que la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución y que las administraciones educativas están obligadas a fomentar, en el ámbito de su competencia, para procurar el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos, así como promoviendo e incentivando la colaboración efectiva entre la familia y la escuela.

En cuanto a los aspectos metodológicos específicos a tener en cuenta desde la perspectiva del desarrollo comunitario, cabe citar los siguientes (Andreu, 2008):

- El análisis de necesidades se delimita al territorio de incidencia de la comunidad y es realizado por la propia comunidad. En este sentido, la misma población debe participar, por lo que debemos hablar de diagnóstico participativo.
- Es prioritario establecer mecanismos de supervisión que permitan al grupo de trabajo saber en cada momento cuál es el grado de consecución de los objetivos previstos y, también, el nivel de eficacia del mismo grupo de trabajo.
- Necesidad de generar estrategias para la capacitación de personas de la propia comunidad. La propia supervisión, entre otros elementos, tiene un efecto multiplicador en lo que concierne a la formación de personas de la propia comunidad. Por tanto, es necesario institucionalizar estos espacios de supervisión y conseguir que sean una plataforma desde la cual puedan salir otros posibles procesos formativos de la propia colectividad. Por otra parte, estos procesos deben ser y serán vividos como necesarios por las personas si son fruto de un proceso de promoción de las capacidades y actitudes de la propia colectividad para hacer frente a sus necesidades.

Para abordar las distintas estrategias de intervención y el rol del educador o educadora social, he partido de tres momentos o fases que creo deben de preverse en un proyecto de desarrollo comunitario:

1. Fase de toma de conciencia de la dimensión colectiva.
2. Fase de toma de conciencia de la dimensión comunitaria.
3. Fase de organización comunitaria.

El proyecto de comunidades de aprendizaje como una forma de ejercer el desarrollo comunitario va dirigido a centros de educación infantil, de primaria y a institutos de educación secundaria con el objetivo de favorecer la igualdad educativa y social a través de cambios en los procesos educativos.

Se define como un proyecto de transformación social y cultural que se extiende también al entorno en el que se ubica el centro escolar. Este cambio incide, de igual modo, en las personas implicadas en este proceso cuya acción socioeducativa se sustenta en el aprendizaje dialógico y en la participación de la comunidad educativa (Valls, 2005).

El proyecto de comunidades de aprendizaje aboga por la transformación porque no acepta la imposibilidad de cambio, tanto de las personas como de las estructuras educativas (Flecha *et al.*, 2003). Un centro educativo que se transforma en comunidad de aprendizaje realiza una transformación social y cultural, y dicha transformación implica un cambio de los hábitos de comportamiento del profesorado, de los alumnos, de los familiares y de las comunidades. Se pone énfasis en la educación integral. El concepto de extraescolar o no formal se diluye porque todo puede hacerse fuera o todo puede hacerse dentro de la escuela en base a un proceso global de educación.

El objetivo concreto de las comunidades de aprendizaje son los centros educativos en los que existen más dificultades debido a situaciones de desigualdad, pobreza, conflictos o carencias. Son los centros más necesitados de un cambio que rompa las dinámicas que suelen estar implícitas. Pero en una situación más normalizada, la concepción de las comunidades de aprendizaje es igualmente aplicable e importante desde una perspectiva preventiva.

El aprendizaje dialógico actúa como pilar fundamental de las comunidades de aprendizaje, ya que permite la educación y la formación del alumnado en los contenidos que le harán competitivo en la sociedad de la información a la vez que establece un marco para la interacción orientado hacia la solidaridad, la igualdad y la transformación social. El diálogo abarca al conjunto de la comunidad de aprendizaje, incluyendo familiares, voluntariado, profesionales, alumnado y profesorado. Todas las personas influyen en el aprendizaje, todas deben planificarlo conjuntamente y todas son responsables.

Equidad social

El Código deontológico de la educación social supone la asunción de la defensa de unos principios y normas éticos que son comunes a la profesión y orientadores de la práctica, que pasa por la responsabilidad de los educadores/as sociales ante una población, en la mayor parte de las ocasiones, en situación de dificultad y de dependencia y que los sitúa en la posibilidad de modificar esta dependencia a través de un saber y una práctica profesional. Esta capacidad profesional da al educador/a social un poder que define la asimetría de la relación educativa.

Es muy relevante el papel de la escuela para promover la equidad social, debido a que los sujetos excluidos del sistema educativo también lo son de la inserción laboral; en las últimas décadas se ha destacado que quienes no



El proyecto de comunidades de aprendizaje aboga por la transformación porque no acepta la imposibilidad de cambio, tanto de las personas como de las estructuras educativas

tienen una educación de calidad, definida como la adquisición de competencias deseables formalmente iguales, no alcanzan la plena ciudadanía, al estar impedidos para ejercer plenamente sus derechos y la participación en los bienes sociales y culturales. La condición de ciudadano comprende el “currículum básico” indispensable que todos los ciudadanos han de poseer al término de la escolaridad obligatoria. Esto se define como capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva; es decir, aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en la vida pública, sin verse excluido o con una ciudadanía negada (Bolívar, 2005).

La equidad es el gran complemento de la calidad. Se vincula con un concepto de justicia, por el cual hay que procurar una igualdad de posibilidades u oportunidades para todos los alumnos en la obtención de los beneficios de la educación (Camps, 2002) y esto supone el establecimiento de medidas compensatorias y de ayuda específica para los sujetos y colectivos con dificultades. La misma OCDE tiene en marcha el propósito de “establecer indicadores de igualdad y equidad, que permitan establecer juicios sobre la percepción de las desigualdades” (Tiana, 2002, p. 20).

Pero, ¿puede darse calidad sin equidad en educación? La respuesta no es sencilla, quizá porque depende de nuestro concepto de calidad y también de lo que entendemos por equidad. Así, por ejemplo, si se conceptúa calidad como excepción (Harvey y Green, 1993), calidad y equidad no solo resultarán ideas diferentes, sino incluso contradictorias; en este sentido, por definición solo habría calidad si hay desigualdad. Pero también es fundamental el concepto de equidad que manejemos.

Ante la situación descrita, la equidad social se inserta como eje integrador de la educación social y se expande en cada uno de los ámbitos de intervención socioeducativa que la conforman como disciplina en la que se combina lo social y lo educativo y que queda sellado en el vigente código deontológico como marco normativo, en el que se refleja globalmente la idea de trabajar con impulso profesional para igualar socialmente la población.

La mayoría de los estudios orientados a esclarecer la relación entre educación y equidad social coinciden en centrar la atención en la educación como una condición indispensable para el logro de una sociedad más justa (Tedesco, 2002).

Cuando abordamos la reflexión y el análisis en torno a la reconocida reciprocidad o concordancia entre la equidad social y la educación social nos surge aunar principios e ir juntos para combatir las desigualdades y generar la equidad social como elemento indispensable para el equilibrio en cuanto a recursos, inclusión de programas y escuela inclusiva.

La equidad social se inserta como eje integrador de la educación social y se expande en cada uno de los ámbitos de intervención socioeducativa que la conforman como disciplina en la que se combina lo social y lo educativo y que queda sellado en el vigente código deontológico como marco normativo

Líneas de intervención socioeducativa de la educación social en la escuela

El sentido de la educación social se materializa a través de las líneas de intervención socioeducativas poniendo en juego la prevención y la mediación con la finalidad de que las funciones y los fines de la escolarización coincidan, en general, con los atribuibles a la educación social. No es posible, por tanto, una distinción a fondo entre educación *escolar* y educación *social*. El reto está cuando en la escuela asumimos, como única y exclusiva función, la difusión del conocimiento, y posicionamos a la educación social como un servicio social dependiente de las leyes de los servicios sociales.

La educación social tiene un espacio pedagógico y social en el ámbito escolar canalizado a través de unas funciones, líneas de intervención socioeducativa, objetivos y actividades que desarrollan que sirven para cubrir las necesidades de la comunidad educativa. Las competencias que puede desarrollar un educador o educadora social están vinculadas a dichas líneas de intervención, aunque es preciso indicar que cada uno de los centros escolares potencia y desarrolla aquellas que mejor se adaptan al análisis de necesidades de su realidad escolar y a su organización interna. La intervención socioeducativa se sustancia en las siguientes líneas:

1. *Intervención socioeducativa destinada al control y seguimiento del absentismo escolar.*
La problemática del absentismo no es nueva y arrastra un número importante de deserciones escolares, que contrasta con el derecho a la educación y cuya garantía de ejercicio lo convierte en un derecho-deber desde los seis años hasta los dieciséis (Álvarez, 2013). El educador o educadora debe velar por su cumplimiento. Este derecho posibilita que las personas se desarrollen plenamente, que se reduzcan los conflictos en la sociedad en la que se desenvuelve y que se cultive una mayor capacidad, competencia y bienestar.
2. *La convivencia como eje socializador del proceso educativo.*
Cuando nos referimos a la institución escolar y a su finalidad esencial apuntamos a metas que tiendan a desarrollar una correcta socialización, es decir, aprender a vivir juntos atendiendo a los derechos y deberes de todos los agentes que participan en el proceso educativo en cada uno de los centros y, en definitiva, aprender a convivir con los demás.

Son numerosas las razones didácticas y pedagógicas que hacen que este aprendizaje se considere no solo valioso en sí mismo, sino imprescindible para la construcción de una sociedad más democrática, más solidaria, más cohesionada y más pacífica. La convivencia se erosiona de forma peligrosa cuando aparece el fenómeno del acoso y/o ciberacoso entre es-



No es posible una distinción a fondo entre educación *escolar* y educación *social*

colares. La aplicación de un protocolo se complementa como estrategia de resolución de conflictos entre los propios alumnos con la mediación, alumno o alumna ayudante, el aprendizaje cooperativo, etc.

3. *Intervención socioeducativa en procesos de desadaptación escolar individualizada y grupal.*

Centrada en el alumnado que presenta conductas relacionadas con un proceso de desadaptación y/o inadaptación debido a problemas de relaciones familiares, entorno desfavorecido, problemas orgánicos o casos de alumnos que presentan TDAH o trastornos por déficit de atención e hiperactividad, etc., y que perjudican o entorpecen de forma reiterada el desarrollo normal de una clase.

4. *Intervención con familias. Escuela de madres y padres.*

Se han producido importantes cambios sociales que afectan a la familia y, como consecuencia, se ha producido una delegación de sus funciones en las distintas etapas educativas. La escuela de madres y padres de encuentro, de conocimiento, de reflexión y de intercambio de experiencias en la educación de sus hijos desde la etapa infantil hasta la adolescencia puede ayudar a que se produzcan cambios favorables. Se proponen herramientas y estrategias para que las madres y los padres puedan superar las dificultades que les presenta el proceso formativo de sus hijos e hijas.

5. *Apoyo a la diversidad y a la interculturalidad: intervención con minorías e inmigrantes.*

Seguimiento específico con programas *ad hoc* del alumnado proveniente de minorías, además de facilitar relaciones con sus familias y su entorno. Un colectivo que destaca y demanda intervención específica es la población escolar inmigrante. Tres de cada diez de estos alumnos sufrirán el fenómeno del absentismo y fracaso escolar y, por ello, no obtendrán la titulación en los estudios básicos (Sáez, 2006). Las causas apuntan a problemas de adaptación debido a que hablan un idioma distinto, que su nivel académico es inferior al de sus compañeros o que su situación social y económica es vulnerable.

6. *Apoyo al profesorado en el desarrollo de la tutoría.*

La labor del educador social se centra en el apoyo y seguimiento de aquellas situaciones personales, académicas y familiares que requieran de un seguimiento exhaustivo, en el que la posición social determina tanto la trayectoria y crecimiento personal como la repercusión en el rendimiento académico, no siendo la causa del proceso de desadaptación del chico o la chica las dificultades en el aprendizaje (Agudo, 2006). El programa complementario de acción tutorial incluye las tutorías personalizadas y la tutorización grupal.

7. *Programas de prevención: educación afectivo-sexual, promoción de la salud (drogas, alcohol, etc.), habilidades sociales, etc.*

Los programas que se ponen en marcha en los distintos centros del distri-

to están coordinados y supervisados por los educadores sociales. Destacamos el programa de educación afectivo-sexual, prevención de drogas (tabaco, alcohol, cannabis, etc.), violencia de género, educación vial, etc.

8. *Promoción de proyectos prosociales de sensibilización con colectivos en riesgo de exclusión: diversidad funcional, salud mental, tercera edad, etc.*

Estos proyectos tienen un marcado carácter social en el que su objetivo es sensibilizar al alumnado de las diferentes etapas de educación secundaria obligatoria y de primaria de los colectivos en riesgo de exclusión y marginación. Desplegamos el ejercicio de los valores universales, solidaridad, diálogo, justicia social y formación para ejercer un voluntariado acorde a las exigencias de las instituciones.

9. *Asesoramiento, formación y orientación del profesorado.*

Esta línea de intervención está marcada por el carácter temporal de las situaciones que se vayan dando en el proceso educativo. Suelen demandar temas relacionados con la convivencia y sus derivados, así como programas preventivos y programas relacionados con habilidades sociales.

10. *Constitución de redes sociales con servicios externos al centro escolar.*

Esta plataforma nos permite consensuar y profundizar en una metodología de trabajo y una comunicación imprescindibles para el arraigo y la fortaleza de la educación social en el ámbito escolar, al tiempo que nos amplía horizontes referenciales de los caminos por los que debe apostar el trabajo de la educación. Cuando establecemos relaciones de coordinación con las instituciones implicadas en la labor educativa del centro escolar lo realizamos con la finalidad principal de construir redes de comunicación entre nuestros centros y los agentes sociales del entorno, dando la posibilidad a una doble vía de colaboración: de una parte, a que nuestros centros participen en las actividades organizadas por otras instituciones y, de otra parte, a que estas otras instituciones participen en actividades fuera del proceso de instrucción que se organizan desde el centro educativo. En este tipo de coordinación distinguimos:

- *Coordinación interna:* realizada con los profesores, tutores y tutoras orientadores, coordinadores de ciclo y jefatura de estudios, con quienes se concretan líneas de intervención y seguimiento de aquellos alumnos que lo precisan.

- *Coordinación externa:* servicios sociales, centro juvenil de orientación, centro municipal de salud, asociaciones y fundaciones de lucha contra la drogadicción. Se centra fundamentalmente en el apoyo escolar, agentes tutores, campañas de otras organizaciones (como Amnistía Internacional), Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor, etc.



11. Participación en órganos de coordinación docente.

No es, propiamente, una línea de intervención socioeducativa, pero si entendemos que la educación social, y con ella sus profesionales, debe estar representada, apostamos por una verdadera y efectiva inclusión en los órganos de participación y de coordinación docente (Agudo, 2006). La participación del educador social en determinados órganos de coordinación se hace necesaria debido a que esta figura profesional está integrada de forma plena en la actividad educativa del centro y ofrece la visión social de la problemática del proceso educativo, que se aborda incidiendo en la organización interna del colegio. Además de estar integrado en el claustro de profesores participa en las reuniones de coordinación de ciclo a las que asisten el jefe de estudios, el orientador y los propios coordinadores.

La administración educativa autonómica ha incluido en centros de educación primaria e institutos de educación secundaria a un número significativo de educadores y educadoras sociales en cinco comunidades autonómicas. También cuentan con ellos en varios colegios concertados de La Salle.

La magnitud de esta iniciativa educativa ha afectado a la organización escolar pues se parte, en general, como principio metodológico de que el centro es la persona (alumnado), tratando de que su participación en la vida escolar se vea guiada a través de la prevención, la mediación y la relación de ayuda, y cuya intervención socioeducativa (convivencia, absentismo, diversidad, minorías, proyectos prosociales, etc.) genere calidad y equidad social. Para hacerse extensivo a todo el Estado se necesita contar con un programa marco, con voluntad política y con dotación presupuestaria.

Luis Sáez Sáez
Profesor y educador social
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
CSEU La Salle Madrid
l.saez@lasallecampus.es

Bibliografía

- 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 educadoras 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. Depósito 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.; Puigdemívol, 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*.



Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, de Educación de la Educación. BOE, núm. 307, de 24 de diciembre 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, Mª. T. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría Educativa*, núm. 25 (2). Universidad 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 de Educación, 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. 1.

Sáez, L.; Vidal, A. (2007). Educación social, justicia, equidad. *Educación 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

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

Recepción: 02/03/19 Aceptación: 08/04/19

Resumen

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.

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

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

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.

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 re-assigning of traditional roles and functions and the articulation of common work spaces.

Paraules clau

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

Keywords

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

Cómo citar este artículo:

Bretones Peregrina, E.; Solé Blanch, J.; Meneses Naranjo, J.; Castillo Carbonell, M.; Fàbregues Feijóo, S. (2019).

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

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 71, 39-59.



Introducción

La educación social y el magisterio comparten espacios educativos que, como muestran numerosas experiencias, se enriquecen mutuamente. En este sentido, no nos referimos tan solo a los lugares donde se lleva a cabo la intervención educativa, sino también a los contextos de interacción que favorecen la comunicación o la relación activa de niños/as y adolescentes con ellos mismos, con los demás y con los medios culturales y sociales que los rodean.

Los espacios educativos de la escuela, muy centrados, aún hoy, en la docencia en el aula, se han multiplicado y diversificado con la presencia de nuevos actores. Una realidad compleja que ofrece muchas posibilidades de acción y reflexión a los profesionales de la educación social. Las más reconocidas tienen que ver con el establecimiento de puentes interculturales que refuercen la cohesión social y el reconocimiento de la diversidad; el impulso de la participación de las familias, los alumnos y otros agentes educativos y sociales del territorio en el ámbito escolar, o la activación de campañas específicas para la convivencia, la igualdad y la promoción de los valores democráticos y de respeto a fin de fortalecer los espacios de convivencia entre los diversos componentes de la comunidad escolar. Aunque podríamos añadir otras posibilidades, como la incorporación, dentro del currículo ordinario, de contenidos y metodologías que permitan fundamentar y fomentar posicionamientos críticos frente a los acontecimientos cotidianos que configuran la realidad, así como la reconceptualización de todos los espacios de la escuela (patios, biblioteca, campos deportivos, pasillos, etc.) como espacios educativos.

Desde esta perspectiva, los profesionales de la educación social se convierten en actores privilegiados y pueden aportar, en colaboración con los equipos docentes, nuevas miradas a la atención a la diversidad de los estudiantes, lo que permitiría a las escuelas y los institutos flexibilizar sus dinámicas organizativas y garantizar procesos de inclusión personalizados, proponiendo ofertas educativas y estrategias (acciones y metodologías) para que cada alumno pueda apropiarse de los contenidos culturales y recrearlos en su realidad cotidiana. Asimismo, la educación social es un factor clave para afrontar las desigualdades y la falta de oportunidades, incorporar los sujetos de la educación en la multiplicidad de redes sociales, llenas de posibilidades para la participación ciudadana y la circulación social, y promover nuevas relaciones con la familia, los servicios y el tejido social, enriqueciendo, en definitiva, la calidad de la intervención escolar a partir de un trabajo interdisciplinario con el resto de profesionales y agentes sociales vinculados a diferentes contextos educativos.

Estas aportaciones podrían favorecer –tal y como sostienen diferentes autores– aspectos tan importantes y necesarios para la escuela como la mejora del clima de convivencia y la resolución de conflictos (Segura, 2013), la configuración de nuevas concepciones de los tiempos y los espacios educa-

tivos, la transversalidad de las intervenciones (integrando currículo, valores, hábitos, competencias, socialización, crecimiento personal) o la formación en valores ciudadanos, la conciencia crítica y el sentido de pertenencia a la comunidad. Asimismo, pueden dar un relieve diferente a la acción de las tutorías en cuanto al acompañamiento, el seguimiento, la estrategia, la metodología, la atención personal, etc.

Los profesionales de la educación social pueden convertirse, también, en mediadores esenciales entre la escuela y la comunidad (López, 2013), diseñando intervenciones más efectivas para afrontar las necesidades de la escuela, planificando nuevos proyectos interdisciplinarios, evaluando las acciones llevadas a cabo desde una perspectiva social y comunitaria, dinamizando espacios colectivos, promoviendo campañas de sensibilización, etc.

La preparación pedagógica, comunitaria y mediadora de estos profesionales ofrece la posibilidad de realizar su trabajo con el resto de miembros de la comunidad educativa, integrándose en los departamentos y equipos de orientación. En este sentido, los profesionales de la educación social se convertirían en agentes de cambio interno, estableciendo relaciones de colaboración con los equipos docentes y asegurando conexiones duraderas y cercanas con los profesionales y agentes del entorno (González, Olmos y Serrate, 2015, p. 97).

En el marco de una concepción de la educación social como promotora del derecho a la educación y a la cultura, la apertura al entorno y las relaciones sociales y de colaboración (Sánchez, 2011), estamos convencidos de que los profesionales de la educación social pueden tener un sitio en el seno de los centros educativos en el marco de un trabajo conjunto con el resto de profesionales del sistema educativo. Ahora bien, ¿qué piensan los centros educativos? En este artículo recogemos su posicionamiento a partir de una investigación llevada a cabo en el curso 2017-2018.

Planteamiento de la investigación

En el año 2010, el equipo de profesores del grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) hace una apuesta por la formación inicial de educadores sociales en contextos escolares, incorporando una asignatura obligatoria específica en su plan de estudios, “Acción socioeducativa en la escuela”. El diseño de esta asignatura se fundamentó en una primera investigación realizada desde el Laboratorio de Educación Social¹ de la UOC, que nos permitió conocer, entender, interpretar y defender espacios de acción socioeducativa en el sistema escolar.

Esta primera investigación subrayaba, entre otros aspectos, que las funciones y las acciones de los educadores sociales en los centros educativos catalanes se caracterizaban por su variabilidad e indefinición (Castillo y Bretones,



Los profesionales de la educación social pueden tener un sitio en el seno de los centros educativos en el marco de un trabajo conjunto con el resto de profesionales del sistema educativo

Los profesionales de la educación social se convierten en actores privilegiados y pueden aportar nuevas miradas a la atención a la diversidad de los estudiantes

2014). Una realidad que nos empujó a iniciar una segunda investigación, en el año 2016, llamada *Acció social i educativa en contextos escolars. Situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social en el sistema educatiu de Catalunya* y financiada por la Universitat Oberta de Catalunya (Bretones, Solé, Castillo, Meneses i Fàbregues, 2019).

Esta investigación tuvo como objetivo principal la obtención de información relevante sobre la incorporación de los educadores sociales en el sistema educativo de Cataluña. Este proceso, que se ha producido de formas muy diferentes en España según las políticas educativas que los diferentes gobiernos autonómicos han ido desarrollando durante los últimos años, ha requerido un enfoque complejo que permitiera determinar la presencia de estos profesionales en la actividad cotidiana de los centros educativos catalanes, de qué forma se justifica y se financia su incorporación, qué tareas y responsabilidades desarrollan en relación con el resto de profesionales que intervienen y, finalmente, qué valoración se hace de la aportación de esta figura profesional en el contexto de la educación obligatoria.

A diferencia de otros estudios e investigaciones realizados en el resto del Estado, la investigación que presentamos en este artículo también incorpora el análisis de las funciones y los ámbitos de actuación de la figura profesional de los técnicos de integración social. Es así porque Cataluña presenta un marco legislativo y normativo específico que la diferencia del resto de comunidades del Estado español². Este marco singular podría conllevar una confusión de papeles y funciones profesionales entre ambas figuras profesionales, con una formación, unas competencias y unas funciones diferenciadas y complementarias y, por tanto, una indefinición del papel, las funciones y las acciones que deben desarrollar los educadores sociales en contextos escolares. Con el objetivo de recoger las posibles repercusiones de esta realidad normativa, el estudio también incorpora y describe la relación que tienen los educadores sociales y los técnicos de integración social con los centros educativos, los motivos que les impulsaron a incorporar estas figuras profesionales, los encargos que se les han encomendado, las funciones que se les suponen y los retos que ha suscitado su incorporación.

La investigación llevada a cabo ha permitido realizar un análisis diagnóstico de la situación actual en cuanto al grado de integración de los educadores sociales en las dinámicas de las escuelas e institutos de Cataluña. Al mismo tiempo, aporta un estudio detallado de las condiciones que facilitan o dificultan el ejercicio de su función profesional como agentes educativos.

En primer lugar, se analizaron las funciones y los ámbitos de actuación de los educadores sociales y los técnicos de integración social teniendo en cuenta diferentes factores: la tipología de profesionales de que disponían los centros; el plan, programa o proyecto en el que se incorporaban y la vía de financiación; las necesidades de los centros educativos y los motivos a los que respondía su contratación; las aportaciones específicas de estos profesio-

nales en la dinámica escolar a partir de los ámbitos de actuación prioritarios en los que desarrollaban su actividad profesional; las funciones profesionales que asumían y, finalmente, las limitaciones a las que se enfrentaban en el desarrollo de su tarea.

En segundo lugar, se analizaron las funciones y los ámbitos de actuación que desarrollaban otros profesionales en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria que no disponían de educadores sociales y/o técnicos de integración social, teniendo en cuenta cuestiones como las estrategias y las prácticas de agrupamiento de los estudiantes para atender la diversidad; los perfiles profesionales que desarrollaban funciones específicas en relación con la atención a la diversidad de los estudiantes; los motivos y las razones principales por los que los equipos directivos de los centros que no disponen de educadores sociales y técnicos de integración social no habían incorporado estas figuras y, finalmente, las expectativas de los equipos directivos que se proponían incorporar estas figuras en el futuro.

Por último, se analizó el papel otorgado a los educadores sociales en el ejercicio de su actividad profesional en los centros de educación de primaria y secundaria obligatoria, determinando la visión sobre el ejercicio profesional del educador social desde la perspectiva de los equipos directivos, poniendo de manifiesto su posición en relación con la incorporación de esta figura profesional al sistema educativo.

Metodología

La investigación se articuló a partir de un trabajo de campo basado en una encuesta a los equipos directivos de los centros de educación primaria y secundaria obligatoria de Cataluña. El universo del estudio fue el conjunto de los 2.890 centros públicos y concertados de educación primaria y secundaria obligatoria de Cataluña de acuerdo con los registros oficiales del curso 2017-2018.

El proceso de diseño y construcción de la encuesta comenzó con un debate llevado a cabo en el marco del proyecto en el que todos los miembros del equipo consideramos el objetivo general de la investigación, la idoneidad de la administración electrónica del cuestionario como instrumento para desarrollar el trabajo de campo y las áreas principales que debería cubrir. Teniendo en cuenta otras investigaciones llevadas a cabo con anterioridad (Pedró, 2008; Sigalés, Mominó, Meneses y Badia, 2008) se optó por este tipo de instrumento para que nos permitiría obtener información relevante a la hora de conocer la situación actual de los educadores sociales y los técnicos de integración social en los centros del sistema educativo de Cataluña.



La investigación que presentamos en este artículo incorpora el análisis de las funciones y los ámbitos de actuación de la figura profesional de los técnicos de integración social

El cuestionario fue estructurado en tres partes independientes que los participantes debían contestar teniendo en cuenta la situación particular de su centro. En primer lugar, un bloque común de preguntas sirvió para recoger información sobre la estructura y el funcionamiento del centro e identificar los diferentes perfiles de profesionales no docentes que formaban parte de su equipo. Esta información sirvió para discriminar los centros que, efectivamente, disponían de la figura del educador social o del técnico de integración social. En este caso, los participantes pasaban a un segundo bloque de preguntas en el que debían proporcionar información sobre la presencia de esta figura en su equipo y hacer, al mismo tiempo, una valoración de las limitaciones específicas de las tareas desarrolladas por estos profesionales en el centro.

En caso de que no dispusieran de la figura del educador o del técnico de integración social en sus equipos, el segundo bloque del cuestionario presentaba un conjunto de preguntas a participantes para que proporcionaran información sobre el ejercicio profesional de otros perfiles con los que comparten responsabilidades. Asimismo, un apartado final de este segundo bloque permitió discriminar los centros que habían previsto incorporar la figura del educador o del técnico de integración social en el futuro respecto de los que no lo habían previsto. En caso afirmativo, la encuesta recogía las razones que justificaban su incorporación y los motivos que habían imposibilitado hacerlo antes. En el segundo caso, se recogían las razones por las que no se preveía su incorporación.

Finalmente, un tercer bloque de preguntas del cuestionario fue presentado a todos los participantes, independientemente de si disponían de la figura del educador social o del técnico de integración social en su equipo, a fin de poder valorar el papel que desempeñan en la actualidad los educadores sociales en los centros educativos de Cataluña. Al mismo tiempo, se preguntaba sobre la previsión de su evolución durante los cinco próximos años.

El trabajo de campo fue llevado a cabo durante el curso escolar 2017-2018, siguiendo el procedimiento de administración que comenzó con el contacto con los centros para presentar la investigación, la obtención de su consentimiento para participar en el estudio y el envío de la dirección electrónica personalizada para llenar el cuestionario. Una vez cerrado el trabajo de campo, se obtuvieron 498 respuestas completas. El trabajo de campo y el análisis diagnóstico que presentamos en este artículo se concretan en esta muestra final de centros de educación primaria y secundaria obligatoria de Cataluña³.

El trabajo de campo fue llevado a cabo durante el curso escolar 2017-2018, siguiendo el procedimiento de administración que comenzó con el contacto con los centros para presentar la investigación, la obtención de su consentimiento para participar en el estudio y el envío de la dirección electrónica personalizada para llenar el cuestionario.

Resultados

En relación con los centros que tienen la figura profesional del educador social o el técnico de integración social

Los resultados del estudio constatan, en primer lugar, que son minoritarios, en Cataluña, los centros de primaria y secundaria que incorporan profesionales de atención socioeducativa en sus equipos educativos. De hecho, en el marco de regulación catalán, solo 10 de cada 100 centros han contratado profesionales de atención socioeducativa. De estos, 6 de cada 10 han optado por incorporar profesionales con un grado superior de formación profesional de integración social. Un tercio de los centros han contratado profesionales diplomados o graduados en educación social.

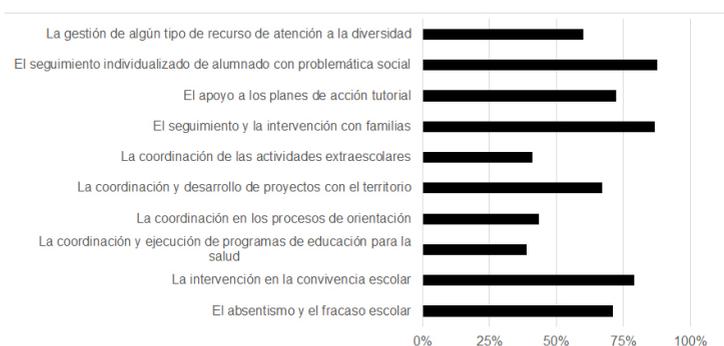
Entre los centros que incorporan profesionales de atención socioeducativa se constatan dos tendencias: por un lado, son mayoritarios los centros de primaria y secundaria que disponen de técnicos de integración social financiados por el Departamento de Educación en el marco del programa de escuela inclusiva y atención a la diversidad, y, por otro, son minoritarios los centros de primaria y secundaria que, gracias a una financiación de las AMPA, la administración local o alguna fundación, contratan educadores sociales para atender demandas muy concretas.

El Departamento de Educación contrata el 80% de los profesionales, mientras que el resto son contratados por otras instituciones o servicios, principalmente por la administración local y, en un porcentaje más pequeño, por las AMPA de los centros educativos y fundaciones privadas. Todos los profesionales que no han sido contratados por el Departamento de Educación son educadores sociales.

Las principales necesidades apuntadas por los equipos directivos a la hora de incorporar a los educadores sociales o a los técnicos de integración social nos han permitido realizar una aproximación al contexto y las circunstancias particulares que han permitido su contratación. Las problemáticas sociales, el fracaso escolar, el absentismo y la promoción de la convivencia son las necesidades principales que explican la incorporación de ambas figuras profesionales en los equipos educativos de los centros. En este sentido, los equipos directivos de los centros de secundaria, a diferencia de los de primaria, perciben las situaciones de absentismo y fracaso escolar como necesidades prioritarias, tal y como se puede ver en la gráfica 1.



Gráfica 1. Necesidades que justifican la contratación de los ES o TIS



Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes totales obtenidos (categorías, "bastante" y "mucho")⁴

Entre las aportaciones que realizan los educadores sociales o técnicos de integración social en los centros educativos destacan todas las vinculadas a la mejora de la convivencia escolar, la atención a la diversidad, el apoyo profesional a los docentes y la coordinación con los recursos y servicios del territorio

Tal y como se puede ver en esta gráfica, entre las aportaciones que realizan los educadores sociales o técnicos de integración social en los centros educativos destacan, en más de tres cuartas partes de los centros, todas las vinculadas a la mejora de la convivencia escolar, la atención a la diversidad, el apoyo profesional a los docentes y la coordinación con los recursos y servicios del territorio. Las aportaciones vinculadas a la atención a situaciones de absentismo y fracaso escolar y el apoyo a los planes de acción tutorial también son relevantes en cuanto al ámbito de responsabilidad que se asigna a estos profesionales en los centros. Una vez más, los equipos directivos de los centros de educación secundaria valoran más las aportaciones de los profesionales de la acción social en las dinámicas de absentismo y fracaso escolar.

Los principales ámbitos de acción de los educadores sociales y los técnicos de integración social que se apuntan en la mayoría de los centros tienen que ver con el seguimiento de alumnos con dificultades sociales, la convivencia escolar, la relación con las familias y los proyectos específicos de atención a la diversidad, tal y como se puede ver en la gráfica 2. Una sexta parte de los equipos directivos destacan, como ámbitos prioritarios de acción, el absentismo escolar, la coordinación con la comunidad y la mediación escolar. Una vez más, los equipos directivos de los centros de educación secundaria perciben con más intensidad que los de los centros de primaria el absentismo y el fracaso escolar.

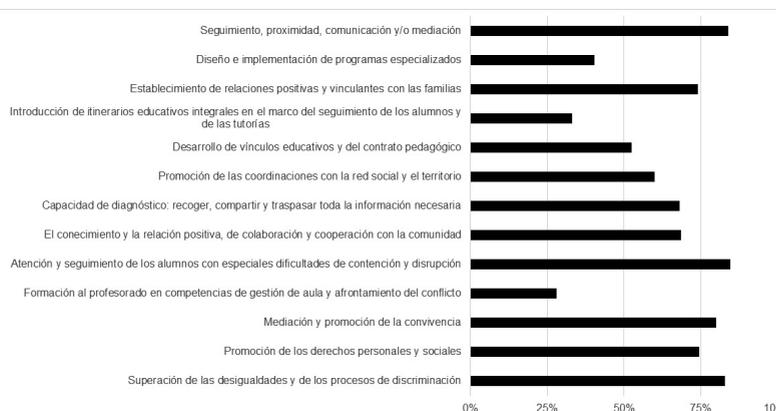
Gráfica 2. Ámbitos de actuación de los ES o TIS en los centros educativos



Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes totales obtenidos (categorías, "bastante" y "mucho")⁵

En cuanto a las funciones, y tal y como se puede ver en la gráfica 3, tres cuartas partes de los centros encuestados destacan la atención y el seguimiento de los alumnos con dificultades de contención y disrupción; el seguimiento, la proximidad, la comunicación o la mediación; la superación de las desigualdades y de los procesos de discriminación; la promoción de los derechos personales y sociales; la mediación y la promoción de la convivencia; el establecimiento de relaciones positivas y vinculantes con las familias, y el conocimiento y la relación positiva, de colaboración y cooperación con la comunidad.

Gráfica 3. Funciones de los ES o TIS en los centros educativos



Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes totales obtenidos (categorías, "bastante" y "mucho")⁶

La multiplicidad de dinámicas en las que participan y las funciones que se atribuyen a los educadores sociales y los técnicos de integración social⁷ son entendidas por los equipos directivos, en términos generales, desde la complementariedad, así como el hecho de que están muy dirigidas al alumnado



con dificultades especiales. Concebidos desde la complementariedad, ambos profesionales no participan del claustro ni de la toma de decisiones derivada. En cierto modo no son miembro de pleno derecho de los equipos educativos.

Esta multiplicidad de dinámicas y funciones evidencia también una confusión en la concepción del papel y el lugar que ocupan los educadores sociales y los técnicos de integración social en los equipos educativos. Lejos de ser vistos como figuras profesionales complementarias (como ocurre, por ejemplo, entre los técnicos de educación infantil y los maestros de educación infantil) son concebidos, a menudo, como figuras equivalentes. Las causas que explican esta realidad son variadas y complejas, así como sus consecuencias.

Por un lado, se constata el desconocimiento que tienen los docentes, en general, de las funciones profesionales de ambas figuras profesionales. En este sentido, la opción del Departamento de Educación de incorporar la figura del técnico de integración social y las limitaciones de acceso para los educadores sociales se perfila como una de las razones principales de este desconocimiento. Otro factor tiene que ver con el tipo de formación (inicial y permanente) que han recibido y reciben maestros y educadores sociales, arraigada en tradiciones formativas, ejercicios profesionales y prácticas diferentes.

Muchos de los técnicos de integración social contratados por el Departamento son, también, educadores sociales de formación. Una formación, la del graduado en Educación Social, que el Departamento bonifica con treinta puntos en la constitución de las bolsas de trabajo, pero que no reconoce a la hora de contratar a los profesionales. Esta realidad afecta a las funciones de los educadores porque desdibuja los límites y las responsabilidades, no solo entre técnicos de integración social y educadores sociales, sino también entre estos y el resto de profesionales de los centros.

En relación con los centros que no tienen la figura profesional del educador social o el técnico de integración social

La investigación realizada también intenta determinar qué profesionales desarrollan funciones y ámbitos de acción compartidos con los educadores sociales y los técnicos de integración social en los centros que no disponen de las figuras profesionales de los educadores sociales o los técnicos de integración social. Así pues, otros miembros de los equipos educativos de los centros llevan a cabo diferentes tareas que, o bien se corresponden con el ámbito de responsabilidad del educador social o el técnico de integración social, o bien podrían dar apoyo en estas tareas. Según las necesidades de cada centro, las modalidades organizativas pueden variar, así como las acciones mediante las cuales se intenta dar respuesta a cuestiones relativas a la diversidad de

necesidades educativas del alumnado, la atención a las situaciones de vulnerabilidad y riesgo social, la prevención del absentismo y el abandono escolar prematuro, la relación con las familias, la mejora de la convivencia escolar, etc. Finalmente, también se recogen las razones principales por las que los centros que no disponen de educadores sociales o técnicos de integración social no han incorporado esta figura en sus equipos y cuáles son las expectativas de los equipos directivos a fin de poderlo hacer en un futuro.

La atención a la diversidad, la promoción del éxito escolar de todos los alumnos, la atención del alumnado en riesgo de exclusión social o la promoción de la convivencia escolar obligan a los centros educativos a realizar un trabajo muy diverso desde estructuras de organización y atribución de competencias que requieren el desarrollo de un liderazgo compartido. En esta investigación se han recogido diferentes tareas para conocer las funciones desempeñadas por los diferentes agentes de los equipos educativos de los centros a la hora de articular respuestas efectivas, sobre todo en cuanto a la atención de los alumnos que provienen de contextos desfavorecidos o presentan más dificultades en los aprendizajes. En este último caso, los educadores sociales o los técnicos de integración social asumen las funciones principales, pero los centros que no tienen estas figuras se organizan de formas diversas para garantizar el acompañamiento de todo el alumnado y, especialmente, la de los alumnos que más lo necesitan, a la vez que se intenta promover el bienestar del centro, un hecho que abarca la necesidad de fortalecer las estructuras de prevención de conflictos y de mediación, incluyendo la acción tutorial con el alumnado y el seguimiento de las familias.

En los centros donde no tienen la figura profesional del educador social o del técnico de integración social, el papel de los tutores es central en el seguimiento individualizado de los alumnos. Los tutores son los responsables principales, si bien se trata de una función colegiada con el resto del equipo docente. Asimismo, también son los tutores los que realizan el seguimiento y la intervención con las familias, uno de los elementos clave a la hora de alcanzar unos resultados académicos buenos para todos.

En Cataluña, de acuerdo con la Resolución ENS/585/2017 de 17 de marzo, por la que se establece la elaboración y la implementación del Proyecto de convivencia en los centros educativos dentro del marco del Proyecto educativo de centro, los centros educativos deben tener implementado el proyecto de convivencia en el marco de su proyecto educativo, como muy tarde, en marzo de 2020. En este sentido, el proyecto de convivencia debe reflejar las acciones que el centro educativo desarrolle para capacitar a todos los alumnos y al resto de la comunidad escolar para la convivencia y la gestión positiva de los conflictos. Los datos obtenidos gracias a la investigación demuestran que ya se realiza una labor en los centros, teniendo en cuenta que las acciones que se llevan a cabo desde este proyecto se dirigen a tres ámbitos diferentes: aula, centro y entorno.



En los centros donde no tienen la figura profesional del educador social o del técnico de integración social, el papel de los tutores es central en el seguimiento individualizado de los alumnos

La incorporación de un técnico de integración social o de un educador social permitiría un abordaje más amplio ante la posibilidad de atender factores subjetivos, institucionales y familiares

La mayoría de los equipos directivos señalan la necesidad de atender los problemas de fracaso escolar y absentismo escolar, antesala de un abandono prematuro que sufren, sobre todo, los alumnos que pertenecen a contextos sociales más desfavorecidos. La complejidad de este fenómeno preocupa a los equipos directivos en la medida que hay que hacer un abordaje comprensivo más allá de las acciones aisladas y a menudo homogeneizadoras sobre los jóvenes en riesgo de abandonar los estudios prematuramente. La incorporación, a su juicio, de un técnico de integración social o de un educador social, permitiría un abordaje más amplio ante la posibilidad de atender factores subjetivos, institucionales y familiares.

A fin de promover la consecución de unos resultados académicos buenos para todos y luchar contra el abandono prematuro de los niños y los jóvenes del sistema educativo, los centros están comprometidos con la realización de un trabajo en red con el entorno. En este sentido, la coordinación y el desarrollo de proyectos con los agentes sociales del territorio forman parte de una estrategia compartida entre diferentes agentes de los centros educativos, donde el jefe de estudios tiene un papel muy relevante. En muchos casos, coordina las comisiones sociales de los centros, dado que centraliza la información de los alumnos y las familias de las que los servicios sociales hacen un seguimiento. Cabe destacar esta tarea de liderazgo de los jefes de estudios mientras se fomenta la corresponsabilidad del resto de agentes del centro, muy presentes, por ejemplo, en las comisiones sociales, lo que pone de manifiesto la implicación conjunta de diferentes profesionales –también entre los equipos docentes– a la hora de hacer un trabajo conjunto en la prevención, la detección y el abordaje de las situaciones de mayor vulnerabilidad que inciden en los niños/as, los jóvenes y sus familias.

La intervención en la convivencia escolar también implica a diferentes agentes, mientras que los jefes de estudios y los tutores tienen un papel muy destacado

En el seno de los centros se llevan a cabo otras tareas compartidas. La orientación académica y profesional es repartida entre el jefe de estudios, los propios tutores y los psicopedagogos. El apoyo a los planes de acción tutorial lo llevan a cabo, principalmente, los tutores y los jefes de estudios, mientras que otros miembros de los equipos docentes y los psicopedagogos lo hacen en menos de una tercera parte de los centros. La dinamización y la gestión de los recursos de atención a la diversidad de los centros se asumen entre el jefe de estudios, otros miembros del equipo docente, el psicopedagogo y el maestro de terapéutica. La intervención en la convivencia escolar también implica a diferentes agentes, mientras que los jefes de estudios y los tutores tienen un papel muy destacado.

Finalmente, y en cuanto a la promoción y la coordinación de las actividades extraescolares, la responsabilidad recae en otros miembros de la comunidad educativa, como las AMPA, que pueden contar, en algunos casos, con el apoyo más o menos activo de servicios municipales o entidades de tiempo libre.

La mayoría de funciones que la figura del educador social o el técnico de integración social llevan a cabo en los centros educativos son avaladas por los equipos directivos a la hora de reclamar la incorporación de esta figu-

ra profesional en los centros (véase gráfica 4). En la mayoría de los casos se destaca la necesidad de atender a los alumnos en situación de exclusión social, así como el hecho de tener que dar respuesta a los problemas de fracaso escolar y la mejora de la convivencia y la atención de los conflictos escolares, algo estrechamente vinculado con la necesidad que manifiestan los equipos directivos –que dedican mucho tiempo a la gestión de conflictos de convivencia– a la hora de incorporar estrategias de mediación escolar en los centros. Paralelamente, se apunta la necesidad de mejorar la relación con la comunidad, mientras se quieren fortalecer los vínculos con las familias y mejorar los procesos de mediación con ellas. Asimismo, la mayoría de los equipos directivos señalan la necesidad de atender los problemas de absentismo escolar a fin de prever un abandono prematuro, especialmente cuando los alumnos cursan la ESO. Finalmente, la mitad de los equipos directivos apuntan la necesidad de desarrollar programas de salud en sus centros.



Gráfica 4. Razones que justifican la incorporación de la figura del ES o TIS

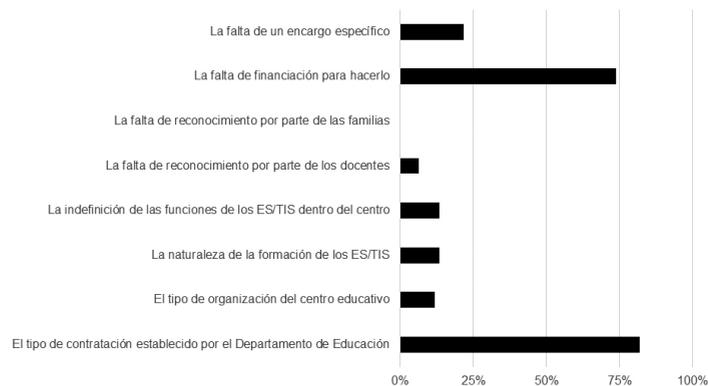


Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes totales obtenidos (categorías, "bastante" y "mucho")⁸

Los equipos directivos manifiestan la necesidad de incorporar educadores sociales y técnicos de integración social en sus centros, si bien no creen que se pueda hacer en un plazo corto de tiempo. En este sentido, la mayoría señala al Departamento de Educación a la hora de indicar las razones por las que no han podido incorporar estas figuras profesionales en sus centros. En la misma línea, la práctica totalidad de los equipos directivos han contestado que no entienden el tipo de contratación establecido por el Departamento ni las vías de financiación (véase gráfica 5). En ambos casos, pues, no queda claro el procedimiento de acceso de estas figuras profesionales como cuerpo no docente del Departamento, ni cuáles son los criterios de provisión de puestos de trabajo y adjudicación de las plazas, poniendo de manifiesto la indefinición del procedimiento a seguir para poderlo hacer a pesar de la

existencia de documentos para la organización y gestión de los centros en relación con la contratación de servicios y profesionales de atención educativa que complementan la atención educativa a los alumnos y apoyan el desarrollo del proyecto educativo del centro, coordinadamente con los docentes, en función de las necesidades de los centros.

Gráfica 5. Razones que han imposibilitado la incorporación de la figura del ES o TIS



Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes totales obtenidos (categorías, "bastante" y "mucho")⁹

Presente y futuro del educador social en contextos escolares

Más de la mitad de los centros participantes en la investigación están satisfechos con el conocimiento que estos profesionales tienen del sistema educativo y la dinámica y organización escolar

Todos los centros que participaron en la investigación, tuvieran educadores sociales o no en sus equipos, valoraron el papel de estos profesionales en los centros educativos a partir de diferentes ítems. La elección de los indicadores que se escogieron respondía, principalmente, a cuatro razones: la primera tiene que ver con la dificultad de tener en cuenta todas las variables potenciales que inciden en la participación de los educadores sociales en la escuela, la segunda está vinculada con la idiosincrasia profesional, la tercera tiene relación con la realidad legislativa, organizativa y reglamentaria de los centros educativos y, finalmente, la cuarta hace referencia a la necesidad de mejorar la formación teórica y práctica de los futuros educadores sociales.

Las valoraciones de los centros participantes en la investigación constatan un grado de satisfacción muy significativo vinculado con la formación inicial de los educadores sociales. De acuerdo con esta primera constatación, más de la mitad de los centros participantes en la investigación (de un total de 498) están satisfechos con el conocimiento que estos profesionales tienen del sistema educativo y la dinámica y organización escolar, al tiempo que valoran las aportaciones que estos profesionales pueden hacer en la atención

de las necesidades educativas que actualmente quedan desatendidas (véase gráfica 6). En este sentido, más de la mitad de los centros valoran satisfactoriamente el reconocimiento de la figura de los educadores sociales como nuevos profesionales dentro del marco escolar y en la comunidad educativa.



Gráfica 6. Valoraciones del papel del educador social en los centros educativos. Presente

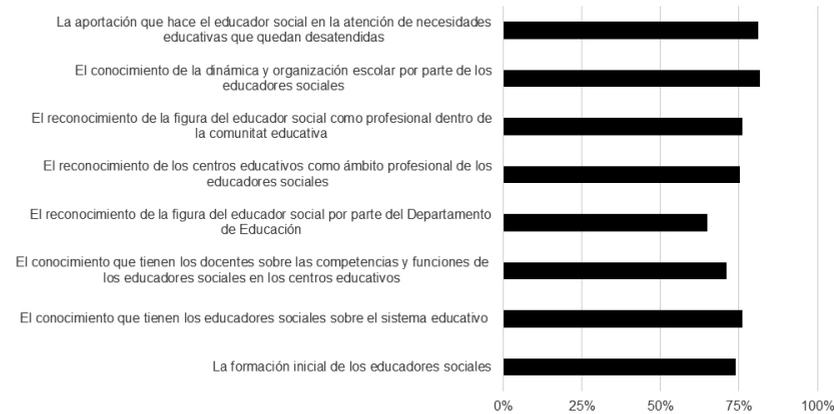


Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes totales obtenidos (categorías, "bastante" y "mucho")¹⁰

Contrariamente, los propios centros valoran que, tanto el conocimiento que los docentes tienen de las competencias y funciones de los educadores sociales en los centros educativos como el conocimiento que el Departamento de Educación tiene de la figura del educador social, son poco satisfactorios. Estos datos, sin embargo, se invierten cuando los centros lo valoran con una perspectiva de futuro: se espera un mayor reconocimiento, por parte de los docentes y el Departamento de Educación, de esta figura profesional y de las funciones que pueden llevar a cabo en el seno de los centros (véase gráfica 7).

En cuanto al resto de indicadores, y siempre en clave de futuro, el grado de satisfacción se incrementa en todas las variables que se apuntan: la formación inicial de los educadores sociales; el conocimiento que los profesionales tienen del sistema educativo; el conocimiento que los profesionales tienen de la dinámica y la organización escolar; la atención de las necesidades educativas que quedan desatendidas y el reconocimiento de la figura de los educadores sociales como profesionales de los centros y la comunidad educativa (véase gráfica 7).

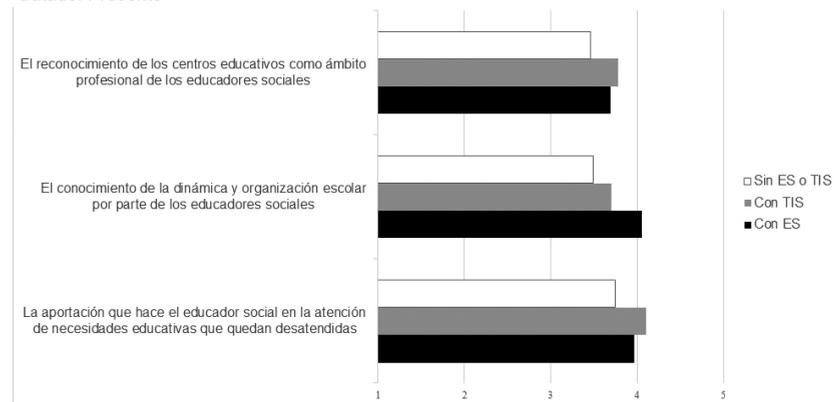
Gráfica 7. Valoraciones del papel del educador social en los centros educativos. Futuro



Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes totales obtenidos (categorías, "bastante" y "mucho")¹¹

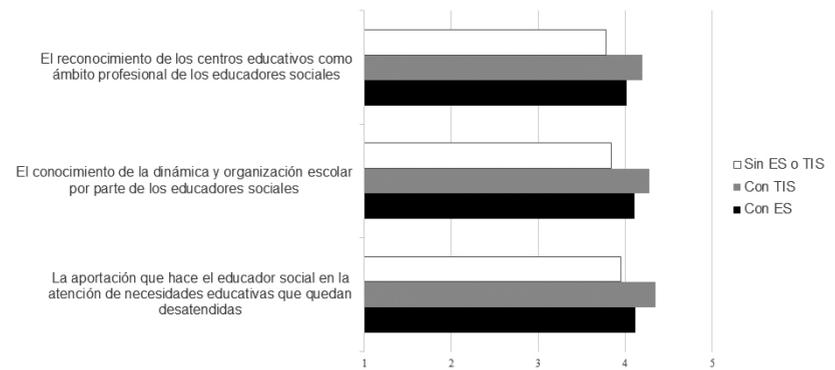
Como se puede ver en la gráfica 8 y 9, aparecen diferencias entre los equipos directivos de los centros de primaria y secundaria a la hora de valorar la tipología de profesional contratado, se disponga o no de educadores sociales y técnicos de integración social. Los equipos directivos que disponen de estos técnicos valoran más que el resto de centros las aportaciones que hace el educador social en la atención de las necesidades educativas que quedan desatendidas. Mientras que los equipos directivos que disponen de un educador social en sus centros valoran, muy por encima del resto de centros, el conocimiento que tiene este profesional de las dinámicas y la organización escolar. Finalmente, los centros que tienen una u otra figura en sus equipos valoran más satisfactoriamente que los centros que no tienen ninguna figura el reconocimiento de los centros educativos como ámbito profesional de los educadores sociales.

Gráfica 8. Valoraciones del papel del educador social según tipología de profesional contratado. Presente



Fuente: Elaboración propia a partir de los promedios totales obtenidos¹²

Gráfica 9. Valoraciones del papel del educador social según tipología de profesional contratado. Futuro



Fuente: Elaboración propia a partir de los promedios totales obtenidos¹³



Conclusiones

La finalidad de tener nuevos y diversos profesionales en los centros escolares debería ser la de mejorar la calidad de la educación escolar. La incorporación de educadores sociales en el sistema educativo hay que valorarla como una oportunidad para robustecer los centros a la hora de abordar las dificultades que se presentan (González, Olmos y Serrate, 2015, p. 96).

En nuestra opinión, esta incorporación no puede quedar reducida a la asunción de funciones supletorias o secundarias a fin de solucionar unas necesidades que los equipos docentes no pueden o no saben resolver. Cualquier iniciativa innovadora siempre es un proceso complejo, y lo es en la medida que se integra en un contexto organizado y rígido, centro de múltiples inercias y poco inclinado a la introducción de cambios que puedan cuestionar el papel predominante de la actividad académica y la función docente (Castillo, Galán y Pellissa, 2012, p. 8).

Docentes y educadores trabajan en un contexto común y resuelven necesidades comunes. Unos y otros atienden problemáticas compartidas que necesitan un trabajo cooperativo para buscar y construir alternativas educativas. La mejora del éxito educativo requiere, indudablemente, garantizar un trabajo interdisciplinario entre los diferentes agentes implicados (Albaigés y Martínez, 2013), poniendo en común culturas profesionales diversas. Sin esta cooperación, la presencia de los educadores sociales en los centros escolares difícilmente podrá contribuir a la mejora de la calidad del sistema educativo.

Con el fin de establecer un espacio común entre educadores y docentes será necesario seguir insistiendo, a la luz de los datos presentados, en la definición del lugar que deben ocupar. En este sentido, los espacios educativos que incorporen las funciones de los educadores sociales deberán ser replanteados con más coherencia, más allá del sentido de la oportunidad. El carácter

Los espacios educativos que incorporen las funciones de los educadores sociales deberán ser replanteados con más coherencia, más allá del sentido de la oportunidad

esencialmente pedagógico de la educación social es una de las aportaciones más significativas que puede realizar en el marco escolar. Entender la educación escolar como un proceso de construcción permanente entre la familia, la escuela y el resto de la sociedad tiene, como mínimo, dos consecuencias directas: la estrecha colaboración del complejo entramado de agentes implicados y la necesidad de establecer puentes de trabajo compartido y continuado entre la escuela y la comunidad. Apostar por esta dinámica requiere un cambio de posicionamiento entre los miembros de la comunidad educativa a la hora de plantear sus proyectos educativos y resituar los roles y las funciones tradicionales, además de articular nuevos espacios comunes de trabajo, reflexión y consenso.

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación, entendemos que las funciones y los espacios de actuación de los profesionales no deben depender solo del debate de las necesidades existentes en cada centro o etapa, sino también de la importancia que cada administración les concede. El papel futuro que esta figura profesional puede acabar ejerciendo en el seno del sistema educativo se juega en esta primera etapa de incorporación, así como la función de la pedagogía social en la escuela e, incluso, la propia escuela como institución social.

Nos encontramos, pues, ante un proceso que se retroalimenta. Por un lado, la educación social permite introducir nuevas dinámicas de trabajo en la escuela, que permiten “el paso de una óptica curricular a una perspectiva socioeducativa” (Castillo, 2008, p. 65). Por otro lado, los ámbitos de trabajo de la educación social se amplían y se enriquecen (Cuesta, Martínez, Cuesta, Sánchez y Orozco, 2017, p. 148), lo que proporciona nuevos espacios educativos de acción a los profesionales de la educación social que permiten, al mismo tiempo, diversificar y enriquecer la construcción de la profesión.

Eva Bretones Peregrina
Profesora doctora
Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación
Universitat Oberta de Catalunya
ebretones@uoc.edu

Jordi Solé Blanch
Profesor doctor
Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación
Universitat Oberta de Catalunya
jsoblebl@uoc.edu

Julio Meneses Naranjo
Profesor doctor
Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación
Universitat Oberta de Catalunya
jmenesesn@uoc.edu

Las funciones y los espacios de actuación de los profesionales no deben depender solo del debate de las necesidades existentes en cada centro o etapa, sino también de la importancia que cada administración les concede

Miquel Castillo Carbonell
Profesor doctor
Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación
Universitat Oberta de Catalunya
mcastillocarb@uoc.edu

Sergi Fàbregues Feijóo
Profesor doctor
Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación
Universitat Oberta de Catalunya
sfabreguesf@uoc.edu



Bibliografía

- 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 en: <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). *Acció 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. Recuperado de: 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. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ccss/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 Laboratorio de Educación Social (LES) nace como grupo de investigación con el objetivo principal de estudiar y analizar las temáticas actuales y futuras del campo de la educación social y reflexionar sobre ellas. El LES se inicia con la intención de articular las producciones del mundo universitario con la experiencia del campo profesional, dando pie a desarrollar líneas de trabajo conjunto que impacten de forma directa en la esfera social y educativa. El trabajo investigador se sitúa alrededor de las intersecciones entre el trabajo educativo con diferentes franjas de edad, el papel de las instituciones socioeducativas, y el tercer sector social y las políticas sociales y educativas actuales.
- 2 Cataluña no ha desarrollado un marco legislativo que institucionalice la incorporación de los educadores sociales a los centros educativos, aunque sí que lo ha hecho para otras categorías profesionales, como los técnicos de integración social, en el marco del Acuerdo entre el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y el Comité Intercentros (21 de marzo de 2006), en el contexto de un convenio de colaboración con el Departamento de Bienestar y Familia y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración del alumnado de nueva incorporación en enseñanza secundaria, y también para el desarrollo de actividades de refuerzo.
Sin embargo, el Departamento de Enseñanza ha favorecido la contratación de educadores sociales en la gestión de aspectos y problemáticas concretas en el marco de planes específicos para determinados centros educativos (Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña, título VIII, capítulo I, artículo 108.1: “Los centros educativos pueden disponer de profesionales de atención educativa, que deben tener la titulación, la cualificación y el perfil profesionales adecuados para complementar la atención educativa a los alumnos, según las necesidades de cada centro, y apoyar el desarrollo del proyecto educativo del centro, coordinadamente con los docentes” –proyectos para la mejora de la calidad de los centros educativos públicos, y la Ley de presupuestos de la Generalitat de Cataluña para el 2015: “Incrementar el personal educativo no docente para la atención de la diversidad en los centros públicos”–; Programa de escuela inclusiva y atención a la diversidad, que ejecuta la Moción 191/X del Parlamento de Cataluña sobre la atención a la diversidad y la inclusión en los centros educativos, desde diciembre de 2015).
- 3 Los datos que se aportan en este artículo son una selección del conjunto de variables analizadas. Para una revisión completa de todos los datos recogidos y analizados en la investigación se puede 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 investigación (Bretones, Solé, Castillo, Meneses y Fàbregues, 2019).
- 4 ¿Qué importancia tienen las siguientes necesidades en la petición/contratación del ES/TIS en su centro? Ninguna, muy poca, poca, bastante, mucha. Para una revisión completa de los porcentajes obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.
- 5 ¿Cuál es la participación del ES/TIS en relación con los siguientes ámbitos de actuación en su centro? Ninguna, muy poca, poca, bastante, mucha. Para una revisión completa de los porcentajes obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.
- 6 ¿En qué medida las siguientes funciones caracterizan la actividad del ES/TIS en su centro? Nada, muy poco, poco, bastante, mucho. Para una revisión completa de los porcentajes obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.
- 7 La elección de los ámbitos, dinámicas y funciones que realizamos como equipo investigador es fruto de un proceso previo de análisis del marco legislativo de las administraciones educativas autonómicas que han incorporado a los educadores sociales en los centros educativos. Eso nos ha llevado a asumir el riesgo de obviar otras particularidades, pero hacerlo así nos ha permitido unificar la propuesta de ámbitos, dinámicas y funciones.
- 8 Teniendo en cuenta su autonomía como centro, ¿en qué medida las siguientes razones justifican la incorporación de la figura del EA y/o TIS a su equipo educativo? Nada, muy poco, poco, bastante, mucho. Para una revisión completa de los porcentajes obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.
- 9 Para una revisión completa de los porcentajes obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.

- 10 Teniendo en cuenta la situación actual, ¿hasta qué punto está satisfecho con los siguientes aspectos. Nada, muy poco, poco, bastante, mucho. Para una revisión completa de los porcentajes obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.
- 11 Teniendo en cuenta la evolución de estos aspectos en el futuro, ¿hasta qué punto cree que mejorarán en los próximos cinco años? Nada, muy poco, poco, bastante, mucho. Para una revisión completa de los porcentajes obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.
- 12 Para una revisión completa de los promedios obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.
- 13 Para una revisión completa de los promedios obtenidos, véase la información recogida en la nota 3 de este artículo.



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

Sara Serrate
Margarita González

Resumen

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.

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

El present 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, elaborat en base a 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.

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

Cómo citar este artículo:

Serrate González, Sara; González Sánchez, Margarita (2019). La aportación de los educadores sociales a la secundaria: competencias, funciones y criterios para un nuevo ámbito de trabajo profesional. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 60-78.

Recepción: 10/03/19 Aceptación: 12/04/19

El espacio escolar actual

El espacio escolar actual se enfrenta a desafíos que no tienen una única respuesta y requiere de miradas profesionales diferentes. La sociedad actual tecnológica, mediática, intercultural, plural, diversa y multifacética, caracterizada por la inmediatez y la comunicación a gran escala pone en jaque a la educación escolar haciendo tambalear sus cimientos en lo que a su finalidad y formas se refiere.

Se demanda a la educación, ofrecida desde el espacio escolar, que dé respuesta a nuevos y tradicionales requerimientos que permitan hacer frente a la formación académica de los estudiantes y a su pleno desarrollo personal y social. Uno de los retos actuales a los que se enfrenta la educación escolar es ofrecer una educación denominada de calidad, que es el cuarto de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible (ODS) marcados por las Naciones Unidas en la Agenda 2030. Ofrecer una educación de calidad para las Naciones Unidas significa “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 25), lo que se traduce en impulsar y aunar esfuerzos para garantizar los derechos humanos, la paz, el ejercicio de la ciudadanía de forma responsable, la igualdad de género, el desarrollo sostenible y de la salud. Para ello se requiere la formación del alumnado en conocimientos, capacidades, valores y actitudes que favorezcan el pleno desarrollo personal y la participación social ciudadana.

Este objetivo hace necesario que se deba repensar el funcionamiento de los centros escolares, entendidos, desde una perspectiva sistémica, como un sistema con entidad que conforma un *mesosistema* dentro del *macrosistema* que lo engloba (Bronfenbrenner, 1987), es decir, la sociedad y la cultura del momento. Y este mesosistema se ve deslumbrado por la variedad de situaciones y reflejos del exterior (Serrate, González y Olmos, 2017), que demandan un modelo de convivencia específica y de equilibrio que le permita subsistir, enfrentando las necesidades y problemas que, no teniendo siempre un origen académico, emergen en el espacio escolar e interfieren en su dinámica cotidiana y en el proceso formativo del alumnado.

La relación entre sociedad y centros escolares implica que la administración educativa tenga que diseñar estrategias que le permitan ofrecer, desde los propios centros, una respuesta socioeducativa acorde a la situación contextual del momento (Ortega, 2005), capaz de adaptarse a los cambios y avances sociales a escala local y global. Y esto tiene una repercusión directa en la planificación y diseño de quién o quiénes y con qué funciones deben desempeñar su labor para cumplir con ese objetivo de ofrecer una educación de calidad. Reflexionar en torno al capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014) con el que el sistema escolar cuenta pasa por conocer, en primer lugar, quiénes y de qué forma están haciendo frente a aquellas situaciones que requieren



Uno de los retos actuales a los que se enfrenta la educación escolar es ofrecer una educación denominada de calidad, que es el cuarto de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible marcados por las Naciones Unidas en la Agenda 2030

una labor específica de intervención socioeducativa (Bolívar, 2016), tanto para su prevención como para su resolución, uno de los objetivos que guía el estudio que presentamos.

La presencia de educadores sociales en el espacio escolar

La presencia de los educadores y educadoras sociales en los centros escolares es hoy una realidad que se presenta como indispensable para dar respuesta a las necesidades que el sistema se ve abocado a atender. Y estas necesidades y demandas provocan que sea imprescindible hoy, quizá con mayor urgencia que en otros momentos, que los y las responsables de la organización y coordinación, también de la contratación y diseño de estrategias, reflexionen en torno a la creación de claustros heterogéneos, que permitan convertir los centros escolares en espacios socioeducativos, de encuentro y relación, y no solo de aprendizaje de conocimientos curriculares.

Esto exige una mayor diversidad de profesionales de la que se contempla o se contabiliza en la actualidad, y debe permitirse una mayor transdisciplinariedad (Pérez, Moya y Curcu, 2013) en la formación del alumnado y en la atención a sus necesidades, así como una mayor participación de otros agentes educativos como la familia y la comunidad. Es lo que Castillo (2008) denomina “paso de una óptica curricular a una perspectiva socioeducativa en la escuela” (p. 65), donde los y las profesionales ofrezcan más protagonismo a los elementos socioeducativos y socializadores, al menos en la misma proporción que los elementos curriculares más clásicos.

La intervención socioeducativa dirigida a dar respuesta a necesidades concretas no ha supuesto una reflexión seria, rigurosa, pactada y unificada en el contexto español

La intervención socioeducativa dirigida a dar respuesta a necesidades concretas, así como la regulación de la participación de los profesionales de la educación social, no ha supuesto una reflexión seria, rigurosa, pactada y unificada en el contexto español, sino que ha sido abordada de manera diferente por cada administración autonómica, diseñando distintas estrategias y planes en consonancia con las líneas políticas y legislativas que han considerado más idóneas en cada momento. El análisis de la presencia de los educadores y las educadoras en el sistema escolar evidencia las diferentes líneas de actuación fundamentales (Ortega y Mohedano, 2012; González y Serrate, 2014; Serrate, 2018) en torno a las cuales los educadores y las educadoras sociales se encuentran hoy presentes en los centros educativos.

La primera de las estrategias a la que haremos alusión ha sido denominada *línea de actuación estatal de incorporación de profesionales para la atención socioeducativa*. Atención que se dirige al alumnado y familias, fundamentalmente en contextos de vulnerabilidad, para la cual se diseña una regulación legislativa y normativa¹ específica de la enseñanza basada en políticas de

atención a la diversidad y compensación educativa. Dentro de esta línea, se contempla la necesidad de que perfiles profesionales distintos a los tradicionales (docentes y profesionales de orientación educativa) se incorporen al sistema para atender situaciones de necesidad o problemas emergentes en el ámbito escolar. Así se crea la figura del profesor técnico de servicios a la comunidad, que acoge a esos otros profesionales, derivando en un perfil profesional diverso, donde también tienen cabida los educadores y educadoras sociales. Se trata de una figura profesional con perfil docente al incorporarse a los departamentos de orientación de los institutos de enseñanza secundaria impartiendo docencia a determinados ciclos de formación profesional, aunque también tiene presencia en los equipos de orientación psicopedagógica que intervienen en las etapas de educación infantil y primaria.

Se podría vislumbrar una segunda línea autonómica de incorporación de educadores y educadoras sociales a centros escolares en plazas concretas, creadas pensando en el perfil profesional específico para el educador y la educadora social, desempeñando su labor desde los propios centros y en colaboración con el equipo educativo. En la actualidad son cada vez más las Comunidades que están optando por esta opción, como es el caso de las pioneras Extremadura, Castilla-La Mancha y Andalucía y más recientemente Baleares y Canarias. Se piensa en esta figura profesional, que se integra funcionalmente en los departamentos de orientación en la etapa de secundaria, para colaborar en el diseño de estrategias de prevención e intervención socioeducativa que permitan dar respuesta a las dificultades con las que se encuentran los profesionales docentes, para atender la diversidad de situaciones que afectan e interfieren en el óptimo desarrollo académico y social de los estudiantes, en un intento de lograr una escuela inclusiva, intercultural y participativa, dando respuesta a problemas de convivencia, poniendo el énfasis también en la prevención del abandono escolar temprano.

Se piensa además en esta figura profesional desde una perspectiva de conexión y relación entre el centro escolar y el resto de agentes educativos, principalmente la familia en contextos de vulnerabilidad, para atender fundamentalmente problemas de integración escolar. Dentro de esta línea autonómica, se gestan diferentes fórmulas por las que la administración planifica la incorporación de los educadores y educadoras sociales a los centros escolares, en ocasiones liderando la propia administración, la normativa y regulación concreta, como el caso de Extremadura, también en colaboración con otras administraciones no responsables directamente de educación como la de servicios sociales o la de salud, entre otras, a través de convenios de colaboración con colegios profesionales y universidades, como es el caso más reciente de Canarias.

Por último, definimos la tercera línea, que para nosotras es la más generalizada y presente en la relación entre educación escolar y educación social, en la que los educadores y las educadoras sociales siempre han participado en el espacio escolar, a la que denominamos *línea de colaboración adminis-*



trativa a través de la figura del educador y la educadora social. Esta línea encuentra su sentido en los proyectos de cooperación que establecen los servicios sociales municipales o comarcales y las organizaciones y entidades comunitarias con la administración educativa o directamente con los equipos directivos de los propios centros, donde el y la profesional de la educación social tiene asignadas determinadas funciones que desarrolla en los centros escolares, en ocasiones en horario escolar, en otros, en periodo no lectivo o extraescolar. Ejemplos de colaboración entre los educadores y educadoras sociales y los centros educativos encontramos en todo el territorio nacional. Esta línea es diferente a las anteriores, en tanto los educadores y las educadoras son agentes externos, no pertenecientes al claustro de profesores ni al personal de administración o servicios. Los profesionales de la educación social cumplen en esta línea un rol de gestores de recursos y proyectos impulsando planes de prevención, educación o tratamiento de situaciones o problemáticas concretas que afectan a la vida diaria de los centros, al alumnado, a las familias o al entorno social más o menos próximo, entendiéndose como medidas puntuales que en ocasiones se ven carentes de continuidad en el tiempo al tratarse de estrategias dependientes de factores externos basados en principios de operatividad y recursos existentes.

Estas tres líneas de participación del educador o educadora social escolar ponen de manifiesto distintas formas de entender, por un lado, quién y cómo debe de abordarse la acción socioeducativa en el contexto escolar y, por otra parte, el papel que deben cumplir los educadores y educadoras sociales en los centros. De ahí que, siendo la intervención socioeducativa una labor amplia que debe ser compartida y en la que deben cooperar distintos profesionales, cuando se piensa en perfiles que puedan asumir funciones socioeducativas no se plantea de la misma manera este tipo de acción escolar cuando encontramos puestos, queremos llamar propios, para los educadores y educadoras sociales que cuando estos puestos son compartidos, al tratarse de plazas a las que pueden acceder profesionales de perfiles diversos.

Por su parte, en función de cómo se entienda la intervención socioeducativa, se diseñarán planes de inclusión de profesionales –educadores y educadoras sociales– con un carácter mayor o menor de urgencia para atender determinadas situaciones que requieren atención “especializada”. Esto conlleva la incorporación de educadores/as a plazas creadas únicamente en centros escolares que por sus necesidades requieren su presencia (alto índice de absentismo escolar, alto índice de alumnado extranjero, graves problemas de convivencia escolar, situación de mayor vulnerabilidad o riesgo del contexto en el que se sitúa el centro, entre otras) o se piense en los educadores/as para ocupar un puesto en cada instituto de secundaria para cumplir una labor más educativa que reeducativa colaborando con el resto de agentes en ese continuo que supone la formación de los y las estudiantes.

Del mismo modo, las tres líneas descritas reflejan diferentes perspectivas, en función de que se entienda que la intervención socioeducativa debe ser abordada por profesionales –educadores y educadoras sociales– incorporados a

los centros educativos en las mismas condiciones que el personal docente, ocupando un perfil con entidad profesional propia a quien se encomiendan labores de coordinación y colaboración con el resto de agentes escolares o, por el contrario, que se entienda que esta labor socioeducativa puede ser asumida por educadores/as sociales externos a los centros escolares donde su participación es mucho más puntual, dirigiendo su acción a la atención o solución de determinadas demandas que requieren su presencia.



Metodología

Nos interesaba conocer cuál era la situación en cada una de las comunidades autónomas y saber si los educadores y las educadoras sociales están desempeñando su labor correspondiéndose con su perfil académico y profesional. El estudio, de carácter nacional, centrado en la etapa de secundaria, con diseño metodológico de tipo no experimental o *ex post-facto*, se concretó en un estudio de tipo descriptivo-correlacional a través de la encuesta electrónica.

El marco contextual expuesto anteriormente permite justificar la finalidad del estudio que presentamos, guiado por los siguientes objetivos:

- Conocer qué situaciones o problemáticas están demandando atención específica por parte de los y las profesionales en la etapa de secundaria.
- Determinar qué perfiles profesionales se encuentran dando respuesta a las situaciones o problemáticas que requieren intervención socioeducativa.
- Concretar las funciones que están desempeñando los y las diferentes profesionales para solventar las problemáticas que interfieren en la vida de los centros escolares.
- Analizar las propuestas de mejora de la intervención socioeducativa planteadas por los y las profesionales de la etapa de secundaria.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario que combina el uso de escalas tipo Likert con ítems de respuesta abierta. Se optó por un sistema de encuesta autoadministrada a través de Internet, diseñada a través de Google Drive y enviada a todos los centros donde se imparte enseñanza secundaria en el conjunto del territorio español a través de un correo electrónico personalizado a partir de una página PHP. Las variables del estudio fueron organizadas en dos bloques de contenido: 1) datos sociodemográficos (perfil profesional y contextualización del centro educativo) y 2) trabajo socioeducativo (situaciones de intervención socioeducativa, funciones socioeducativas y propuestas de mejora). La validación de contenido se garantizó a través de la valoración de jueces expertos, y la consistencia interna, utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach cuyo resultado muestra indicios de fiabilidad con valor superior a .7.

Las variables del estudio fueron organizadas en dos bloques de contenido:
1) datos sociodemográficos y
2) trabajo socioeducativo

Muestra

El propósito inicial del estudio pretendía incluir a todos los y las profesionales que en ese momento y en los diferentes contextos estuviesen desempeñando tareas socioeducativas de atención especializada (situaciones de violencia y conflicto, absentismo escolar, hábitos no saludables, diversidad y situaciones desfavorecidas), de educación y prevención (acciones de extraescolaridad, con las familias, procesos de acogida e interculturalidad, aspectos emocionales, valores y transversalidad) y de relación y gestión (fomento de la convivencia escolar, relaciones con el entorno y los recursos comunitarios y articulando mecanismos de participación) (González, Olmos y Serrate, 2016). Por lo tanto, la población de estudio la componen los profesionales que trabajan en centros de educación secundaria, que se encuentran desempeñando labores socioeducativas, a los que denominamos agentes de intervención socioeducativa, y los directores y directoras de centros. Desconocemos por tanto el tamaño real de la población, por lo que se considera población desconocida y realizando el cálculo del tamaño de la muestra con la máxima variabilidad ($p=q=0.005$), un nivel de confianza del 95% ($z=1.96$) y un error del 5%, obtenemos un tamaño de muestra de 385 sujetos.

A partir de un muestreo de tipo no probabilístico incidental o causal, la muestra participante quedó conformada por un total de 1.054 profesionales pertenecientes a todas las comunidades autónomas españolas², de los cuales 440 son agentes de intervención provenientes de 378 centros escolares, siendo el 76% mujeres y el 23% hombres. De todos ellos, el 57% eran orientadores. Participaron del mismo modo 614 responsables de equipos directivos de 568 centros educativos, 59% hombres y 41% mujeres, el 70% ejercían además de tareas de dirección la función de profesores.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se calcularon los estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión, a partir de los cuales se estimaron las pruebas oportunas a realizar, en concreto un análisis correlacional a través del coeficiente de Pearson e inferencial. Se utilizaron pruebas no paramétricas de contraste de hipótesis, concretamente la prueba de Medianas, una vez comprobados los supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnov y Shaphiro-Wilk) y de homocedasticidad (Levene). Todos los análisis fueron efectuados a través del paquete estadístico SPSS v.21. De forma complementaria se efectuó un análisis de contenido de las respuestas obtenidas en los ítems de respuesta abierta.

Resultados

Situaciones de intervención socioeducativa

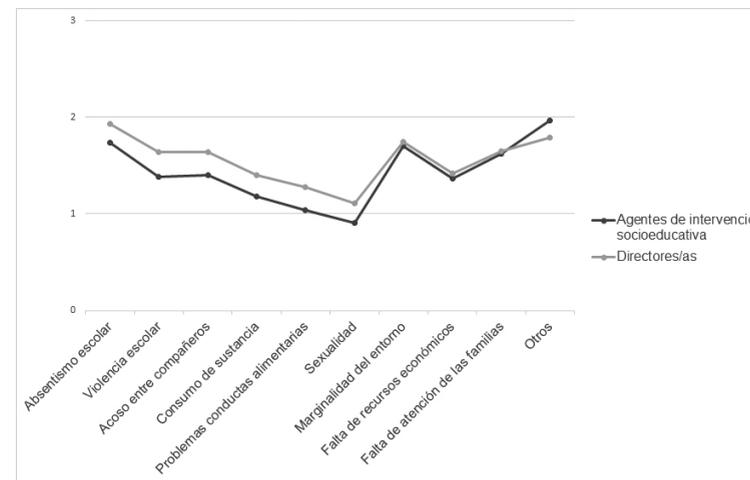
Nos interesaba conocer, en primer lugar, cuáles eran las situaciones objeto de intervención socioeducativa planteadas que requerían una mayor dedicación por parte de los y las profesionales del ámbito escolar en la etapa de secundaria. Se plantearon como situaciones las que con mayor frecuencia aparecen en los informes y estudios realizados en el marco escolar (Mora, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010; Ortega y González, 2015; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Capriati, 2016; Serrate, González y Olmos, 2017; Consejo Escolar del Estado, 2018), estas son el *absentismo escolar*, el *acoso entre compañeros* o la *violencia escolar*, algunas situaciones que afectan a la salud de los y las estudiantes como *problemas con el consumo de sustancias*, *problemas alimenticios* o de *sexualidad* y también aquellas situaciones que emergen del contexto familiar o social que interfieren en el óptimo desarrollo académico de los y las estudiantes como son la *marginalidad del entorno*, la *falta de atención de las familias a sus hijos/as* o las *situaciones derivadas de la falta de recursos económicos familiares*.

De forma general, observamos (véase figura 1) que los problemas de *absentismo escolar* y los problemas derivados de la *marginalidad del entorno*, en el que se ubica el centro educativo, son las dos situaciones que requieren mayor dedicación específica por parte de los profesionales. Por dedicación específica nos estamos refiriendo a dedicar tiempo y recursos a la atención de dichas necesidades.



Los problemas de *absentismo escolar* y los problemas derivados de la *marginalidad del entorno* son las dos situaciones que requieren mayor dedicación específica por parte de los profesionales

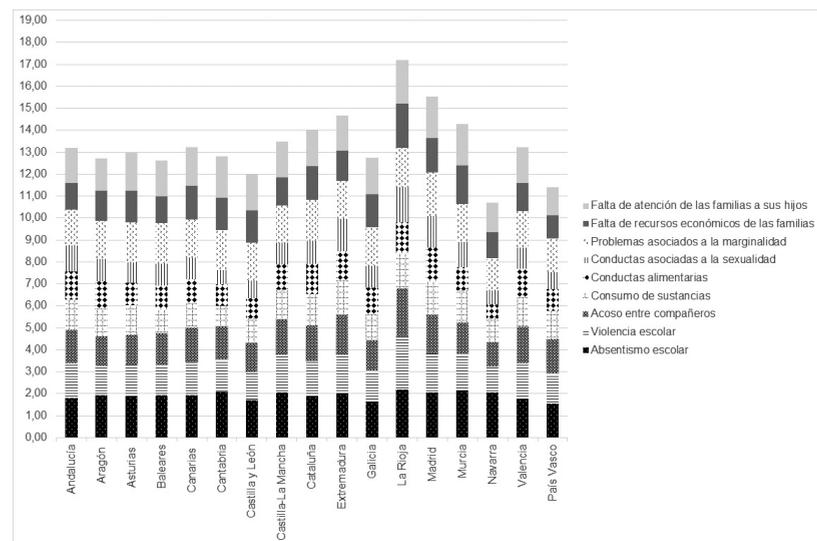
Figura 1: Media global de situaciones de intervención socioeducativa (rango 0-3)



Fuente: Serrate, González y Olmos (2017)

El análisis extraído, diferenciado por comunidades autónomas, parece indicar que en determinados contextos comunitarios, además de las problemáticas anteriormente señaladas, también son relevantes los *problemas derivados de la falta de atención de las familias a sus hijos/as*, que requieren ser atendidos con frecuencia en el marco escolar. Los profesionales de comunidades autónomas como La Rioja, Madrid, Extremadura o Castilla-La Mancha indican una frecuencia mayor en la atención a problemas de *violencia escolar y acoso entre compañeros*.

Figura 2: Media global de situaciones de intervención socioeducativa por comunidad autónoma (rango 0-3)



Los y las agentes de intervención socioeducativa indican especialmente los problemas derivados de la *desestructuración familiar y las dificultades de aprendizaje del alumnado*, mientras que los equipos directivos muestran mayor preocupación por las *situaciones disruptivas en las aulas*

El análisis de contenido elaborado permitió comprobar que hay otras necesidades que también están exigiendo una dedicación específica por parte de los profesionales de secundaria. Algunas de las situaciones mencionadas que obtienen mayor índice de respuesta son los *problemas emocionales y conductuales del alumnado*, las *necesidades de orientación académica y profesional y el apoyo educativo*. Los y las agentes de intervención socioeducativa, entre los que, como luego referiremos, se sitúan también educadores y educadoras sociales, indican especialmente los problemas derivados de la *desestructuración familiar y las dificultades de aprendizaje del alumnado*, mientras que los equipos directivos muestran mayor preocupación por las *situaciones disruptivas en las aulas*.

Es importante señalar que el análisis de contenido permitió evidenciar que cuando los profesionales aludían a las *situaciones disruptivas en el aula*, frecuentemente señalaban también los *problemas emocionales y conductuales* de los estudiantes. Aunque el análisis de contenido no permite determinar causa-efecto, esto nos indica que las conductas disruptivas, desde el punto de vista de los profesionales, tienen relación con los estados emocio-

nales y la asimilación de determinadas conductas por parte de los alumnos, lo que podría indicarnos que trabajar estos aspectos mejoraría los problemas de convivencia en las aulas, así como una mayor participación positiva de los estudiantes en las rutinas diarias de la clase.

Del mismo modo, se determinó que, al aludir a los problemas de *desestructuración familiar*, los profesionales hacían referencia a las *dificultades de aprendizaje* del alumnado y la *coordinación con agentes externos al centro*. Estos aspectos también permiten reflexionar en torno al diseño de estrategias profesionales, en coordinación, para trabajar con estudiantes que se enfrentan a problemáticas derivadas del contexto familiar, que puedan estar detrás de determinadas dificultades escolares o incluso de fracasos académicos.

Por su parte, las *necesidades de apoyo educativo y orientación laboral* mencionadas por los y las diferentes profesionales participantes generaban relaciones intensas tanto con la categoría *problemas de desestructuración familiar* como con la categoría *situaciones disruptivas en el aula*. En este sentido, es importante plantearnos si detrás de determinadas situaciones disruptivas se encuentran estudiantes que tienen que hacer frente a problemas familiares desbordantes y a una falta de motivación o de planificación y proyección futura. Y siendo así, determinar cuáles deben de ser las estrategias que guíen las actuaciones de los profesionales.

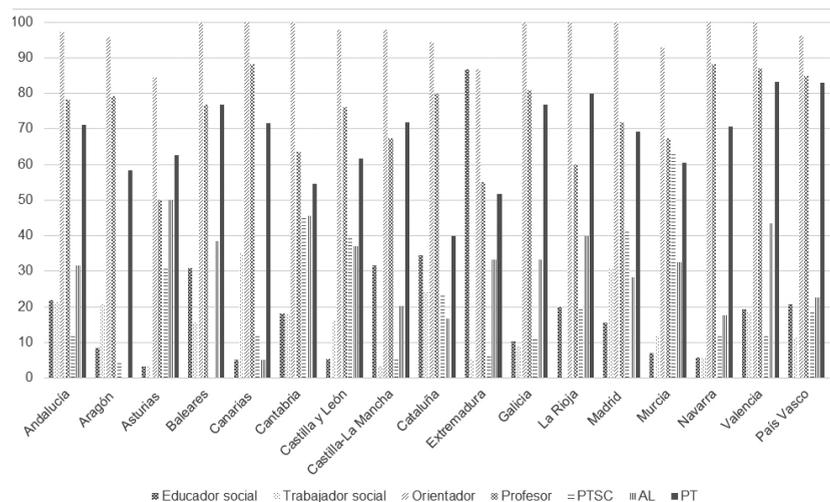
Profesionales encargados de tareas socioeducativas

Al plantearnos quiénes son las personas que se encargan del trabajo socioeducativo, especialmente en aquellas comunidades autónomas donde no tienen incorporado al educador y la educadora social en la plantilla de los centros de secundaria, observamos que el trabajo socioeducativo está siendo abordado y desarrollado de forma mayoritaria por los orientadores/as y los y las docentes. Uno de los perfiles que queda reflejado en las diferentes comunidades autónomas (véase figura 3) es el de profesor/a de pedagogía terapéutica, señalado por un elevado porcentaje de profesionales como figura que desempeña tareas socioeducativas, al igual que el o la especialista en audición y lenguaje, figura que señalan como encargada de labores socioeducativas alrededor de un 50% de los profesionales participantes de Asturias.

Una de las hipótesis iniciales que guiaba nuestro estudio en esta variable concreta era que los profesores técnicos de servicios a la comunidad se encontrarían desarrollando labores socioeducativas en igual proporción que otros profesionales; sin embargo, se observa en la figura 3 que no es una figura profesional destacada, salvo en comunidades autónomas como Murcia (62,8%), Cantabria (45,5%) o Madrid (41%). En base a lo expuesto en el marco teórico, estos datos podrían venir a indicar que en la etapa de secundaria este perfil está desarrollando en mayor proporción labores docentes en ciclos formativos que desempeñando labores socioeducativas como tiene asignadas en los equipos psicopedagógicos de infantil y primaria.

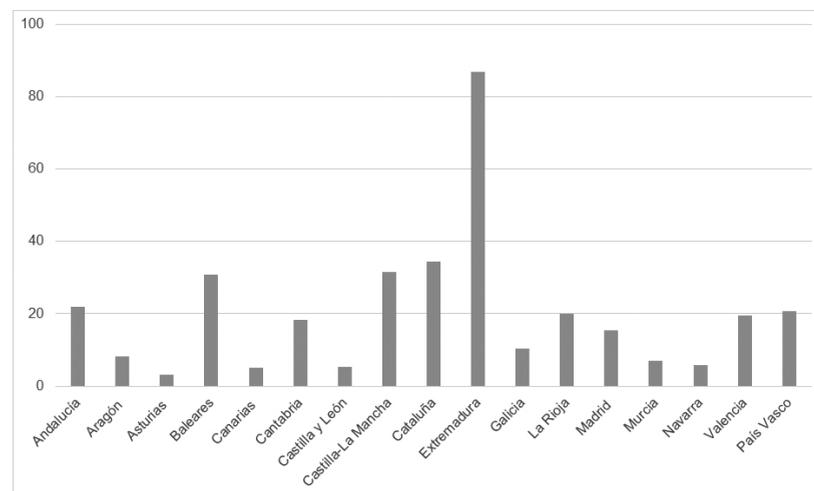


Figura 3: Porcentaje de profesionales dedicados a labores socioeducativas por comunidad autónoma



Respecto a la figura del educador/a social, podemos observar que en las comunidades autónomas en las que está incorporado, bien desde la administración educativa competente, bien a través de convenios de colaboración con otras administraciones o entidades, los profesionales le señalan como profesional encargado de tareas socioeducativas. Especialmente se percibe (véase figura 4) en la comunidad de Extremadura, donde más del 80% destacan su presencia, predominando de forma similar en comunidades como Andalucía, Castilla-La Mancha, Baleares y Cataluña.

Figura 4: Porcentaje de educadores sociales dedicados a labores socioeducativas por comunidad autónoma



En esta ocasión, también se realizó un análisis de contenido del ítem de respuesta abierta para descubrir qué otros profesionales, además de los señalados en el cuestionario, realizan funciones socioeducativas. Pudimos concretar que las funciones socioeducativas son asumidas también por los equipos directivos, personal externo al centro y coordinadores/as (de convivencia, de igualdad, de extraescolaridad, de ciclo, entre otros). El hecho de que con una frecuencia elevada se aluda a los equipos directivos y a los coordinadores parece indicar que los docentes que desempeñan tareas socioeducativas son además los que asumen puestos de dirección o de coordinación. Por su parte, el hecho de que se mencione al personal externo a los centros como profesionales que desempeñan labores socioeducativas parece subrayar que este trabajo se desempeña en coordinación con profesionales que trabajan en otros servicios o espacios de la administración o comunitarios. Esto podría indicarnos que existe una mayor presencia e intervención de educadores y educadoras sociales en los centros de secundaria de la que se refleja en el análisis cuantitativo, que colaborarían a través de lo que en el marco teórico hemos denominado *línea de colaboración administrativa a través de la figura del educador/a social*.



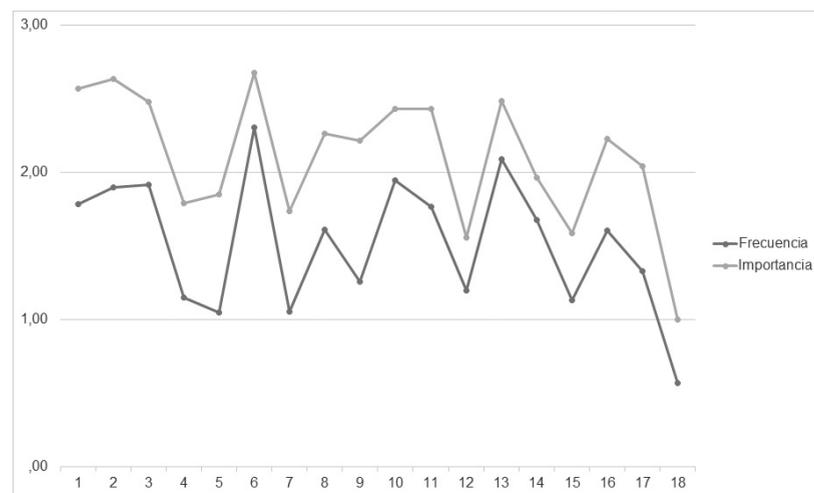
Funciones socioeducativas

Para analizar el trabajo socioeducativo se plantearon dieciocho funciones que debían ser valoradas en relación con la frecuencia de desarrollo y en relación con la importancia otorgada. El análisis general de las respuestas permitió determinar que las funciones que asumen los y las profesionales con mayor frecuencia (Serrate, González y Olmos, 2017) son aquellas que están:

- a) *dirigidas al trabajo con el alumnado*: a través del (F6) diseño y desarrollo de programas de atención a la diversidad y (F11) actuaciones de prevención y control del absentismo escolar;
- b) *dirigidas al fomento de la convivencia escolar*: a partir de (F2) procesos de mediación en conflictos y su resolución y la (F3) coordinación de actividades del plan de mejora de la convivencia escolar;
- c) *relacionadas con procesos de prevención, asesoramiento y orientación*: por medio de (F1) la detección y prevención de factores de riesgo de situaciones socioeducativas desfavorables, (F13) el asesoramiento y apoyo socioeducativo a la comunidad educativa en general (alumnado, familias y profesorado) y (F10) el desarrollo de programas de atención individualizada y desarrollo de programas de orientación para el alumnado, en temas relacionados con la integración profesional y laboral.

El análisis general de las respuestas permitió determinar que las funciones que asumen los y las profesionales con mayor frecuencia son aquellas que están: *dirigidas al trabajo con el alumnado, dirigidas al fomento de la convivencia escolar o relacionadas con procesos de prevención, asesoramiento y orientación*

Figura 5: Media global de funciones socioeducativas en frecuencia de desarrollo e importancia (rango 0-3)



En general, se observa en la figura 5 que los y las profesionales valoran con puntuaciones más elevadas la importancia que otorgan a las funciones que la frecuencia de desarrollo. En este sentido, aquellas funciones que obtienen una valoración mayor en importancia con respecto a la valoración recibida en la frecuencia de desarrollo aluden especialmente al (F9) fomento de la relación con las familias a través de escuelas de padres y programas de información (drogodependencias, fracaso escolar, acoso entre compañeros, problemas de inclusión, etc.) o (F8) la formación del alumnado en habilidades por medio del diseño y desarrollo de programas, seminarios, talleres, charlas o actividades de comunicación interpersonal, (F16) tareas de asesoramiento al proceso de enseñanza-aprendizaje y (F17) el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos.

Estos datos nos están indicando que los y las profesionales no asumen con la frecuencia que desearían las funciones que acabamos de enumerar, a las que otorgan una gran importancia. Parece que esto puede entrar en contradicción con los resultados del apartado anterior, cuando el análisis nos indicaba que los y las profesionales parece que están dedicando parte de su labor profesional a la atención de los problemas derivados de la falta de atención de las familias y a la necesidad de dar respuesta y asesoramiento al alumnado. En una lectura en mayor profundidad, podemos comprender que lo que nos están indicando los y las profesionales es que se trata de funciones que deberían poder asumir con mayor frecuencia, dedicándole el tiempo y los esfuerzos necesarios para su eficaz atención.

Por su parte, las funciones valoradas como menos frecuentes, que también son las menos desarrolladas si observamos de nuevo la figura 5, se corresponden con el (F12) diseño de actividades extraescolares o (F18) el control del alumnado que llega al centro en transporte escolar. Se trata de funciones

que en ocasiones recaen en los profesionales que deben asumir labores socioeducativas; sin embargo, en comparación con el resto, se les otorga poca importancia; consideramos, por los datos obtenidos, que es así porque se le da prioridad al resto.

El análisis de las funciones socioeducativas nos permitió estudiar también si el trabajo que desempeñan específicamente el educador y la educadora social se diferenciaba de la del resto de profesionales. Según los datos de la prueba de Medianas elaborada, se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en quince de las dieciocho funciones propuestas. Posteriormente se realizó una comparación por parejas que nos permitió afirmar que el educador y la educadora social se encuentran asumiendo, con mayor frecuencia que el resto de profesionales, las siguientes funciones:

1. Detección y prevención de factores de riesgo que ocasionan situaciones socioeducativas desfavorables.
2. Mediación en conflictos de convivencia y su resolución.
3. Organización y gestión de servicios culturales, de ocio y tiempo libre.
4. Diseño y desarrollo de programas, seminarios, talleres, charlas y actividades de comunicación interpersonal.
5. Organización y desarrollo de escuela de padres y programas de información.
6. Desarrollo de programas y actuaciones de prevención y control del absentismo escolar.
7. Asesoramiento y prestación de apoyo socioeducativo al profesorado, familias y alumnado y, en caso necesario, elaboración y desarrollo de programas de intervención individualizada.
8. Control del alumnado que llega al centro en transporte escolar.

Estas evidencias ponen de manifiesto que, aunque el educador y la educadora social está desempeñando labores que en contextos en los que no existe su figura desarrollan otros profesionales, en el caso concreto de los centros de secundaria en los que se encuentra trabajando, pone mayor énfasis que el profesorado, el profesor técnico de servicios a la comunidad, el orientador o el especialista de pedagogía terapéutica en el desempeño de funciones de “*atención especializada* (situaciones de conflicto y violencia, absentismo escolar, etc.), de *educación y prevención* (educación familiar, educación emocional y en valores, para la salud, el ocio, etc.) y de *relación y gestión* (articulando mecanismos de participación, fomento del contacto con las familias y conexión con el entorno, etc.)” (González, Olmos y Serrate, 2016, p. 238).

Propuestas de mejora de la intervención socioeducativa

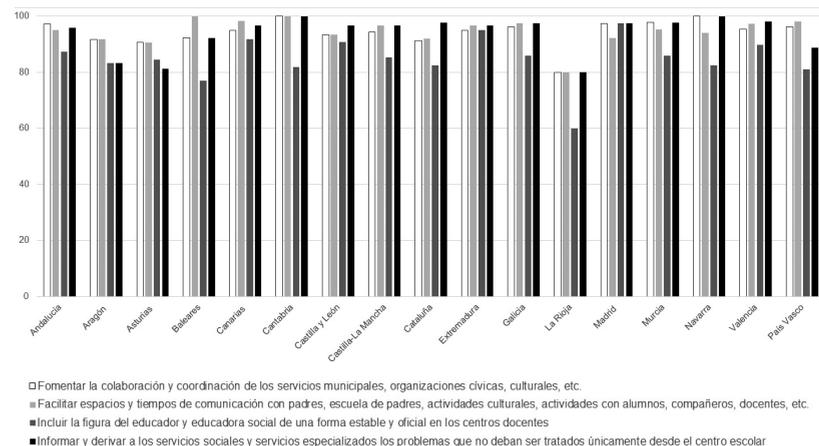
Las propuestas de mejora para un mejor desarrollo de la intervención socioeducativa señaladas por los y las profesionales están vinculadas con el *fomento de la colaboración con servicios comunitarios, municipales y entida-*



des locales y la necesidad de disponer de tiempo y espacios concretos para mejorar la comunicación y coordinación con las familias y el desarrollo de actuaciones culturales.

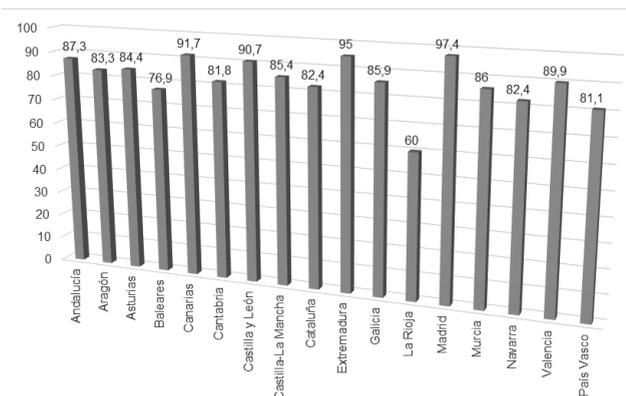
También evidencian que es necesaria y relevante la información y derivación a los equipos de servicios sociales y especializados de problemáticas que no se puedan resolver solo en el contexto escolar.

Figura 6: Propuestas de mejora de la intervención socioeducativa por comunidad autónoma



Dentro de las propuestas de mejora ofrecidas a los y las profesionales participantes en el estudio se encontraba la incorporación del educador y la educadora social de una forma estable y oficial en los centros docentes, donde se puede observar que es una de las propuestas demandadas en mayor porcentaje. Se puede observar en la figura 7 que las comunidades autónomas que mayor demanda realizan son Extremadura, Madrid, Canarias y Castilla y León.

Figura 7: Demanda de incorporación del educador y la educadora social a los centros escolares por comunidad autónoma



Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de contar con educadores y educadoras sociales en los centros de secundaria. Se trata de una demanda realizada en más del 70,5% de los y las profesionales participantes en el estudio que trabajan en la etapa de secundaria en las distintas comunidades autónomas, que evidencia que la figura y el trabajo profesional que desarrollan los educadores y las educadoras es conocido y reconocido y que, por lo tanto, permite afirmar, tal y como hemos puesto de manifiesto al inicio del presente trabajo, que la presencia de los y las profesionales de la educación social en los centros escolares es hoy una realidad que se presenta como indispensable para dar respuesta a las necesidades que el sistema se ve abocado a atender.



Conclusiones y prospectiva

Consideramos que la investigación desarrollada —y los resultados obtenidos— tiene interés y relevancia en dos aspectos complementarios.

De una parte, la necesidad de un debate conjunto respecto a la función socioeducativa del espacio escolar. Es tiempo de reflexionar en torno a la posición del sistema educativo ante situaciones que interfieren en el día a día en los centros de secundaria, que afectan al óptimo desarrollo del alumnado desde una perspectiva académica y social. No debemos olvidar que el foco de atención y el destinatario de la acción educativa es el alumnado, de quien se espera que alcance unos objetivos académicos (pre)establecidos, que se adapte, madure y se socialice en un tiempo y espacio que en ocasiones se torna difícil y revuelto (González, Olmos y Serrate, 2015). También se demanda al alumnado que haga frente a situaciones y problemas que pueden entorpecer su proceso, que pueden tener un origen escolar, como las necesidades educativas, los problemas de violencia en las aulas, de rendimiento o de adaptación, pero que a veces derivan de situaciones familiares y contextuales, en base a criterios de vulnerabilidad, nivel socioeconómico o diversidad de situaciones familiares algunas, con mayor o menor interferencia en la vida de los adolescentes. La reflexión se encuentra hoy en los apoyos que el alumnado necesita y requiere en esta etapa y, en este sentido, consideramos que el educador y la educadora social escolar cumple un cometido específico de acompañamiento, que es su seña de identidad ya reconocida en otros espacios de intervención socioeducativa. Es momento de considerar si el alumnado necesita que se configuren claustros heterogéneos donde encontrar el apoyo socioeducativo necesario para su pleno desarrollo en la etapa de secundaria.

Es tiempo de reflexionar en torno a la posición del sistema educativo ante situaciones que interfieren en el día a día en los centros de secundaria, que afectan al óptimo desarrollo del alumnado desde una perspectiva académica y social

De otra parte, en este estudio consideramos que es relevante dar voz a los profesionales que trabajan diariamente en la etapa de secundaria, que deben hacer frente a las dificultades que sobrepasan lo académico y curricular, fruto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, para entrar en la esfera de la socialización, del campo de lo socioeducativo que no queda ajeno al estado de ánimo, actitud, motivación, ganas e incluso participación de los estudian-

Los profesionales, fundamentalmente docentes, están manifestando que necesitan contar con especialistas de otras disciplinas, preparados y capacitados para hacer frente a los desafíos educativos actuales

tes en la vida de los centros. Los profesionales, fundamentalmente docentes, están manifestando que necesitan contar con especialistas de otras disciplinas, preparados y capacitados para hacer frente a los desafíos educativos actuales. Y en este sentido, en todas las comunidades autónomas, los profesionales, de forma más o menos cercana, aprecian la figura del educador y la educadora social como ya hemos puesto de manifiesto, reclamando su presencia en los centros. Bien es cierto que en muchas circunstancias al educador y la educadora social se le conoce tanto por el trabajo que desarrolla en administraciones afines como en los servicios sociales, ya que su presencia toma sentido en contextos de vulnerabilidad, donde trabaja en proyectos conjuntos entre el ámbito escolar, comunitario y de calle con los mismos adolescentes y jóvenes que están también escolarizados en los centros escolares.

Todo ello nos sigue llevando a considerar que dos son los retos que nos quedan por afrontar (Serrate, 2018). Por un lado, la necesidad de seguir trabajando conjuntamente con el objetivo de delimitar y diseñar de forma unificada el trabajo profesional del educador y educadora social escolar, consensuado y comprometido por académicos, profesionales y administraciones educativas para que juntos podamos dar significado y poner en valor la praxis socioeducativa de los educadores/as en el espacio escolar. Un espacio que como hemos mencionado debe de ser heterogéneo, buscando sinergias que permitan articular los mecanismos capaces de contemplar figuras educativas junto a figuras docentes en los centros escolares.

Por otro lado, sigue siendo un reto actual la formación de los educadores y educadoras sociales que se encuentran cursando estudios de grado en conocimientos, competencias y habilidades que les permitan desarrollar una adecuada educación social escolar. Son pocas las universidades que en la actualidad cuentan con materias específicas dentro de los planes de estudio, así como la inexistencia, hasta el momento, de títulos de posgrado centrados en la formación especializada del educador/a social escolar. Esta situación encuentra su lógica en el hecho de que, hasta hace apenas una década, el espacio escolar no ha sido un espacio profesional propio de la educación social; sin embargo, poco a poco va configurándose como uno de los espacios más necesarios, demandados y ocupados.

Sara Serrate González
Profesora ayudante doctora
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Salamanca
sarasg@usal.es

Margarita González Sánchez
Profesora titular
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Educación
Universidad de Salamanca
mgsa@usal.es

Bibliografía

- 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
- 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 que nos referimos es: Real Decreto 299/1996 de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación; Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan las instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (BO-MEC, 13 de mayo de 1996); Resolución de la Dirección General de Centros Escolares, sobre la organización de los Departamentos de Orientación en los institutos de secundaria (BOE, 31 de mayo de 1996).
- 2 A excepción de las provincias autónomas de Ceuta y Melilla.

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

David Galán

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

Resumen

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

Palabras clave

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

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

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

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

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.

Paraules clau

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

Keywords

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

Cómo citar este artículo:

Galán Carretero, David (2019).

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



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

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

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

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

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

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

La situación de los educadores sociales en el Estado español

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tal y como se recoge en el plan:

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Servicio de Inspección General de Educación y Evaluación (2016). Orientaciones educativas para el Plan de Actuación en relación con las alteraciones de la convivencia por acos escolar en los centros escolares. Recuperado de https://www.educarex.es/pub/cont/com/0033/documentos/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. Recuperado de https://cadenaser.com/emisora/2018/09/29/radio_mallorca/1538214214_934527.html



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

Lluís Monjas
Ester Rafel

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

Recepción: 12/03/19 Aceptación: 15/04/19

Resumen

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 concretan 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.

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

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.

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

Cómo citar este artículo:

Monjas Manso, Lluís; Rafel Cufí, Ester (2019).

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

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 71, 105-126.



Introducción

Tal y como recoge el Decreto 150/2017 de inclusión, las políticas de los organismos internacionales en las últimas décadas han sido plenamente favorables y comprometidas con la calidad y la equidad de la educación para todos los niños/as y jóvenes en el marco de un sistema educativo inclusivo. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) aboga por la escolarización inclusiva, y la OCDE (2007) afirma que las circunstancias individuales y sociales no deberían suponer un obstáculo para el éxito educativo. En esta misma dirección se pronuncia la UNESCO (2009) a través de las directrices sobre políticas de educación inclusiva, haciendo suyo el contenido de la Declaración de Salamanca (1994)¹ y desarrollándolo. La Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (2011) ha actualizado sus recomendaciones a los gobiernos de los países miembros señalando los principios básicos que deben presidir la política educativa en el ámbito de la educación inclusiva.

En el informe *Repensar la educación* (2015) de la UNESCO, se revisan y se desarrollan estas directrices internacionales adaptándolas a los nuevos retos culturales, sociales, económicos, científicos y tecnológicos del siglo XXI, y se vuelve a insistir en que la educación inclusiva es un pilar fundamental para promover la inclusión social de todas las personas en todos los ámbitos de la vida, desde la infancia hasta la vejez. También recuerda que la educación, como bien común, puede conformar valores y actitudes para vivir juntos y disminuir las desigualdades, y destaca el papel de los docentes y educadores como agentes impulsores de estos cambios².

Durante las dos primeras décadas del siglo XXI, en Cataluña, se han producido importantes cambios sociales, el peso de los fenómenos migratorios, los cambios culturales, las nuevas realidades familiares, la evolución demográfica, las nuevas necesidades sociales, las nuevas realidades urbanas, el trabajo de los servicios sociales y culturales, la nueva cultura del ocio urbano, la transformación del sistema educativo, etc., que plantean nuevas demandas en que la educación social tiene un protagonismo cada vez mayor³.

Recogiendo estas aspiraciones y directrices, y para responder a los cambios sociales que se están produciendo, el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña señala como objetivo prioritario del sistema educativo catalán “[...] el éxito escolar y la excelencia educativa, mediante el desarrollo máximo de las capacidades de todos y cada uno de los alumnos como principio fundamental de la equidad y, a la vez, garantía de la cohesión social”⁴.

Para garantizar estos objetivos, se necesitan profesionales de apoyo a la intervención socioeducativa, que incluye todas las actuaciones que se llevan a cabo en el contexto escolar con el alumnado con necesidades educativas específicas de soporte educativo (NESE) para favorecer su integración so-

cial. El objetivo del apoyo a la integración socioeducativa es la normalización y la inclusión del alumnado NESE atendiendo a la diversidad a fin de dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje, motivaciones y situaciones (sociales, culturales, lingüísticas y de salud) del alumnado.

La normativa del Departamento de Educación, durante la última década, ha introducido, regulado y concretado estas nuevas figuras profesionales. La LEC (Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación), en el título VIII, “Del profesorado y otros profesionales de los centros”, establece, en su artículo 108.1, que los centros educativos pueden disponer de profesionales de atención educativa, que deben tener la titulación, la cualificación y el perfil profesionales adecuados para complementar la atención educativa a los alumnos, en función de las necesidades de cada centro, y apoyar el desarrollo del proyecto educativo del centro, coordinadamente con los docentes.

El Decreto de autonomía (2010), en la disposición adicional vigésima primera, “Definición de perfiles en el personal de atención educativa”, decreta que es la dirección de los centros públicos de la Generalitat quien interviene en la definición de los perfiles de este personal.

1. El Decreto de inclusión (2017) establece qué profesionales aplican los diferentes niveles de medidas y apoyos educativos:
Las medidas y los apoyos universales los aplican todos los profesionales del centro liderados por el equipo directivo y coordinados por el equipo docente, con la implicación de toda la comunidad educativa (artículo 8.3).
2. Las medidas y los apoyos adicionales los aplican, de acuerdo con el proyecto educativo de centro, los docentes y el personal de atención educativa designados por la dirección del centro y son orientados por los maestros de educación especial, los maestros de audición y lenguaje, los profesionales de orientación educativa y los tutores del aula de acogida, en coordinación con todo el equipo docente, el personal de atención educativa y con la colaboración de los servicios educativos (artículo 9.4).
3. Las medidas y los apoyos intensivos los aplican, de acuerdo con el proyecto educativo de centro, todos los docentes y el personal de atención educativa designados por la dirección del propio centro y, en particular, los docentes de educación especial, los orientadores de educación secundaria obligatoria, los maestros especialistas en audición y lenguaje y los profesionales de apoyo educativo, con la supervisión de la dirección del centro, en coordinación con todo el equipo docente, el personal de atención educativa y los servicios educativos, y con la implicación de los agentes de la comunidad educativa (artículo 10.3).



Por lo tanto, el personal de atención educativa toma especial relevancia en la aplicación de las medidas y apoyos adicionales e intensivos, aunque también participa en los apoyos universales. Este decreto también concreta otras funciones (artículo 24) de los profesionales de atención educativa:

- a) Corresponsabilizarse, con el resto del equipo docente, en la mejora del contexto educativo y en la elaboración y cumplimiento del plan individualizado (PI) de cada uno de los alumnos.
- b) Colaborar con el tutor/a del alumno en las funciones y tareas de tutoría y orientación, y proporcionar el apoyo necesario para hacer posible la escolarización inclusiva de los alumnos con necesidades educativas especiales, compartiendo con expectativas de éxito para estos alumnos y junto con sus compañeros las actividades del aula o el centro.

Los documentos para la organización y la gestión de los centros, que publica, a través de una resolución, cada curso, el Departamento de Educación, concretan las figuras de los profesionales de atención educativa de los centros docentes y, con respecto a los profesionales de apoyo a la intervención socioeducativa, desarrollan y especifican la figura del personal integrador social⁵. Se trata de personal laboral de la categoría profesional de integrador o integradora social que colabora en el desarrollo de la autonomía personal y las habilidades sociales de alumnos que se encuentran en situación de riesgo, interviniendo directamente con jóvenes o niños/as, las familias y los agentes del entorno. Se trata de la figura principal que explicaremos y analizaremos en este artículo, los conocidos popularmente como técnicos/as de integración social (TIS), ya que son los técnicos del ámbito de la educación social que intervienen y trabajan directamente como personal de los centros educativos.

Sin embargo, no hemos querido dejar de dar una ligera pincelada sobre la figura del trabajador/a social que, a pesar de no formar parte directamente del personal de los centros educativos, contribuye, dentro de un marco de intervención basado en el trabajo en red y situado desde los servicios educativos, a apoyar al alumnado y a sus familias, dentro de las escuelas e institutos.

Los técnicos de integración social

La introducción del personal integrador social en las escuelas e institutos del sistema educativo catalán

El Departamento de Educación, teniendo en cuenta los objetivos planteados por la Unión Europea para el 2010, el contenido del Pacto Nacional para la Educación, los objetivos del Plan de Gobierno 2007-2010, el Programa de

apoyo y refuerzo en educación secundaria (PROA) y el Plan de cooperación para el apoyo a la implantación de la LOE, del Ministerio de Educación, promovió el Proyecto para la mejora de la calidad de los centros educativos públicos (PMCCE), plan de planes⁶.

El PMCCE se concreta en los planes de autonomía de centro (PAC), que tienen como finalidad:

- Mejorar los resultados educativos
- Mejorar la cohesión social
- Prevenir el abandono prematuro

Estos PAC se desarrollan a través de un acuerdo entre la dirección del centro educativo y la dirección de Servicios Territoriales del Departamento de Educación en cada territorio. Los primeros planes fueron concretados y concedidos en 2005, y todos aquellos centros que lo consideraron necesario pudieron solicitar la figura profesional de un técnico/a de integración social (TIS) para la escuela o instituto en sus planes de autonomía. Finalmente quedaron incorporados a sus proyectos educativos, y en la actualidad todos estos centros disponen de un TIS en plantilla (tanto escuelas como institutos).

Siguiendo los mismos objetivos de la Unión Europea de 2020, a partir del curso 2011-12, el Departamento de Educación toma la decisión de impulsar y priorizar los acuerdos de corresponsabilidad (ACDE) con los centros que desarrollen estrategias orientadas a asegurar la equidad y mejorar los resultados educativos en entornos de características socioeconómicas y culturales especialmente desfavorecidas o singulares, así como prevenir el abandono temprano en la educación y la formación, y con aquellos centros que desarrollan proyectos de excelencia educativa que aporten experiencias de calidad al sistema educativo⁷. La intención del Departamento de Educación es que todos los centros catalogados como de máxima complejidad (CMC) puedan disponer de un técnico/a de integración social en plantilla, según los perfiles que establezca la dirección del centro de acuerdo con su proyecto educativo y proyecto de dirección. Todos estos centros deberían desarrollar un plan de corresponsabilidad con el Departamento de Educación para justificar este recurso (se inició en 2015, pero actualmente la elaboración de los acuerdos de corresponsabilidad ha quedado parada, aunque el despliegue de los TIS en los centros de máxima complejidad sigue adelante).

Organización

Los centros educativos, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de los alumnos y para reducir las barreras para el aprendizaje y para la participación, pueden disponer, como hemos visto, de profesionales de atención educativa⁸, entre los cuales están los técnicos de integración social que, coor-



La intención del Departamento de Educación es que todos los centros catalogados como de máxima complejidad puedan disponer de un técnico/a de integración social en plantilla, según los perfiles que establezca la dirección del centro de acuerdo con su proyecto educativo y proyecto de dirección

La atención educativa incluye la atención a los alumnos (individualmente o en grupo); la coordinación con el tutor o la tutora, el equipo docente y, cuando sea necesario, otros servicios, así como, en su caso, las reuniones con las familias y otros agentes educativos

dinados con el equipo docente, apoyan el desarrollo del proyecto educativo del centro, complementan la atención educativa a alumnos con necesidades específicas de soporte educativo, para que puedan avanzar con éxito en el proceso de aprendizaje y participar de todas las actividades del centro con la máxima autonomía, y velan por la inclusión de los que se encuentran en situación de riesgo. En este sentido, la atención educativa incluye la atención a los alumnos (individualmente o en grupo); la coordinación con el tutor o la tutora, el equipo docente y, cuando sea necesario, otros servicios, así como, en su caso, las reuniones con las familias y otros agentes educativos.

El director o la directora⁹ del centro educativo, como jefe de personal del centro y en lo que concierne a los TIS, velará:

- porque la planificación de su tarea se adecue a las funciones, la jornada y el horario de trabajo establecidos en el convenio y los acuerdos de aplicación. El plan de trabajo debe formar parte de la programación general anual de los centros;
- porque tengan conocimiento y participen en los proyectos, en la formación y en las actividades del centro;
- porque tengan tiempo para coordinarse con los docentes o, en su caso, con los servicios externos;
- porque su atención se centre en los alumnos que les corresponden, de acuerdo con sus perfiles profesionales. Este personal no debe sustituir en ningún caso al personal docente ni al servicio de monitorización.

Corresponde al director o directora del centro, tras escuchar a los implicados y en función del plan de trabajo, la jornada y el horario de trabajo, determinar la distribución horaria de estos profesionales¹⁰. Concretamente, la jornada ordinaria del personal integrador social es de 37 horas y 30 minutos semanales, que se distribuirán de la siguiente forma:

- 30 horas de atención directa a los alumnos y sus familias. En ningún caso estas 30 horas deben ser únicamente de atención directa a los alumnos;
- 5 horas de coordinación con los profesionales del centro y agentes educativos y sociales externos (por ejemplo, técnicos de los servicios sociales, asesores en lengua e interculturalidad y cohesión social, educadores de calle, etc.);
- 2 horas y 30 minutos de preparación, formación y reciclaje que no deben realizarse necesariamente en el centro escolar.

El director deberá garantizar que el plan de trabajo incluya la atención a los alumnos y familias y las coordinaciones oportunas. Cuando el plan de trabajo incluya la intervención en más de un centro, el tiempo de desplazamiento entre centros se descontará de las horas de atención directa a los alumnos¹¹.

Funciones y principales aportaciones de los técnicos de integración social previstas desde el ámbito de la administración educativa

Para concretar las funciones y acciones que debían desarrollar los técnicos de integración social, el Departamento de Educación, a través de la Dirección General de Atención a la Familia y Comunidad Educativa, realizó unas dinámicas de grupo con TIS, directores/as de centros, diferentes unidades del Departamento de Educación y la comisión intercentros¹². El resultado fue el establecimiento de siete funciones básicas de los TIS, con las concreciones principales de cada función y las acciones prioritarias a realizar, que desarrollamos en los cuadros siguientes.



Cuadro 1: Función A de los técnicos de integración social

Desarrollar habilidades de autonomía personal y social en alumnos en situación de riesgo	
Concreciones de la función	Acciones
1. Apoyar al alumnado en riesgo en las habilidades básicas necesarias para su autonomía personal y social	1.1. Potenciar hábitos de autonomía personal (salud, alimentación, higiene, descanso y seguridad en los diferentes entornos presenciales y virtuales) 1.2. Potenciar técnicas de aprendizaje (planificación del tiempo de estudio, organización personal, técnicas de estudio, etc.) 1.3. Potenciar habilidades socioemocionales (gestión emocional, empatía, asertividad, autoestima, etc.) 1.4. Estimular procesos cognitivos (pensamiento consecuencial, disonancias cognitivas, toma de decisiones, etc.) 1.5. Mejorar los procesos comunicativos (escucha activa, adecuación del lenguaje, etc.)
2. Participar en la implementación de actuaciones del centro orientadas al desarrollo de habilidades personales y sociales del alumnado	2.1. Colaborar en la búsqueda de recursos existentes en el ámbito del desarrollo de habilidades personales y sociales 2.2. Participar en el plan de acción tutorial (PAT) en todo lo que corresponde al diseño e implementación de actividades de desarrollo de habilidades personales y sociales del alumnado 2.3. Colaborar en la valoración del desarrollo de habilidades personales y sociales del alumnado
3. Colaborar, junto con los tutores, orientadores y EAP en la orientación educativa del alumnado atendido	3.1. Colaborar en el seguimiento del alumnado 3.2. Colaborar en las acciones de orientación académica, profesional y de itinerarios formativos del alumnado 3.3. Colaborar en la difusión al alumnado atendido y a sus familias de la oferta formativa post-obligatoria y los servicios de orientación y empleo existentes en el territorio 3.4. Acompañar al alumnado y a sus familias en el proceso de transición a la etapa post-obligatoria, conjuntamente con otros profesionales implicados, si es necesario
4. Atender las necesidades socio-afectivas del alumnado atendido	4.1. Detectar y analizar las necesidades socio-afectivas del alumnado y apoyarlo 4.2. Proponer medidas y apoyar en relación con las relaciones sociales del alumnado 4.3. Detectar conductas y consumos de riesgo entre el alumnado

Fuente: Departamento de Educación. Dirección de Atención a la Familia y Comunidad Educativa. Generalitat de Catalunya

Cuadro 2: Función B de los técnicos de integración social

Participar en la planificación y el desarrollo de actividades de inclusión social	
Concreciones de la función	Acciones
1. Proponer acciones en el plan de acogida del centro que recojan las necesidades del alumnado en riesgo	1.1. Colaborar en la búsqueda de herramientas y estrategias para llevar a cabo la acogida del alumnado en riesgo 1.2. Coordinarse con los agentes educativos y sociales del territorio para atender las necesidades de acogida de estos alumnos 1.3. Colaborar para que los procesos de acogida respondan a las necesidades del alumnado en riesgo
2. Colaborar en la creación de entornos inclusivos dentro del centro educativo	2.1. Colaborar en la búsqueda de recursos y estrategias para que los espacios del centro escolar sean inclusivos 2.2. Colaborar en la valoración del grado de inclusividad de los espacios comunes (patios, espacios comunes, etc.) 2.3. Colaborar en el diseño de contextos inclusivos y en la detección de elementos discriminatorios 2.4. Colaborar en la implementación de medidas para hacer más inclusivos los espacios del centro (dinamizar actividades de recreo, organizar la biblioteca escolar de forma más inclusiva, etc.)
3. Fomentar la participación del alumnado en riesgo en los diferentes espacios de representación del centro	3.1. Colaborar con el tutor/a para explicar al alumnado las funciones de los diferentes órganos de participación representativa en el centro escolar 3.2. Potenciar la participación del alumnado en riesgo en los diferentes órganos de representación del centro (consejo escolar, asambleas de delegados, etc.) 3.3. Potenciar la participación del alumnado en riesgo en las asociaciones de alumnado
4. Fomentar la participación del alumnado en riesgo en las actividades del centro	4.1. Colaborar en la búsqueda de estrategias y recursos dirigidos a mejorar la participación del alumnado en riesgo 4.2. Detectar intereses del alumnado 4.3. Favorecer que el alumnado en riesgo participe en la organización de actividades del centro (apoyo entre iguales, salidas, celebraciones, etc.) 4.4. Potenciar la participación del alumnado en riesgo en las actividades del centro (juegos florales, certámenes, etc.)
5. Apoyar a los estudiantes TIS que realizan la formación en centros de trabajo en la escuela o el instituto	5.1. Participar en procesos de mentoría 5.2. Hacer uso del modelado como estrategia metodológica para el aprendizaje de procedimientos de trabajo

Fuente: Departamento de Educación. Dirección de Atención a la Familia y Comunidad Educativa. Generalitat de Catalunya

Cuadro 3: Función C de los técnicos de integración social

Colaborar en la prevención, detección y resolución de conflictos entre iguales	
Concreciones de la función	Acciones
1. Participar en actuaciones para la prevención de los conflictos	1.1. Colaborar en la búsqueda de estrategias y recursos para la prevención de conflictos 1.2. Colaborar en la implementación de programas socio-emocionales 1.3. Colaborar en la aplicación de dinámicas de cohesión de grupo
2. Colaborar en la detección de conflictos	2.1. Colaborar en la formulación de indicadores de detección 2.2. Participar en la detección de situaciones de conflicto 2.3. Colaborar, si es necesario, con los docentes en el aula para detectar posibles conflictos
3. Colaborar en la resolución de los conflictos	3.1. Colaborar en la búsqueda de estrategias y recursos para la gestión positiva de los conflictos 3.2. Colaborar en el análisis de los factores personales y sociales del alumnado implicado 3.3. Colaborar en el acompañamiento personal y social del alumnado involucrado en situaciones de conflicto 3.4. Participar, si es necesario, junto con el tutor/a en las entrevistas y reuniones con la familia del alumnado atendido 3.5. Colaborar en la implementación de técnicas y estrategias de gestión positiva de conflictos, tanto individual como grupalmente (prácticas restaurativas, etc.)

Fuente: Departamento de Educación. Dirección de Atención a la Familia y Comunidad Educativa. Generalitat de Catalunya

Cuadro 4: Función D de los técnicos de integración social

Prevenir, detectar e intervenir en casos de absentismo escolar	
Concreciones de la función	Acciones
1. Participar en la implementación de los protocolos para la prevención, detección e intervención en casos de absentismo	1.1. Colaborar en la búsqueda de recursos y estrategias relacionadas con la prevención, detección e intervención en casos de absentismo en el equipo directivo 1.2. Colaborar en la implementación de los protocolos de prevención, detección e intervención en casos de absentismo
2. Participar en la atención y seguimiento del alumnado absentista	2.1. Colaborar en la búsqueda de estrategias y recursos para acoger al alumnado absentista que se reincorpora al aula 2.2. Coordinarse con el tutor/a y otros agentes educativos externos para implementar las medidas específicas de atención y seguimiento individual del alumnado absentista 2.3. Colaborar en la creación de instrumentos que faciliten el seguimiento individual del alumnado absentista 2.4. Atender al alumnado absentista y a sus familias para favorecer su escolarización normalizada 2.5. Colaborar con los agentes del entorno para evitar las prácticas de riesgo de los alumnos que no asisten al centro 2.6. Difundir entre el alumnado absentista referentes positivos de éxito educativo
3. Acompañar a las familias y al alumnado en riesgo en las transiciones entre etapas educativas e itinerarios post-obligatorios	3.1. Compartir con el equipo docente las necesidades detectadas de los alumnos atendidos respecto a las transiciones entre etapas educativas e itinerarios post-obligatorios 3.2. Informar y acompañar a las familias del alumnado atendido en la tramitación de ayudas y becas existentes 3.3. Promover entre el alumnado en riesgo su continuidad formativa una vez terminada la escolarización obligatoria 3.4. Colaborar con el tutor para informar y acompañar a las familias del alumnado en riesgo en los cambios de etapas educativas e itinerarios formativos

Fuente: Departamento de Educación. Dirección de Atención a la Familia y Comunidad Educativa. Generalitat de Catalunya

Cuadro 5: Función E de los técnicos de integración social

Acompañar a los alumnos en actividades lectivas y extraescolares	
Concreciones de la función	Acciones
1. Observar y apoyar en actividades lectivas al alumnado que se atiende	1.1. Conocer el proceso de aprendizaje y de evolución personal del alumnado que se atiende 1.2. Colaborar con el equipo docente para programar las actividades de apoyo en el aula y llevarlas a cabo 1.3. Colaborar y participar en las salidas y excursiones acompañando al alumnado 1.4. Apoyar al alumnado en estrategias de aprendizaje 1.5. Colaborar con el tutor/a de FCT en el acompañamiento del alumnado de itinerarios formativos específicos a la empresa/servicio donde se realice el módulo profesional de formación en centros de trabajo
2. Hacer seguimiento de la participación del alumnado en riesgo en las actividades extraescolares	2.1. Colaborar en la confección de un mapa de actividades extraescolares que incluya intereses y necesidades del alumnado en riesgo 2.2. Favorecer que las actividades extraescolares tengan un carácter inclusivo e intercultural 2.3. Coordinarse con las entidades que ofrecen actividades extraescolares 2.4. Colaborar, con el tutor/a, en la orientación a las familias sobre las actividades extraescolares que respondan a los intereses y necesidades de sus hijos 2.5. Colaborar con la familia de alumnado en riesgo para favorecer la participación de sus hijos en las actividades extraescolares

No corresponde a estos profesionales la realización de actividades extraescolares ni de monitorización

Fuente: Departamento de Educación. Dirección de Atención a la Familia y Comunidad Educativa. Generalitat de Catalunya



Cuadro 6: Función F de los técnicos de integración social

Apoyar a las familias en el proceso de inclusión social de los jóvenes y niños	
Concreciones de la función	Acciones
1. Proponer acciones dentro del plan de acogida de las familias que recojan las necesidades de las más vulnerables	1.1. Coordinarse con los agentes educativos y sociales para atender las necesidades de acogida de las familias más vulnerables 1.2. Recoger las necesidades de las familias de alumnado en riesgo respecto a su acogida en el centro educativo 1.3. Colaborar en la búsqueda de herramientas y estrategias para llevar a cabo la acogida a las familias
2. Fomentar la implicación de las familias de alumnado en riesgo en el seguimiento escolar de su hijo	2.1. Colaborar en la elaboración de documentos sobre seguimiento escolar que sean comprensibles para familias, incorporando, si es necesario, elementos gráficos e icónicos como apoyo al texto escrito 2.2. Potenciar el uso de la agenda de la carta de compromiso educativo con las familias 2.3. Colaborar en la búsqueda de estrategias y canales de comunicación bidireccional que permitan a las familias del alumnado en riesgo recibir y dar información relativa a los hijos 2.4. Planificar estrategias para las familias del alumnado atendido sobre cómo hacer el acompañamiento escolar en casa
3. Potenciar la participación de las familias de alumnado en riesgo en el centro educativo	3.1. Colaborar en el diseño de las reuniones de inicio de curso de forma que las actividades propuestas integren a las familias más vulnerables 3.2. Recoger las necesidades de las familias más vulnerables respecto a sus intereses y sus necesidades formativas 3.3. Promover la participación de las familias en el centro: AMPA, escuela de padres y madres, padres delegados, consejo escolar, comisiones mixtas, etc. 3.4. Potenciar la participación de las familias de origen extranjero en los talleres de lengua y socialización 3.5. Potenciar actividades culturales y celebraciones tradicionales que impliquen a toda la comunidad escolar 3.6. Impulsar la creación de espacios informales de relación entre familias 3.7. Colaborar en la mejora de las relaciones entre familia y escuela
4. Acompañar a las familias atendidas en situaciones de estrés emocional o problemática puntual	4.1. Detectar necesidades de las familias respecto a situaciones de estrés emocional o problemáticas puntuales 4.2. Colaborar con el tutor/a para informar sobre los servicios, entidades y organismos que dan apoyo personal y emocional a familias
5. Colaborar en la orientación de la familia del alumnado en riesgo a los servicios o recursos que puedan ser necesarios	5.1. Colaborar en la detección de necesidades de las familias 5.2. Colaborar en la elaboración de un mapa de recursos del territorio para familias de alumnos atendidos 5.3. Colaborar en la búsqueda de recursos que puedan ser de interés para familias (becas, ayudas, formación no reglada, servicios de apoyo, etc.) 5.4. Hacer llegar a las familias, en colaboración con el tutor/a, la información sobre los recursos que el centro y el entorno ponen a su alcance

Fuente: Departamento de Educación. Dirección de Atención a la Familia y Comunidad Educativa. Generalitat de Catalunya

Cuadro 7: Función G de los técnicos de integración social

Favorecer relaciones positivas de los alumnos con el entorno	
Concreciones de la función	Acciones
1. Conocer el entorno del centro y detectar posibles riesgos contextuales para el alumnado más vulnerable	1.1. Participar en la red de técnicos municipales y TIS de la zona para conocer el entorno y detectar de forma conjunta riesgos contextuales 1.2. Compartir con el equipo directivo los posibles riesgos contextuales
2. Conocer y participar en los programas socioeducativos del entorno	2.1. Colaborar en la promoción de los diferentes programas socioeducativos del Departamento de Educación 2.2. Participar en programas socioeducativos orientados al éxito educativo del alumnado en riesgo 2.3. Participar en proyectos de convivencia de ámbito comunitario 2.4. Formar parte, en el marco de sus competencias, de las comisiones o grupos de trabajo de planes educativos de entorno (PEE) u otros programas socioeducativos
3. Colaborar en la elaboración de un mapa de recursos que recoja la oferta de zona dirigida a los alumnos según sus intereses y necesidades	3.1. Conocer el mapa de recursos del territorio 3.2. Adecuar el mapa de recursos del territorio a los intereses y necesidades del alumnado en riesgo del centro 3.3. Impulsar talleres en diferentes entidades del entorno para dar a conocer al alumnado las actividades de tipo deportivo, lúdico, cultural y social, etc.
4. Coordinarse con el tutor/a para orientar al alumnado en riesgo hacia actividades del entorno atendiendo sus intereses y necesidades	4.1. Acompañar al alumnado en riesgo y a sus familias en la elección de actividades de tiempo libre educativo, atendiendo a sus intereses y necesidades 4.2. Alentar al alumnado en riesgo a participar en certámenes, concursos y jornadas culturales del entorno 4.3. Acompañar al alumnado atendido en el uso y planificación de su tiempo libre 4.4. Orientar al alumnado atendido en el uso educativo de su tiempo libre
5. Promover iniciativas, junto con otros profesionales socioeducativos, para convertir los espacios informales del barrio en espacios educativos	5.1. Colaborar en el diseño de acciones de dinamización educativa de espacios urbanos y colaborar en su implementación 5.2. Recoger situaciones de riesgo detectadas en los espacios urbanos (conductas, consumos, etc.) del alumnado del centro 5.3. Compartir con el equipo directivo las acciones propuestas y los casos detectados del alumnado del centro

Fuente: Departamento de Educación. Dirección de Atención a la Familia y Comunidad Educativa. Generalitat de Catalunya



Como hemos comentado anteriormente, corresponde a la dirección del centro, en el marco de las funciones mencionadas, elaborar y concretar el plan de trabajo específico del integrador o integradora social que, junto con la valoración de los resultados, debe formar parte de la programación general y de la memoria anual del centro.

Con el fin de desarrollar sus funciones, la dirección del centro debería facilitar la coordinación del personal integrador social con el resto de profesionales del centro y la participación, de acuerdo con sus competencias, en las comisiones recogidas en las Normas de funcionamiento y organización del centro (NOFC).

Los integradores sociales colaborarán con el equipo docente que corresponda en la elaboración de un plan de trabajo para cada uno de los alumnos que atienden, donde especifiquen los objetivos a alcanzar y las actuaciones que deben llevarse a cabo, procurando siempre que su desarrollo sea posible en el entorno del aula ordinaria.

Los integradores sociales deben participar en las actividades de formación que tienen relación con sus funciones. Asimismo, participarán en las reuniones de coordinación que desde el ámbito territorial se constituyan para estos profesionales.

Breve ojeada al mapa escolar de los TIS en Cataluña

Tal y como se ha comentado anteriormente, el origen del desarrollo del personal laboral de la categoría profesional de integrador o integradora social tiene lugar dentro de los planes de mejora de la calidad de los centros educativos públicos (PMCCE). Actualmente, las dos unidades del Departamento de Educación que tienen competencias en los profesionales TIS son, por un lado, la Subdirección General de Soporte a la Comunidad Educativa y, por otro lado, la Subdirección General de Personal de Administración y Servicios (PAS) en la categoría de profesionales de atención educativa de los centros educativos (PAE), tal y como se describe dentro de los documentos para la organización y la gestión de los centros, comentado anteriormente.

El colectivo que se encuentra dentro de los PAE (por ejemplo, el personal técnico especialista en educación infantil; el personal educador de educación especial, el personal auxiliar de educación especial, etc.) se incorpora a los centros educativos con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de los alumnos y de reducir las barreras para el aprendizaje y para la participación. Coordinados con el equipo docente, apoyan el desarrollo del proyecto educativo del centro, complementan la atención educativa a los alumnos con necesidades específicas de soporte educativo, con la intención de que puedan avanzar con éxito en el proceso de aprendizaje y participar de todas las actividades del centro con la máxima autonomía, velando por la inclusión de los que se encuentran en situación de riesgo.

En este sentido, la atención educativa incluye la atención a los alumnos (individualmente o en grupo); la coordinación con el tutor, el equipo docente y, cuando sea necesario, otros servicios, así como, en su caso, las reuniones con las familias y otros agentes educativos, función importante y de peso con respecto al colectivo TIS.

Con este objetivo, el despliegue de los TIS en Cataluña se asigna, en un primer momento, a todos los centros educativos públicos considerados de máxima complejidad, ya fueran escuelas o institutos; y, últimamente, con el desarrollo del Decreto 150/2017 de la atención educativa al alumnado en el

marco de un sistema educativo inclusivo, a los itinerarios formativos específicos (IFE)¹³. También es cierto que, en el presente curso escolar, algunos centros educativos han perdido esta consideración y siguen manteniendo el apoyo del integrador/a social.

Actualmente, en el Departamento de Educación constan doscientos diecisiete técnicos/as integradores/as sociales, y la voluntad dentro de la planificación y el mapa de recursos existente es que se dé un incremento de este colectivo, que ha demostrado ser una pieza clave dentro del engranaje del sistema educativo inclusivo.

Este hecho queda validado por el trabajo que se ha desarrollado desde el Departamento de Educación durante el curso escolar 2018-19 definiendo un plan de trabajo, desde ambas subdirecciones generales, dirigido a esos doscientos diecisiete profesionales de toda Cataluña y mediante la creación de la figura de referentes en los territorios.

Este plan de trabajo centra la mirada de la administración con el fin de definir, concretar y potenciar la intervención socioeducativa de los TIS en los centros educativos, para ajustarse y dar respuesta a las necesidades del marco actual del sistema educativo inclusivo.

Con todo este conjunto de acciones y actuaciones se pone de manifiesto que se sigue trabajando para consolidar y ampliar la figura del TIS, así como para establecer el mapa escolar de este colectivo dentro de los centros educativos de Cataluña.

Los trabajadores sociales

La otra figura de apoyo a la intervención socioeducativa que contempla el Departamento de Educación para la intervención, en este caso apoyo, en los centros educativos, es el profesional de apoyo a la docencia adscrito a los servicios educativos, que se concreta con el trabajador/a social.¹⁴

En las “Directrices para la organización y la gestión de los servicios educativos 2018-2019”, apartado B, “Profesionales de apoyo a la docencia y personal de administración y servicios”, concretamente el punto B.2, “Trabajadores sociales”, se especifica sus funciones (se trata de personal funcionario del cuerpo de diplomatura de Trabajo Social, adscrito a los servicios educativos):

- La evaluación de las necesidades educativas de los alumnos, vinculadas al entorno social y familiar y la colaboración en la planificación de actuaciones que favorezcan su participación en contextos de desarrollo y aprendizaje en el entorno escolar y social.



- La información y asesoramiento a las familias; orientación sobre servicios y recursos para acompañar procesos de escolarización.
- El seguimiento de los alumnos con necesidades educativas vinculadas a condiciones socioculturales desfavorecidas, especialmente en los momentos de cambios de etapa y en el proceso de transición a la vida activa (inserción laboral y social).
- El asesoramiento a los centros y a los profesores en la identificación de necesidades educativas de los alumnos vinculadas al entorno social y familiar, y la colaboración en la planificación de actuaciones de respuesta educativa en el entorno escolar, familiar y social.
- La participación en proyectos de centro para dar respuesta a las necesidades sociales de los alumnos y sus familias (comisiones sociales, gabinetes de riesgo social, etc.).
- La colaboración con las administraciones en la planificación y la optimización de los recursos educativos del sector y en temas relacionados con la escolarización de alumnos.
- El trabajo en red y la colaboración con las instituciones y servicios de la zona para detectar necesidades y establecer criterios de actuación.

También se concreta la jornada y el horario de trabajo del cuerpo de diplomatura de Trabajo Social que establece el Decreto 56/2012, de 29 de mayo, sobre la jornada y los horarios de trabajo del personal funcionario al servicio de la Administración de la Generalitat, modificado por el Decreto 48/2014, de 8 de abril, sin perjuicio de las adaptaciones que, por necesidades de los centros y de acuerdo con su actividad, haya que realizar para garantizar su funcionamiento adecuado.

Estos profesionales aún son muy minoritarios dentro de los servicios educativos y tienen una gran implicación, especialmente, con los centros catalogados de máxima complejidad. También desarrollan una intensa labor profesional en los periodos de preinscripción y matrícula y con el alumnado recién llegado. Cabe destacar también su participación en el tratamiento del absentismo y el abandono escolar en la etapa de la educación secundaria obligatoria.

Los trabajadores/as sociales, como el resto de profesionales de servicios educativos, disponen de varias estructuras organizativas para actuar y trabajar en el marco de un trabajo en red contemplado desde dos perspectivas: *En el centro educativo:* trabajando y coordinando conjuntamente con el equipo directivo, el equipo docente y otros profesionales implicados, como por ejemplo el técnico de integración social del centro. Esta colaboración y coordinación entre profesionales se vehicula y se potencia mediante la comisión de atención a la diversidad (CAD). La CAD es una estructura organizativa de centro que propone la organización y la gestión de medidas y apoyos para atender a todo el alumnado del centro y facilita la priorización de las demandas; además trata, analiza y reflexiona sobre el funcionamiento en general y profundiza en la intervención y el seguimiento de casos específicos de alumnado.

Fuera del centro educativo: La tarea del trabajador/a social también se enmarca en el desarrollo de un trabajo colaborativo y en red en la zona y en el territorio. Por eso, las coordinaciones y el trabajo en red definido y establecido, por ejemplo, con los servicios sociales de base de cada municipio (SBAS), así como con el resto de departamentos de servicios de atención a la infancia y a la adolescencia (Departamento de Salud, de Bienestar Social y Familia, de ayuntamientos, etc.) es fundamental para profundizar y trabajar conjuntamente en la atención del alumnado y sus familias con la intención de construir, desde diferentes perspectivas, un mismo proyecto socioeducativo en beneficio de todos y cada uno de los niños/as y adolescentes del territorio.

Ante las nuevas realidades y exigencias sociales, cada vez será más importante su extensión en número de profesionales y su intervención será esencial, siempre situado dentro del marco de intervención de trabajo en red establecido en la zona, con alumnos y familias de centros educativos. No debemos olvidar, sin embargo, que se trata de un profesional externo a centros educativos, que interviene a demanda de los centros docentes y que debe colaborar siempre en coordinación y colaboración con el resto de profesionales, tanto dentro de los centros como con los implicados en la zona.

Valoración de la administración educativa sobre la intervención socioeducativa en la escuela: aciertos y aspectos a mejorar

La jornada de trabajo del 29 de septiembre de 2016 puso de manifiesto una realidad en torno a los TIS, profesionales adscritos al personal de administración y servicios, que no tenían ninguna unidad específica de referencia en la estructura del Departamento de Educación:

- Falta de vinculación a una unidad concreta del Departamento.
- Falta de líneas estratégicas.
- Sentimiento de abandono por parte de la administración educativa.
- Indefinición del rol del TIS en los centros.
- Excesiva diversificación de tareas, en algunos casos, además, no adecuadas a su perfil.

Todo ello conduce, a veces, a una baja optimización del recurso. Para dar respuesta a estas necesidades, manifestadas por TIS en diferentes espacios de participación, y también con el objetivo de situarlos como una pieza clave en este engranaje educativo que entre todos formamos, es necesario avanzar hacia un sistema de funcionamiento más eficaz capaz de:

- Alinear las funciones de los TIS con los objetivos y prioridades del sistema educativo.



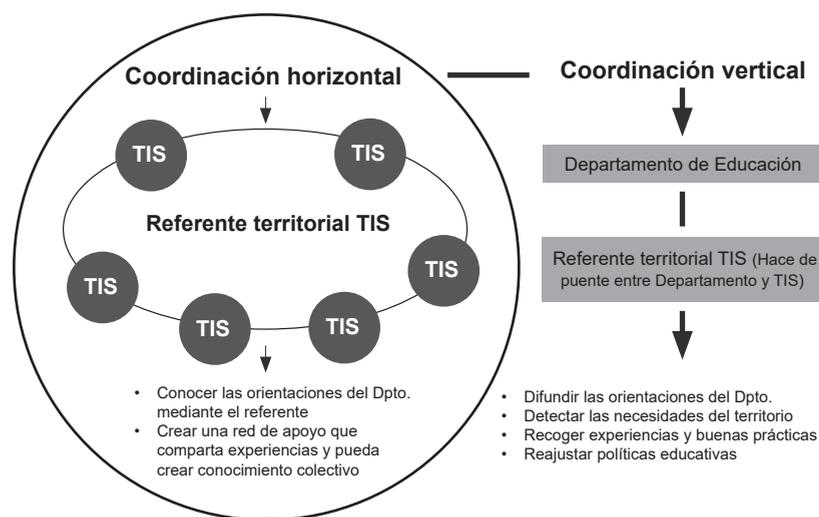
La tarea del trabajador/a social también se enmarca en el desarrollo de un trabajo colaborativo y en red en la zona y en el territorio

- Dar coherencia y consistencia a las actuaciones. Es preciso apoderar al colectivo TIS (por ejemplo, para poder dar respuestas comunes ante situaciones similares).
- Generar una formación adecuada a las prioridades del sistema educativo, pero también a las necesidades reales del territorio.
- Generar conocimiento colectivo desde la experiencia y la innovación.

¿Cómo se han llevado a cabo estas intenciones?

1. Concretando las funciones y delimitaciones de tareas: a partir de las ocho funciones que tenían en un inicio, se han concretado treinta y seis funciones específicas con el objetivo de orientar la tarea de los TIS, pero también de delimitarla (como hemos visto y hemos detallado en el apartado 2.3).
2. Ofrece orientaciones y recursos a los TIS para cada una de esas treinta y seis funciones.
3. Diseñando un sistema de coordinación (véase el cuadro 8).

Cuadro 8: Coordinación de los técnicos de integración social



Fuente: Técnicos de integración social. Departamento de Educación. Generalitat de Catalunya

Cuadro 9: Unidades del Departamento de Educación implicadas y con competencias en los profesionales TIS

Subdirección General de Soporte a la Comunidad Educativa	Subdirección General de Personal de Administración y Servicios (PAS)
Funciones	Funciones
<ol style="list-style-type: none"> 1. Difundir a los profesionales TIS las líneas prioritarias del Departamento de Educación. 2. Alinear la acción de los TIS con las prioridades establecidas. 3. Elaborar, buscar y difundir orientaciones, recursos y buenas prácticas. 4. Coordinarse y asesorar a los referentes TIS de los servicios territoriales. 5. Conocer las necesidades del territorio. 6. Ofrecer herramientas para dinamizar la red de apoyo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinar la gestión del personal de administración y servicios. 2. Elaborar y gestionar el plan de formación del personal TIS. 3. Gestionar la bolsa de trabajo de personal laboral, así como las convocatorias de traslado y selección de los profesionales en régimen laboral indefinido. 4. Representar al Departamento de Educación en los diferentes órganos colegiados de negociación de condiciones de los trabajadores. 5. Asesorar y coordinarse con los referentes de los servicios territoriales, en el ámbito de sus competencias. 6. Adecuar las plantillas a los criterios establecidos por el Departamento de Educación.



4. Generando una red de apoyo entre iguales.
5. Recogiendo, en los documentos de organización y funcionamiento de centro, criterios que faciliten la acción. Se incorporan modificaciones y matices en las funciones para adecuarse a la filosofía y la línea educativa del Decreto 150/2017 de inclusión.

Acuerdo de 30 de marzo de 2006	Acuerdo de 17 de septiembre de 2018
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar habilidades de autonomía personal y social en alumnos en situación de riesgo. 2. Participar en la planificación y el desarrollo de actividades de integración social. 3. Favorecer relaciones positivas de los alumnos con el entorno. 4. Colaborar en la resolución de conflictos. 5. Intervenir en casos de absentismo. 6. Acompañar a los alumnos en actividades lectivas y extraescolares. 7. Apoyar a las familias en el proceso de integración social de los jóvenes y niños. 8. Colaborar en la organización de actividades de dinamización del uso del tiempo libre y de sensibilización social. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar habilidades de autonomía personal y social en alumnos en situación de riesgo. 2. Participar en la planificación y el desarrollo de actividades de inclusión social. 3. Colaborar en la prevención, detección y resolución de conflictos entre iguales. 4. Prevenir, detectar e intervenir en casos de absentismo escolar. 5. Hacer el seguimiento a los alumnos en actividades lectivas y extraescolares. 6. Dar soporte a las familias en el proceso de inclusión social de los jóvenes y niños. 7. Favorecer relaciones positivas de los alumnos con el entorno.

Función 1: la redacción de esta función no ha variado respecto a la anterior normativa, solo se han concretado las tareas.

Función 2: en el redactado anterior esta función trataba de “actividades de integración social” y se ha cambiado por “actividades de inclusión social” para dar respuesta al Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema inclusivo.

Función 3: la actual función 3 amplía la redacción de la antigua, que era solo “colaborar en la resolución de conflictos”. Evidentemente, para poder colaborar en la resolución de conflictos, previamente se debe haber colaborado en la prevención y la detección.

Función 4: la redacción de la antigua función era “intervenir en casos de absentismo escolar”. Tal y como se ha mencionado en la función anterior, antes de intervenir se debe haber realizado una tarea de prevención y detección.

Función 5: la redacción de la antigua función era “acompañar a los alumnos en actividades lectivas y extraescolares”. La utilización del verbo “acompañar” generaba confusión. Daba a entender que estos profesionales debían acompañar físicamente a un determinado alumnado a las salidas, por lo tanto, se ha corregido por “hacer el seguimiento”, que es realmente la tarea que se le asigna. En ningún caso corresponde al TIS realizar actividades extraescolares ni hacer de monitores.

Función 6: en la antigua función (al igual que se ha corregido en la función 2), se ha cambiado el término “proceso de integración social” por “proceso de inclusión social”, término que se adecua más a la normativa vigente y a las políticas actuales.

Función 7: se funden las antiguas funciones 3 y 8 en una sola función.

6. Difundiendo, los equipos directivos y la inspección educativa, las novedades establecidas.

Aún queda mucho por hacer, pero la voluntad del Departamento de Educación es, a corto plazo, que todos los centros catalogados como de máxima dificultad puedan tener un TIS y, como ya hemos dicho, que a medio y largo plazo esta figura profesional se extienda a todos los centros educativos, como ya ocurre en muchos de los países de la OCDE.

En cuanto a los trabajadores/as sociales, queda claro, también, que el Departamento de Educación tendrá que hacer una fuerte inversión para ampliar su plantilla en los servicios educativos, especialmente aquellos que deben dar respuesta a territorios con fuertes tensiones sociales.

Conclusiones

Como hemos podido captar a lo largo del artículo, el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña ha hecho una apuesta importante por el desarrollo de la intervención socioeducativa en los centros educativos

de enseñanzas obligatorias a través de la figura del técnico de integración social. Falta plantear un incremento de los trabajadores/as sociales en los servicios educativos para apoyar escuelas e institutos. En los últimos años se ha introducido la figura de los TIS en la normativa catalana. Tanto la LEC como los principales decretos que la desarrollan tratan esta figura, directa o indirectamente, a través del personal de atención educativa. Se han introducido en la mayoría de escuelas e institutos clasificados como de máxima complejidad del sistema educativo catalán, y existe la voluntad de llegar a todos los centros. Se ha concretado su organización, funciones y aportaciones en los centros educativos con la participación de todos los agentes implicados. Todo ello no esconde que hay sombras en su desarrollo, especialmente su integración en los claustros, todavía poco definida, o la articulación dentro de los equipos docentes, que aún genera recelos entre algunos de sus compañeros docentes.

Será importante trabajar esta situación ya que, ante la complejidad del sistema educativo, es absolutamente necesario un trabajo socioeducativo conjunto entre todos los agentes y profesionales 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 educativa, tanto los técnicos/as integradores/as sociales como los trabajadores/as sociales que forman parte del Departamento de Educación, se convierten en profesionales clave dentro del engranaje del sistema educativo inclusivo.

En definitiva, los TIS, junto con el trabajador/a social y con todos los profesionales que forman parte de la red educativa, ya sea dentro o fuera de los centros educativos (con otros centros, servicios del territorio, departamentos, estamentos, etc.), deben centrar el foco en la creación de contextos educativos y comunitarios ricos en oportunidades de aprendizaje y en que la inclusión y la cohesión escolar y social sean los dos principios generales que inspiren el sistema educativo de Cataluña. Este objetivo se conseguirá estableciendo un trabajo conjunto y en red entre todos los profesionales que intervienen en el sistema educativo y que deben dar respuesta a los nuevos retos, a las nuevas exigencias y a las realidades educativas del siglo XXI.

Lluís Monjas Manso
Inspector de Educación del Departamento de Educación
Servicios Territoriales de Girona
Coordinador del área de Ciencias Sociales
Inspección de Educación de Cataluña
Generalitat de Catalunya
lmonjas@xtec.cat

Ester Rafel Cufí
Asesora técnica de los Servicios Territoriales de Girona
Departamento de Educación
Generalitat de Catalunya
Directora del EAP G-10 Selva I
erafel@xtec.cat



Dentro de esta red educativa, tanto los técnicos integradores sociales como los trabajadores sociales que forman parte del Departamento de Educación se convierten en profesionales clave dentro del engranaje del sistema educativo inclusivo

Bibliografia

Castillo, M.; Paredes, Lydia; Bou, Mireia (2016). *Educación social y escuela*. Barcelona, Editorial UOC.

Cataluña. Decreto de autonomía de los centros educativos (Decreto de autonomía) (Decreto 102/2010, 3 de agosto), *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5686, 2010, 05 de agosto. Recuperado de https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=545262&action=fitxa

Cataluña. Decreto de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo (Decreto de inclusión) (Decreto 150/2017, 17 de octubre). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 7477, 2017, 19 de octubre. Recuperado de https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=799722&language=ca_ES

Cataluña. Ley de educación (LEC) (Ley 12/2009, 10 de julio). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5422, 2009, 16 de julio. Recuperado de https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=480169&action=fitxa

Generalitat de Cataluña. Consorci d'Educació de Barcelona. Ayuntamiento de Barcelona. *Projecte per a la Millora de Qualitat. Centres Educatius i Acords de Corresponsabilitat*. Recuperado de https://www.edubcn.cat/ca/suport_educatiu_recursos/plans_programes/autonomia_centre

Generalitat de Cataluña. Departamento de Educación. *Directrius per a l'organització i la gestió dels serveis educatius 2018-2019*. 17 de julio de 2018. Recuperado de http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DisposicionsInternes/Serveis_educatius_18_19.pdf

Generalitat de Cataluña. Departamento de Educación. *Funcions dels tècnics d'integració social (TIS). Concreció de les seves funcions i accions per dur-les a terme*. Dirección de Atención a la Familia y Comunidad Educativa, 2018.

Generalitat de Cataluña. Departamento de Educación. Secretaría General. Resolución de 20 de junio de 2018, por la que se aprueban los documentos para la organización y la gestión de los centros para el curso 2018-2019 (Documentos de inicio de curso 2018-19). *Objectius prioritaris del sistema educatiu i projecte educatiu de centre*. Recuperado de http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/PEC_Objectius_projecte.pdf

Generalitat de Cataluña. Departamento de Educación. Secretaría General. Resolución de 20 de junio de 2018, por la que se aprueban los documentos para la organización y la gestión de los centros para el curso 2018-19 (Documentos de inicio de curso 2018-19). *Personal d'administració i serveis i professionals d'atenció educativa*. 31/10/2018. Recuperado de http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/ORG_PAS.pdf

Generalitat de Cataluña. Departamento de Educación. *Técnicos de Educación Social*. Presentación .ppt (2018).

Moral Castrillo, J. (2012). *L'autonomia dels centres educatius. Elements per a l'avaluació d'una política educativa*. Barcelona: Generalitat de Cataluña, Escola d'Administració Pública de Catalunya. Col·lecció obres digitals, 14. Recuperado 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



- 1 “Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales”, aprobada por la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, 7-10 de junio de 1994. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- 2 Parte discursiva del Decreto de inclusión 150/2017, de 17 de octubre.
- 3 Castillo, Paredes y Bou (2016), p. 27.
- 4 Resolución por la que se aprueban los documentos para la organización y la gestión de los centros. Objetivos prioritarios del sistema educativo y proyecto educativo de centro (2018).
- 5 Resolución por la que se aprueban los documentos para la organización y la gestión de los centros. Personal de administración y servicios y profesionales de atención educativa. 31/10/2018. Apartado 3.4., “Personal integrador social”. Recuperado de 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 Cataluña. Ayuntamiento de Barcelona. Recuperado de https://www.edubcn.cat/ca/suport_educatiu_recursos/plans_programes/autonomia_centre
- 8 Los profesionales de atención educativa no son miembros de pleno derecho del claustro, pero según el artículo 146.3 de la LEC, pueden informar y participar del claustro a petición de la dirección del centro:

El director o directora del centro puede convocar a las sesiones del claustro del profesorado a profesionales de atención educativa destinados al centro para que informen en relación con el ejercicio de las funciones establecidas por las letras a, c, d, e, g y h del apartado 2.

El artículo 29.3 del Decreto 102/2010, de autonomía, especifica:

Las normas de organización y funcionamiento del centro concretan la participación de otros profesionales de atención educativa, que se ajustará a lo establecido, para los centros públicos y privados concertados, los artículos 146.3 y 151.2 de la Ley de educación.

Los profesionales de atención educativa participan de la formulación del proyecto educativo de centro. El artículo 94.1 de la LEC concreta:

La formulación de los proyectos educativos de los centros públicos corresponde al claustro del profesorado, a iniciativa del director y con la participación de los profesionales de atención educativa. La aprobación del proyecto educativo corresponde al consejo escolar.

El artículo 27.5 del “Decreto 102/2010, de autonomía”, dice que en centros de educación especial pueden tener un representante:

En los centros específicos de educación especial y en los que tengan unidades de educación especial también es miembro del consejo escolar un o una representante del personal de atención educativa. La representación de este personal no tiene la consideración de representación del profesorado a los efectos de determinar la composición del consejo escolar.

- 9 Según el artículo 142.1 de la LEC: “El director o directora del centro público es responsable de la organización, el funcionamiento y la administración del centro, ejerce la dirección pedagógica y es jefe de todo el personal”.
- 10 Documentos para la organización y la gestión de los centros. Personal de administración y servicios y profesionales de atención educativa. 31/10/2018. Apartado 3, “Profesionales de atención educativa de los centros educativos”, p. 8-9. Recuperado de http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/ORG_PAS.pdf
- 11 Documentos para la organización y la gestión de los centros. Personal de administración y servicios y profesionales de atención educativa. 31/10/2018. Apartado 3.4.2, “Jornada y horario de trabajo del personal integrador social”. Recuperado de http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/ORG_PAS.pdf
- 12 Funciones de los técnicos de integración social (TIS). Concreción de sus funciones y acciones para llevarlas a cabo. Generalitat de Catalunya. Departamento de Educación. Dirección de Atención a la Familia y Comunidad Educativa.
Este documento fue validado por una comisión interdepartamental formada por las unidades siguientes:
- Subdirección General de Soporte y Atención a la Comunidad Educativa
 - Subdirección General de Personal de Administración y Servicios
 - Subdirección General de la Inspección de Educación
 - Subdirección General de la Función Directiva de los Centros Docentes
 - Servicio de Orientación y Servicios Educativos
 - Servicio de Ordenación de la Formación Profesional Inicial
 - Servicio de Atención a la Diversidad y la Inclusión
- La elaboración del documento se realizó teniendo en cuenta:
- Las funciones de los TIS recogidas en los “Documentos para la organización y la gestión de los centros. Personal de administración y servicios y profesionales de atención educativa. 22/06/2017”.
 - Las líneas estratégicas de gobierno recogidas en “Ofensiva de país a favor del éxito escolar”.
 - El Decreto de autonomía de centros.
 - Los resultados de las dinámicas de grupo llevadas a cabo con los TIS (14 de marzo de 2018).
 - Los resultados del grupo focal realizado con los directores de centros (15 de marzo de 2018).
- 13 Estas resoluciones establecen los centros educativos de máxima complejidad en Catalunya:
- Resolución ENS/906/2014, de 23 de abril, por la que se determinan los centros educativos y los puestos de trabajo docentes que tienen la consideración de dificultad especial.
 - Resolución de 21 de mayo de 2014, por la que se modifica el anexo de la resolución de 14 de mayo de 2014 del director general de profesorado y personal de centros públicos que hace pública, con carácter provisional, la relación de centros educativos clasificados como de máxima complejidad.
 - Resolución de 12 de mayo de 2017, del director general de profesorado y personal de centros públicos, por la que se hace pública con carácter provisional la lista de centros educativos clasificados como de máxima complejidad.
 - Resolución ENS/2466/2018, de 22 de octubre, por la que se actualiza la relación de centros educativos y los puestos de trabajo docentes que tienen la consideración de dificultad especial.
- 14 Directrices para la organización y la gestión de los servicios educativos 2018-19. 17 de julio de 2018. Generalitat de Catalunya, Departamento de Educación. I.3. Profesionales de los servicios educativos, p. 5.



Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com

Pere Soler

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

Recepción: 12/01/19 Aceptación: 03/03/19

Resumen

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.

Palabras clave

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

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

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

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.

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.

Keywords

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

Cómo citar este artículo:

Soler Masó, Pere (2019).

Ciento veinticinco años de las colonias para niños y niñas en Cataluña.

La diversificación de una vivencia extraordinaria.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 71, 129-148.



▲ La pedagogía del siglo xx se ha escrito fundamentalmente desde la escuela aunque muchos de los grandes educadores de este siglo han experimentado sus propuestas pedagógicas fuera de este marco educativo, precisamente en el tiempo libre infantil y juvenil, y han nutrido este ámbito de grandes prácticas educativas. Debemos recordar solo nombres como los de Baden Powell, Artur Martorell, Pere Vergés, Josep Maria Batista, Cassià Costal, Narcís Masó o Joaquim Franch.

Podemos afirmar, pues, que muchas de las experiencias de lo que hoy entendemos como educación en el tiempo libre tienen un papel importante en la historia de la educación de nuestro país. No solo por las prácticas educativas llevadas a cabo, sino también, y muy especialmente, por los planteamientos político-sociales que las han definido (Mata, 2000) (Franch, Rial y Riba, 1999). Seguramente la aportación más importante de estos movimientos se encuentra en la defensa de valores democráticos, de participación, de respeto y de responsabilidad, incluso en los momentos más difíciles. Y es que la labor de despertar muchas conciencias llevada a cabo con estas actividades y movimientos explica una parte importante de la recuperación democrática en nuestro país.

En el texto que sigue nos centraremos en una de las iniciativas que ha caracterizado e identificado de forma especial lo que hoy entendemos como educación en el tiempo libre: las colonias para niños. Fueron miles los niños y niñas de Cataluña que vivieron y aprendieron en este tipo de escuelas al aire libre desde finales del siglo xix hasta nuestros días (Soler, 2008). Un recorrido que en el caso de Cataluña ha cumplido ciento veinticinco años. En las líneas siguientes trataremos de comentar brevemente diez hitos o momentos significativos con el propósito de que nos ayuden a hacernos una idea de su evolución a lo largo de estos años.

El nacimiento de las colonias para niños y niñas

Las actividades que hoy en día conocemos como colonias tienen más de ciento veinticinco años de historia. Su finalidad y su funcionamiento no han sido inalterables a lo largo del tiempo. Ha habido una evolución de planteamientos, entre los que la educación, como elemento importante dentro de estas actividades, ha experimentado un papel cada vez más intenso y predominante. La evolución de planteamientos se ha visto acompañada de una diversificación de denominaciones: colonias escolares, semicolonias, colonias de mar y montaña, colonias permanentes, colonias para refugiados, colonias de aprendices, colonias vanguardistas, colonias de vacaciones, colonias de verano, etc. Diferentes denominaciones que responden a la adaptación de las colonias a las diferentes finalidades de la institución promotora, a cada realidad territorial, al interés de llegar al mayor número de población posible y a la voluntad de atender a sectores específicos de población.

Fueron miles los niños y niñas de Cataluña que vivieron y aprendieron en este tipo de escuelas al aire libre desde finales del siglo xix hasta nuestros días

Alemania es el país que inicia las primeras experiencias de excursiones escolares. Las nuevas demandas sociales –junto con un intento de compensación de la rigurosa disciplina escolar, la excesiva formación intelectual y la buena aceptación que en aquellos momentos tenían las ideas roussonianas sobre la educación natural, difundidas y desarrolladas a partir de Pestalozzi (1746-1827)– hacen que dentro de las actividades escolares se rompa la rutina para contemplar excursiones y salidas al campo. Todo ello contribuye a la expansión de las excursiones escolares, que acabarán dando lugar a lo que se denomina *caravanas escolares*. Las primeras colonias recogen esta tradición pedagógica a partir del naturalismo educativo y de la aplicación de los nuevos principios pedagógicos (Rey-Herme, 1954).

Si bien la modalidad de colonia que se toma como punto de partida del movimiento de colonias es la colonia organizada por Walter Bion en Suiza, existen otros precedentes de colonias que merece la pena mencionar. Se trata de las colonias con modalidad individual, donde los niños pobres de las ciudades y con mala salud eran enviados, en zonas rurales, a cargo de diferentes familias durante el verano. En 1854 tiene lugar la primera de estas experiencias en Copenhague (Dinamarca); en 1876 también se realizan en Alemania y en 1885, en Inglaterra. En 1881 Dinamarca ya mueve a siete mil niños con esta modalidad. En este caso, el fin es mucho más higiénico que educativo y están presentes sobre todo en los países nórdicos y centroeuropeos.

El origen de las colonias con la modalidad colectiva se sitúa en 1876. La colonia que se toma como punto de partida es la que tiene lugar ese año, cuando el pastor protestante suizo Walter Bion lleva a un grupo de sesenta y ocho niños y niñas de la ciudad a hacer vida en las montañas del lado de Appenzell, donde pasan dos semanas respirando aire puro y recibiendo una alimentación sencilla y fortificante (Bion, 1887). El grupo se divide en secciones de veinte a treinta niños bajo la responsabilidad de ocho maestros. Los niños y niñas tienen entre ocho y quince años y son distribuidos entre familias campesinas, a pesar de que realizan muchas actividades comunales dirigidas por los maestros. El fin que se persigue es el reencuentro de la salud del cuerpo e indirectamente, también, de la inteligencia. La finalidad es, pues, básicamente sanitaria y asistencial, sin desatender, también, la finalidad educativa, lo que justifica la presencia de los maestros.

Houssage (1989) cree que el desarrollo de las colonias se ha dado a partir de tres tendencias: a) La tendencia sanitaria y social, mediante las casas de salud. Tendencia representada por la obra de W. Bion. b) La tendencia escolar, característica de los laicos, a partir de los viajes y las caravanas escolares que se convertirán en colonias escolares. E. Cottinet sería el iniciador. c) La tendencia educativa, fundamentada en la obra de los patronatos, como obra eminentemente católica.

Las primeras colonias recogen esta tradición pedagógica a partir del naturalismo educativo y de la aplicación de los nuevos principios pedagógicos

Pronto la experiencia de Bion es conocida por el éxito que conlleva. Enseguida esas primeras colonias se extienden por Europa y otros continentes. El éxito de esas iniciativas hace que se organicen congresos internacionales sobre colonias escolares. El primero tiene lugar en Berlín en el año 1881. Asisten delegaciones de veinticuatro ciudades alemanas, suizas y austríacas. El segundo congreso se lleva a cabo en Bremen, en 1885, con presencia de setenta y ocho municipios. En 1888 tiene lugar el siguiente congreso en Zurich. En este congreso ya participa un representante español, Manuel Bartolomé Cossío, director del Museo Pedagógico Nacional, desde donde se promoverán las colonias escolares en España y se organizarán las primeras colonias escolares en 1887.

Las primeras colonias en España a través del Museo Pedagógico Nacional

La influencia de los viajes escolares y de las colonias escolares llega también a España. Contribuye de una forma especial la Institución Libre de Enseñanza (ILE), nacida en 1876 a partir de las ideas de un grupo de liberales. A pesar de que se critica el carácter elitista de su obra, la actuación que realizan es importante. En 1880 la ILE, a través del Museo Pedagógico Nacional, ya ha organizado cerca de doscientas veinte excursiones como método para difundir la cultura y abrir las mentes a partir de una enseñanza más activa y una formación intelectual más práctica (Rodríguez, 2016). En Cataluña, antes de 1887, también hay maestros partidarios de métodos muy activos que hacen semanalmente excursiones al aire libre.

En 1887 el Museo Pedagógico Nacional, bajo las ideas liberales de su director, Manuel Bartolomé Cossío, y ayudado por el profesor y secretario Ricardo Rubio, organiza la primera colonia escolar en España (Rodríguez, 2016), once años después de la primera experiencia de colonias escolares de W. Bion. Se trata de una colonia para dieciocho niños de Madrid en la playa de San Vicente de la Barquera, en Santander, durante treinta y tres días. Desde esta fecha y hasta 1926 el Museo Pedagógico Nacional organizará cincuenta y cinco expediciones con un total de 2.049 participantes, que acabarán representando un total de 1.500 niños y niñas, porque algunos repetirán (Moreno, 2009).

Cossío se inspira en las colonias de Bion y también en las colonias escolares que Cottinet promovía en Francia. En el caso de la obra de Cossío la finalidad educativa está presente. De hecho, se definen como una obra esencialmente pedagógica de higiene preventiva.

España ya participa en 1888 en el Congreso de Zúrich sobre Colonias Escolares. La segunda ciudad española que organiza colonias escolares es Granada a través de su Sociedad Económica de Amigos del País. Estas colonias se hacen en la playa de Almuñécar. Merecen una mención especial porque entre ellas está la colonia que inició y dirigió la Sra. Vilhelmi de Dávila, que tiene la particularidad de hacer extensivos sus beneficios a las niñas. En 1893 las colonias escolares llegan a diferentes poblaciones de España: Barcelona, Mallorca, Santiago de Compostela y Valencia. Llegan, también, a Segovia en 1899; Cáceres, en 1901; La Coruña y Zaragoza, en 1902; Logroño y Vigo, en 1904.

Esta exitosa experiencia sirvió para impulsar la voluntad del gobierno de extender esta obra sanitaria, asistencial y regeneradora al mayor número de municipios posible. De ahí que el Ministerio de Fomento publicara una real orden, el 26 de julio de 1892, en la que manifestaba el interés por motivar a las corporaciones oficiales y a particulares a ayudar las colonias escolares. En ese escrito se definen estas colonias como una obra de caridad que pretende restablecer el equilibrio en las funciones integrales de la educación pública y compensar el mal causado por el predominio de la educación intelectual. Se especifica también que deben ser dirigidas por maestros bajo la guía de médicos. Se pide 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 años después de la publicación de la primera real orden sobre colonias escolares, el 4 de febrero de 1894, tiene lugar la publicación de la circular sobre colonias escolares en la que el Ministerio de Fomento - Dirección General de Instrucción Pública establece las reglas de funcionamiento y la organización de las colonias escolares en el territorio español y las define como “una institución esencialmente pedagógica y de higiene preventiva en favor de los niños débiles de las escuelas públicas”. Su objeto se concreta en “procurar la salud per medio del ejercicio natural en pleno campo, por la limpieza, el buen alimento y la alegría”.

Las motivaciones oficiales que llevan al gobierno de España a impulsar la realización de colonias escolares son fundamentalmente de dos tipos: razones higienistas –con el propósito de rehacer los cuerpos mal nutridos y proporcionarles una vida, aire y un clima saludables– y razones morales –a través de la formación del espíritu de los chicos alejándolos de las malas costumbres. A través de la descripción que se hace de las colonias en esta circular se vislumbra una consciente intencionalidad educadora que parte del

El Ministerio de Fomento publicó una real orden, el 26 de julio de 1892, en la que manifestaba el interés por motivar a las corporaciones oficiales y a particulares a ayudar las colonias escolares

“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”

trabajo del maestro en el mismo momento en que se lleva a los niños: “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”. Se remarca también que el maestro tiene que hacer la misma vida que los niños y que no hay nada más educador que el propio ejemplo. Por eso la circular pide que los maestros se laven con los niños, coman juntos, jueguen con los niños y duerman también en la misma sala. Todo ello configura un planteamiento educativo completamente innovador, si tenemos presente la relación educativa predominante en esa época entre el maestro y los alumnos. Se insiste también en la necesidad de no realizar trabajos escolares, por lo que las colonias escolares deberían entenderse como un complemento del trabajo escolar y no como su sustitución.

Los resultados de esta experiencia se difunden por todo el Estado español y se hace evidente la importancia de la práctica del ejercicio físico, las salidas y las excursiones didácticas, la higiene, la buena alimentación y el repaso escolar que acompañan la organización de las colonias. Tal y como expone Rodríguez (2016), los niños también ampliaron su forma de observar la vida y el mundo que les rodea.

Tal y como apuntan Puig y Vila (2005), el inicio de las colonias escolares en España no se trata de un proyecto personal caracterizado exclusivamente por la dimensión sanitaria o filantrópica como en otros países, sino que existe también una voluntad educativa importante ya que la Institución Libre de Enseñanza fue la precursora e inspiradora de esta obra en el Estado. Cabe decir que, mientras en otros países como Suiza, Francia o Alemania, las primeras colonias escolares fueron llevadas a la práctica por sacerdotes católicos o protestantes, en el caso de España, son realizadas por maestros.

Las primeras colonias escolares en Cataluña hace ciento veinticinco años. Las colonias escolares de la Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País

La situación de los niños y de la población catalana a principios del siglo xx es precaria. Se produce un gran atracción de las ciudades, por lo que Barcelona duplica su población en treinta años. A esa acumulación de personas debemos añadirle los déficits arquitectónicos y de salubridad: viviendas pequeñas, carentes de luz y de ventilación, sin agua corriente y con hacinamiento de personas en una misma habitación. Las calles no disponían de redes de alcantarillado y en cualquier lugar se podía encontrar basura y desechos. Todo ello pone de manifiesto la falta de conciencia higiénica, la poca salubridad de las viviendas y calles y que las condiciones de vida

del momento facilitaban la propagación de enfermedades infecciosas y contagiosas. Según Cohen (1996), la España de inicios del siglo xx tenía las tasas de mortalidad más altas de los países de Europa. Entre 1900 y 1905, el 32% de niños y niñas morían antes de llegar a los cinco años de edad; mientras que en Suiza solo lo hacía un 16,1%; o un 20,3%, en Francia. En 1921 el Dr. Sayé realizó un estudio por encargo de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona (1932) para detectar el índice de infección tuberculosa de los niños de las escuelas municipales. Se comprueba que de un total de 116 alumnos de entre 10 y 12 años, solo un 11% no presentaba ningún signo de enfermedad. El resto, el 89%, carecía de salud. Junto a este panorama debemos decir que el trabajo infantil todavía era habitual, aunque en 1900 se prohíbe. La necesidad de muchas familias y el bajo coste de esta mano de obra hace que durante las primeras décadas del siglo xx todavía haya muchos niños trabajando. Todo ello origina que el desarrollo de la higiene sea imprescindible y que una iniciativa como las colonias escolares sea bien vista y acogida.

Las primeras colonias escolares de las que se tiene noticia en Cataluña son las de Barcelona en 1893. Se realizan tres colonias a la vez organizadas por la Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País hasta llegar a seis en 1899. Esta iniciativa durará hasta 1916 de forma continuada durante veintitrés años, a excepción de 1898, año en que no se realizan. Todas esas colonias están conducidas por maestros. La iniciativa de la primera colonia la tiene el presidente de la Sociedad, Joan Bautista Orriols, que, fundándose en la Orden del 26 de julio de 1892, inicia la campaña. Las tres colonias se empiezan el mismo día y hacen una estancia de dieciocho días. Un grupo de sesenta y dos niños, bajo la dirección del maestro Rafael Sancho y ayudado por el maestro Joaquim Casadevall, van a la Garriga. Un segundo grupo de veintiuna niñas, dirigidas por dos maestras, también va a otro establecimiento en la Garriga. Finalmente, el tercer grupo de veinte niñas más, acompañadas por Agustina Soley y Teresa Sancho, van a las Corts de Sarrià. Estas colonias estaban destinadas a niños y niñas de la clase proletaria y concurrentes en las escuelas públicas municipales u otras escuelas gratuitas o de carácter benéfico del municipio.

A finales del siglo xix 1.413 niños y niñas españoles han participado durante un promedio de 29 días en un total de 56 colonias escolares organizadas en algún lugar de España. Según Salcedo (1900), hasta 1897 Barcelona es la ciudad de España que más colonias escolares ha organizado, con un total de 26; le sigue Madrid, con 11 y Granada, con 8. El número total de colonias realizadas hasta ese año es de 56, con una duración total de 1.605 días. De los 1.413 niños, 914 son niños y 499 niñas. En los años siguientes las colonias de la Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País se mantienen hasta llegar a realizarse un total de 101 turnos de colonias con 1.169 niños y 1.152 niñas.

La necesidad de muchas familias y el bajo coste de esta mano de obra hace que durante las primeras décadas del siglo xx todavía haya muchos niños trabajando. Todo ello origina que el desarrollo de la higiene sea imprescindible y que una iniciativa como las colonias escolares sea bien vista y acogida

Tal y como hemos visto en la legislación del momento, las colonias tienen una clara finalidad sanitaria y asistencial, pero también una voluntad educativa. En ese sentido es preciso matizar el término *educativo*, como apuntan Puig y Vila (2005), ya que se trata de educar moralmente al niño y regenerarlo de forma subliminal. En el fondo existe la idea de que mediante las colonias se contribuye a pacificar la sociedad, aproximar las clases sociales y mantener el orden establecido, en una coyuntura de crecimiento del socialismo, del anarquismo y de otras ideologías de lucha obrera.

La implicación municipal en la organización de colonias escolares y el refuerzo de su carácter educativo

La segunda institución que organizará colonias en Cataluña será el Ayuntamiento de Barcelona en 1906. Se tiene constancia de que siguen esta iniciativa municipalista el Ayuntamiento de Figueras en 1914; el de Girona, en 1916 y el de Reus, en 1923. Es a partir de 1930 y durante el período republicano cuando existe la mayor implicación de ayuntamientos. Se tiene constancia de que se añaden veintidós más, hasta alcanzar la cifra de veintiséis corporaciones municipales, como promotoras de colonias. Cabe mencionar también las iniciativas de la administración pública de la Diputación Provincial de Lleida entre los años 1930 y 1935 y la acción de la Generalitat de Cataluña en 1936. Se puede decir, pues, que la organización de colonias escolares de vacaciones por parte de la administración pública durante el primer tercio del siglo XX no es una obra generalizada en todo el territorio catalán, sin embargo, sí cuenta con una implantación importante durante el período republicano y con un impacto cuantitativamente considerable con respecto a los niños acogidos.

El Ayuntamiento de Barcelona en 1906 aprueba un presupuesto de 15.000 pesetas destinadas a iniciar y mantener seis turnos de colonias para el verano siguiente, con un total de ciento veinte niños y niñas. Desde el año 1906 y hasta 1917 las colonias de este ayuntamiento se organizan a través de una comisión especial de colonias que va tomando diferentes nombres: Comisión de Colonias Escolares de Vacaciones (1907), Comisión de Higiene de la Infancia (1908), Comisión y Delegación de Higiene de la Infancia (1909), Comisión de Colonias y Escuelas del Bosque (1913). Se constata que al principio se produce un fuerte aumento tanto de niños y niñas como de presupuesto pero, a partir de 1909, se va haciendo más evidente un estancamiento y un cierto malestar en la medida en que las colonias del Ayuntamiento de Barcelona son acusadas de que “imperaba en la elección de los niños y niñas un régimen de favor en absoluto pedagógico ni médico. No eran atendidas ni las listas de los maestros concededores cualificados del grado de necesidad de los respectivos discípulos ni tampoco el diagnóstico que se derivaba de la revisión médica” (Galí, 1979, p. 90). Esta situación provoca que los días 10 y 11 de abril de 1910, Pau Vila realice unas conferencias en el Ateneo Barcelonés con el título “Importancia social de las colonias; como han decaído las de nuestro municipio y qué hay que hacer para enaltecerlas”.

En 1913 el Ayuntamiento de Barcelona introduce la modalidad de semicolonias –modalidad experimentada ya por las colonias de las Escuelas del Distrito VI de Barcelona en 1909 (inician las colonias en 1908 y hasta 1922)– por lo que se permite combinar la vida al aire libre en plena naturaleza con el regreso a casa por la noche, lo que reduce el coste favoreciendo la posibilidad de llegar a un mayor número de beneficiarios.

En 1916 el Ayuntamiento de Barcelona crea la Comisión de Cultura, que se mantendrá junto a la Comisión de Colonias hasta 1924, año en que ésta será absorbida por la Comisión de Cultura. Esta comisión, liderada por Manuel Ainaud, sabe llevar la ciudad de Barcelona a las cotas más altas, en lo que concierne al terreno pedagógico (Domènech, 1993). Dado que no quiere repetir ni duplicar la labor de la Comisión de Colonias, se dedica a buscar otros caminos. En 1918 organiza los primeros *baños de mar*; en 1921, las *semicolonias de mar y montaña*, las *colonias de aguas medicinales* y las *colonias para aprendices*. De modo que, durante siete años, coexisten la Comisión de Cultura y la de Colonias, hasta que en 1924, ya en la dictadura militar de Primo de Rivera, la Comisión de Colonias queda suprimida y Manuel Ainaud es destituido. Parece que entre las dos comisiones existía una cierta rivalidad, lo que contribuyó a que ambas se esforzaran en la tarea que realizaban.

Los maestros responsables de las colonias no tenían una formación específica para esta tarea. Por ello se tiene constancia de que ya en 1914 la Comisión de Colonias Escolares y Escuelas del Bosque pide explícitamente “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” (Comisión de Colonias Escolares y Escuelas del Bosque, 1914, p. 91). Esta cuestión provoca que a partir de 1916, en Barcelona y desde la Comisión de Colonias de este ayuntamiento se promuevan conferencias dirigidas a cubrir la necesidad de preparación específica y se den indicaciones prácticas sobre la forma de tratar a los niños y el tipo de actividades que se pueden hacer en unas colonias (Galí, 1979).

Es en ese período cuando tienen lugar las colonias escolares con propuestas pedagógicas más innovadoras y que han sido referentes más adelante (Cercós, 2017). Se trata de experiencias propias de Escola Nova: activismo, vitalismo, gestión democrática, organización familiar, intereses de los niños, apertura al entorno cultural y natural, entre otros (Calderón, Gustems y Calderón, 2016). Concretamente, los años 1917 y 1918, a través de la Comisión de Colonias y Escuelas al Aire Libre, se da la experiencia de la Colonia Cabdella, patrocinada por Energía Eléctrica de Catalunya, en Cabdella (la Vall Fosca), conducida por Artur Martorell y que supo convertir la central

Se considera que con esta colonia escolar (la colonia Vilamar) se instituye la primera república de niños y niñas de España tomando como modelo los diez últimos puntos de los treinta que Ferrière da como característicos de la Escola Nova

eléctrica en un auténtico centro de interés para los niños. La colonia se implica en la vida del pueblo de Cabdella, y de esta convivencia se beneficia todo el mundo. Artur Martorell más adelante dirige también la Colonia Turissa en Tossa de Mar, desde la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona. Se convierte, también, en un referente pedagógico por el ejemplo de ensayo de autonomía escolar en una villa rural marinera. Del mismo modo, desde la Comisión de Cultura, en 1922 Pere Vergés recibe el encargo de dirigir la primera colonia de administración directa en Calafell (Vergés, 1932; Bosom y Mateu, 1992). Esta colonia recibe el nombre de Vilamar y es considerada un referente pedagógico en la historia de las colonias (Cercós, 2017). Se considera que con esta colonia escolar se instituye la primera república de niños y niñas de España tomando como modelo los diez últimos puntos de los treinta que Ferrière da como característicos de la Escola Nova. Cada niño/a es tratado y respetado como un verdadero ciudadano con sus deberes y obligaciones. La república de niños y niñas estaba formada por seis pueblos, unos de chicos y otros de chicas. Cada pueblo tenía un edificio de madera. Había un séptimo edificio dedicado a la Casa del pueblo, donde se reunía el Consejo de la República, a través del cual se ejercía la democracia.

En este contexto durante los primeros años del siglo xx también tiene lugar la primera experiencia de *escoltisme* en Cataluña. En 1911 se produce un intento, de la mano de dos grupos conducidos por excursionistas. Pronto se añaden al movimiento Exploradores Barceloneses, promovido por el capitán de caballería Pere Roselló. Este movimiento no tendrá demasiado eco, por lo que el *escoltisme* no se impondrá en Cataluña. En 1912 también tiene lugar la experiencia dirigida por Ignasi Ribera i Rovira con una orientación izquierdista y autonomista. Esta modalidad de *escoltisme* tampoco prosperará. Años más tarde, en plena dictadura de Primo de Rivera y de la mano de Josep M. Batista i Roca, se verá arraigar el *escoltisme* en Cataluña.

Durante el periodo de la dictadura de Primo de Rivera se produjo un retroceso en la organización de colonias escolares. Algunas de las iniciativas que se habían llevado a cabo anteriormente se dejaron de organizar, se redujo la oferta y en otros casos se suprimió durante algunos años. El periodo de mayor expansión de colonias en Cataluña coincide con el periodo del bienio azañista, durante la Segunda República. Barcelona es la ciudad de España que más niños lleva de colonias (Presidencia del Consejo de Ministros, 1935; Llopis, 1933). Los promotores y organizadores de las colonias durante todos estos años son, fundamentalmente, de la administración pública o de iniciativa privada, impulsadas por patronatos, asociaciones, federaciones y otras iniciativas de la sociedad civil (Puig y Vila, 2005).

Las primeras experiencias de colonias de vacaciones a través del vanguardismo

La iglesia también asume la organización directa de colonias escolares, pero de forma puntual y en su mayoría a partir del periodo republicano, cuando el Estado deja de ser confesional. Las principales propuestas en ese primer tercio del siglo xx son (Puig y Vila, 2005): l'Escola Pia de Catalunya (1914 - 1937, excepto en 1931); el Patronato de la Catequística de Figueres (1933-1935); las Uniones Diocesanas de Barcelona, Girona, Vic, Manresa, Tarragona y del Bages con las colonias vanguardistas (1933-1935); el Comité Diocesano de la Escuela Católica de Barcelona (1933-1935); la Parroquia de Sant Joan de Tarragona (1935) o la Joventut Catòlica Femenina de Girona (1936).

Cabe recordar que la iglesia, en ese primer tercio del siglo xx, también es precursora de lo que hoy conocemos con el nombre de *casales de verano*. Esta iniciativa nace en Girona, en 1917 de la mano del seminarista Jaume Moret, con el propósito de renovar la catequesis con un modelo más abierto, dinámico y social. Con palabras del propio Jaume Moret la casa quiere “hacer bien a los niños, enseñándoles a ser hombres de bien, útiles a la Iglesia, a la Patria, a ellos mismos, a sus familias y a la sociedad en general”. (Federació Diocesana de Casals, 1959, p. 141). Enseguida la obra se fue haciendo popular y conocida en las regiones Girona. A partir del año 1922 su principal precursor será mosén Evarist Feliu y le dará el impulso definitivo hasta la llegada de la Guerra Civil (Soler, 1995).

De las colonias promovidas por la iglesia en este periodo, interesa subrayar las colonias que la rama joven de la Federació de Joves Cristians de Catalunya (FJCC), los vanguardistas, difunden a través de las Uniones Diocesanas desde 1933 hasta 1935. Interesa debido a que son los primeros en identificar las colonias con el nombre de *colonias de vacaciones*. En este caso, para diferenciar estas colonias más lúdicas, destinadas a fortalecer el cuerpo y el espíritu, de las otras colonias que también los vanguardistas organizaban con un carácter mucho más espiritual. Es importante destacar que estas experiencias de colonias no son “escolares” porque no se entienden como una obra paralela a la escuela, ni son llevadas por maestros. Son curas y seminaristas quienes estarán como responsables de las colonias con una finalidad principalmente piadosa y apostólica, dirigida a los militantes.

De las colonias promovidas por la iglesia en este periodo, interesa subrayar las colonias que la rama joven de la Federació de Joves Cristians de Catalunya, los vanguardistas, difunden a través de las Uniones Diocesanas desde 1933 hasta 1935

La ruptura durante la guerra y la prohibición de las colonias que se habían realizado: represión, depuración y supresión

Con la llegada de la dictadura se inicia la depuración de maestros, la supresión de la obra escolar republicana y la represión de las diferentes iniciativas de trabajo con niños, niñas y jóvenes que habían existido

Durante la Guerra Civil y a medida que el conflicto bélico se hace evidente, las colonias escolares y las colonias de vacaciones dejan de hacerse. Aparecerán otro tipo de colonias con una finalidad muy distinta, las *colonias para refugiados* (Casademont, 2014). Con la llegada de la dictadura se inicia la depuración de maestros, la supresión de la obra escolar republicana y la represión de las diferentes iniciativas de trabajo con niños, niñas y jóvenes que habían existido. Las colonias escolares no se escapan de esta persecución y se prohíbe explícitamente a los ayuntamientos y diputaciones su organización, reservando la iniciativa para el Frente de Juventudes.

Toda la juventud española quedaba encuadrada entre los siete y los veintidós años dentro del Frente de Juventudes de la FET y las JONS, el movimiento del régimen falangista, a partir del cual se formaba en los valores del régimen establecido (Sáez, 1988). Entre 1939 y 1960 la delegación de Barcelona envía a 23.879 chicos y jóvenes a campamentos de este movimiento. Una cifra poco significativa, si tenemos en cuenta que se trata de veinte años. No existe, así, ni una acogida ni una adhesión popular a las actividades y propuestas de este movimiento.

A pesar de esta prohibición explícita, la iglesia organiza algunas colonias a partir de 1940 aprovechando el margen de la legalidad existente. Este será el caso de las colonias de las Escoles Pies. Tienen lugar en 1940 y se llevan a cabo en el colegio de Olot y en el colegio de Sant Antoni de Barcelona. También se realizan al año siguiente, pero dejan de tener continuidad debido a la legalidad vigente. En el Obispado de Girona, en 1941, la Unión Diocesana de las Jóvenes de Acción Católica también organizó colonias para las chicas de la sección profesional de obreras en Vil·la Betània, Arenys de Mar.

Es a partir de 1953, con la firma del Concordato entre el régimen franquista y la Santa Sede, cuando la iglesia española tiene reconocimiento legal para organizarlas. Por tanto, con el nombre de Acción Católica la iglesia promoverá muchas actividades en el tiempo libre infantil y juvenil, y las colonias se reanudarán con fuerza.

La reanudación de las colonias de vacaciones con el aspirantado de Acción Católica

La reanudación que tendrá continuidad y que supone la recuperación de las colonias se identifica con las colonias que en 1946 tienen lugar en Vilafranca del Penedès, a través del aspirantado llevado por Francisco Vergés (conocedor

del movimiento vanguardista por mosén Pere Tarrés). Se aprovecha una rectoría vieja de Pontons y se convierte en casa de colonias. En los preparativos de las colonias los aspirantes mantienen contactos con los *escoltes* de Minyons de Muntanya, de quien aprenden técnicas y metodología. En 1947 se repite la experiencia del aspirantado y también se organizan colonias de la Juventud Obrera Católica. En 1949 se extienden también a las niñas y a partir de los años cincuenta se extienden por Cataluña.

Estas colonias retoman el espíritu de las colonias de vacaciones que se habían organizado mediante las colonias vanguardistas de la Federació de Joves Cristians (FJC), por eso recuperan la denominación. Ahora ya solo se hablará de colonias escolares para referirse a las colonias que organizará el Ministerio de Educación.

Los dirigentes de estas colonias del aspirantado no serán maestros, sino curas, seminaristas y jóvenes de Acción Católica, que más adelante se llamarán *monitores*. La finalidad de estas colonias es apostólica y educativa. La dimensión piadosa, en las primeras experiencias, es importante: trabajar la fe y la espiritualidad. La finalidad higiénico-sanitaria pierde peso y en su lugar la dimensión lúdica y educativa aumenta (el juego, los talleres, las excursiones, las veladas, los fuegos de campo, etc.). Las chicas, a través de la rama femenina de Acción Católica, organizan las *ciudades juveniles*; se tiene conocimiento de estas experiencias en 1954.

Merece la pena mencionar las colonias de Penyafort del mismo aspirantado, que empiezan a funcionar en 1958. Se trata de unas colonias realizadas en una casa construida de nueva planta para tal fin. Solo había tenido el precedente de la colonia de Vilamar en 1922, con pabellones de madera, y la colonia permanente de Berga, en 1933. De esos años, se dispone de la publicación realizada por la Delegación Diocesana de aspirantes de Acción Católica en 1956 con el título *Colònies d'estiu. Esperit, tècniques i material*.

Cáritas refuerza la dimensión social de las colonias y se abren a todos los niños

Al final de los años cincuenta y sobre todo durante los sesenta se extienden las colonias desvinculadas del movimiento del aspirantado. Cáritas es partidaria de unas colonias centradas en aspectos higiénico-sanitarios y filantrópicos, y menos religiosos y apostólicos, como defendía el aspirantado. Se acaba imponiendo esta opción orientada más a un trabajo social, abierto a niños y jóvenes no militantes de los movimientos de iglesia y dirigido sobre todo a zonas deprimidas y marginales. Se cree que las colonias deben ser un instrumento educativo que facilite unas vacaciones comunitarias a los niños, independiente de los movimientos.

Se cree que las colonias deben ser un instrumento educativo que facilite unas vacaciones comunitarias a los niños, independiente de los movimientos

La apertura de las colonias de vacaciones, más allá de los militantes de los movimientos de iglesia, hace que sea necesario pensar y profundizar en la formación de los monitores que deben atender a estos niños no vinculados a las entidades. Los responsables de las colonias ya no son solo sacerdotes o seminaristas. Hay también jóvenes pertenecientes a los movimientos de acción católica, pero sin ninguna formación concreta en cuanto a los niños o en la tarea educativa. Pronto empieza a haber una preocupación por esta formación y a finales de los años cincuenta, en el Obispado de Barcelona, tienen lugar las primeras experiencias de equipos de formación. En 1957 se crea el Secretariado de Colonias de Cáritas, semilla de lo que posteriormente, en 1965, será el Servicio de Colonias de Vacaciones (SCV). Este secretariado organiza el primer curso de monitores en 1960, que dará lugar, en 1961, a la Escuela Diocesana para Dirigentes y Monitores, que finalmente, en 1971, se convertirá en la Escuela del Esplai. En 1963 este secretariado ya mueve la cifra de 11.638 niños (Puig y Vila, 2005).

Durante estos años aparecen nuevas experiencias que tendrán su impacto en las colonias de vacaciones: los casales de verano que se hacían en Girona se extienden al Obispado de Barcelona y aparecen los primeros clubes de esplai (Franch, 1969). Se hace evidente la opción más benéfica y social de las colonias para los más necesitados, a la vez que se busca también una finalidad decididamente educativa que entiende las colonias como un método para una educación en el tiempo libre, válida para todos los niños, independientemente de sus condiciones socioeconómicas.

El interés por reforzar el trabajo llevado a cabo en las colonias y darle continuidad a lo largo del curso refuerza la idea de los clubes de esplai. Así, en 1967, se crea la Coordinació Catalana de Colònies, Casals i Clubs d'Esplai (CCCCCE) con el objetivo de poner en contacto todas las iniciativas de colonias, casales y clubes de esplai que se llevaban a cabo desde de las diócesis de Cataluña a través de un servicio, no de un movimiento, aunque no será reconocida por la Conferencia Episcopal Tarraconense hasta 1975. En 1971 ya se empieza a editar la revista *Estris*, que versa sobre temas de pedagogía del tiempo libre y formación de monitores.

Las colonias escolares del Ministerio de Educación

Las colonias escolares que se llevaban a cabo en la época de la Segunda República son prohibidas y desaparecen con la llegada de la dictadura. Más adelante se reanudarán otras colonias escolares promovidas para el Ministerio de Educación bajo un control ideológico estricto. Los maestros debían haber cursado el Curso de Instructor Elemental del Frente de Juventudes, y entre sus objetivos estaba la voluntad clara de formación en los principios

Las colonias se entienden como un método para una educación en el tiempo libre, válida para todos los niños, independientemente de sus condiciones socioeconómicas

del nacionalcatolicismo. Estas nuevas colonias, pues, tendrán poco que ver con el espíritu que movía las colonias escolares de antes de la guerra. A medida que avanzan los años sesenta les llega la influencia de la pedagogía del tiempo libre y del movimiento del *escoltisme*, de las colonias de vacaciones y los centros de verano, por lo que abren un poco sus planteamientos. En 1981 se realizan las últimas colonias gestionadas por organismos del gobierno central. A partir de ese año pasan a la Generalitat de Cataluña. El Departament d'Ensenyament, a través de la Direcció General d'Ensenyament Primari y de los Servicios Territoriales, organiza y supervisa colonias escolares para alumnos de Educación General Básica (EGB). Los responsables son monitores; muchos de ellos, estudiantes de magisterio o maestros en ejercicio. En 1991 la Generalitat traspasa la organización de esas colonias a los consejos comarcales y, poco a poco, se dejan de organizar porque ya existen otras iniciativas durante el verano.

La recuperación de las colonias municipales y su posterior función subsidiaria en el contexto de diversificación actual

Con la llegada de la democracia los ayuntamientos reanudan las colonias municipales como un símbolo de recuperación de lo que les habían tomado con la guerra y la dictadura. Muchos ayuntamientos ofrecen propuestas de colonias municipales, llamadas ya *colonias de vacaciones* o *de verano*. Los maestros no serán los responsables, sino que estarán dirigidas por monitores y directores de actividades de tiempo libre. Se constata la voluntad de garantizar el derecho de todos los ciudadanos a acceder a estas iniciativas y compensar las desigualdades. La reanudación de estas colonias, en algunos casos, entra en competencia con las colonias que organizan algunos movimientos, mayoritariamente de iglesia. Esta situación invita a muchas iniciativas a replantearse la opción confesional. Poco a poco las colonias municipales se irán transfiriendo a las entidades y movimientos asociativos de educación en el tiempo libre para que sean estos quienes las organicen siempre que puedan. La administración local va asumiendo así un papel subsidiario en este sector.

Junto a las colonias municipales proliferan otras ofertas de colonias y de servicios de tiempo libre con finalidad educativa y lucrativa. Aparecen colonias promovidas por empresas, asociaciones de padres y madres de alumnos, asociaciones de vecinos, asociaciones deportivas, grupos excursionistas, escuelas de música o danza, etc.

A partir de la muerte del dictador, pronto el sector del tiempo libre —y con éste las colonias escolares— se reestructura. En 1976 una nueva normativa deja clara la posibilidad de que los propios movimientos puedan promover

escuelas propias. En 1981 se publica la primera normativa que regula la realización de colonias, campamentos, campos de trabajo y rutas con niños/as y jóvenes; también, la normativa de reconocimiento de escuelas de formación en el tiempo libre infantil y juvenil. Más adelante, en 1991, se regulan las casas de colonias, albergues de juventud, las granjas escuelas, las aulas de naturaleza y los campamentos juveniles. En 2005 se firma el I convenio colectivo del sector del tiempo libre educativo y sociocultural de Cataluña, que se revisa y se renueva en 2009 y 2015.

Muchos de los movimientos y las federaciones de educación en el tiempo libre que actualmente promueven colonias por todo el país nacen o se reestructuran en esos años. En 1977 nacen los Esplais Catalans (ESPLAC) como entidad laica alternativa al movimiento cristiano predominante. En 1990 se crea ESPLASH, como cooperativa de servicios en el tiempo libre, y en 1992, la Escola Lliure El Sol, junto con la Fundación Ferrer i Guàrdia, nacida en 1987. En 1984 nace el Movibaix con veinticuatro entidades de nueve poblaciones del Baix Llobregat y l'Hospitalet. El mismo año nace, también, la Escola del Baix. Más adelante, en 1996, se fusionan el Movibaix, el Moviment d'Esplai del Vallès y la Asociación Catalana de Casas de Colonias, y da lugar a la Fundación Catalana del Esplai.

En 1985 el Servicio de Colonias de Vacaciones y la Escola de l'Esplai de Barcelona crean la Fundación Pía Autónoma Instituto Pere Tarrés de Educación en el Esplai (Fundación Pere Tarrés). La Federación de Centros de Esplai se reconvierte en el Movimiento de Centros de Esplai Cristianos (MCEC). En 1986 se crea también la Asociación de Casas de Colonias y Albergues de Cataluña.

En los años de democracia el tiempo libre de los niños, niñas y jóvenes modifica su contenido. Aparece una gran cantidad de iniciativas públicas y privadas que ofrecen servicios y respuestas educativas estructuradas para atender los espacios de tiempo libre complementarios a la escuela y durante los períodos de fiesta o de vacaciones: comedores escolares, servicios extraescolares, canguros y transporte escolar, centros de día o de esplai diarios, casales o esplais semanales, casales de verano, colonias escolares y de vacaciones, colonias temáticas, etc. El tiempo libre se convierte, también, en un sector profesional para muchas personas e iniciativas que saben dar respuesta a las necesidades educativas de muchos niños, niñas y jóvenes y, al mismo tiempo, de las propias familias. Durante estos ciento veinticinco años de historia de las colonias, nacidas con vocación fundamentalmente higienista, hemos visto cómo han evolucionado hasta consolidarse como uno de los exponentes de la educación en el tiempo libre y como una vivencia extraordinaria e inolvidable para muchos niños y jóvenes.

Reflexiones y retos a partir de los ciento veinticinco años de historia

Queremos terminar esta mirada retrospectiva con una breve consideración a la aportación que las colonias nos han hecho, apuntando, también, a algunos de los retos que en nuestra opinión deberían afrontar para conservar su finalidad educativa. En relación con la aportación, podemos decir lo siguiente.

- a) A lo largo de los ciento veinticinco años hemos visto cómo las colonias han sido una oportunidad óptima para las experiencias de pedagogía activa. Han permitido trabajar la educación desde una dimensión práctica y vivencial. Han sido un escenario ideal para que muchos maestros, futuros maestros y educadores, ensayaran pronto recursos y metodologías educativas que luego aplicarían a otros contextos: el trabajo a partir de centros de interés, el trabajo por proyectos, el juego como recurso educativo (muchas estrategias hoy se aplican a la gamificación), el aprendizaje entre iguales, el aprendizaje servicio, etc. Las colonias se han convertido en un laboratorio de innovación y dinamización pedagógica.
- b) Las colonias de niños y niñas han sido, también, un antecedente en la creación de grupos y entidades de esplai. Si bien al inicio aparecieron algunas colonias de vacaciones como actividad extraordinaria de algunos movimientos, también es cierto que a partir de los años setenta aparecen movimientos y entidades de tiempo libre como resultado de querer extender el trabajo educativo realizado en las colonias de verano. Las colonias se convierten en una actividad impulsora y dinamizadora del asociacionismo en el tiempo libre.
- c) Las colonias han sido a lo largo de estos años una oportunidad para hacer vivir y disfrutar del tiempo libre a los niños y niñas con emociones, más o menos intensas. La experiencia de vivir intensamente, incluso la vida cotidiana, da un valor extraordinario a esta propuesta educativa, sobre todo si se aprovecha para compartir estas emociones y aprender a través de ellas.
- d) Han sido, también, un espacio ideal para la formación y preparación de monitores y educadores, porque han hecho posible espacios de crecimiento y experimentación extraordinarios. De algún modo, las colonias para niños y niñas han incentivado y favorecido la preparación de líderes sociales a través de sus experiencias de participación social y vida democrática.
- e) Las colonias se convierten en muchos casos en un máster en habilidades para la vida porque enseñan a manejar los conflictos, a aprender a partir de las vivencias reales compartiendo y asumiendo responsabilidades. Ponen en práctica lo que hoy conocemos como competencias transversales. De este modo contribuyen a hacer felices a los demás y al mismo tiempo nos enseñan a ser felices a nosotros mismos, dos propósitos esenciales que, probablemente, no son posibles el uno sin el otro.

Las colonias para niños y niñas han incentivado y favorecido la preparación de líderes sociales a través de sus experiencias de participación social y vida democrática

En cuanto a algunos de los retos que posiblemente tendrán que afrontar, podemos decir lo siguiente.

- a) Las colonias hoy deberían seguir siendo un exponente de pedagogía activa y un espacio de ensayo e innovación pedagógica. Las condiciones actuales lo permiten. Debemos ser atrevidos y convertir las dificultades en posibilidades.
- b) Las ofertas de tiempo libre se han multiplicado y hoy hay muchas ofertas para vivir experiencias extraordinarias. Ahora bien, no todas las propuestas tienen la misma finalidad ni están al alcance de todas las familias. Las colonias para niños y niñas deben encontrar el encaje en los proyectos educativos de ciudad y trabajar desde la complementariedad, la coordinación y la cogestión, si es necesario, de modo que se garantice la universalidad a los niños.
- c) Las colonias son un tiempo idóneo para la convivencia, la relación y el descubrimiento de los demás y del entorno. El reto de la diversidad, en todos los sentidos, y la inclusión deben estar presentes hoy en estas iniciativas. Las colonias deben ser una propuesta atractiva y deben estar al alcance de todos porque solo así se podrá evitar la estigmatización y, al mismo tiempo, se va a favorecer un trabajo inclusivo de verdad.
- d) Hoy, en el conjunto de ofertas de tiempo libre y de colonias, hay de todo: existen algunas iniciativas con una finalidad más educativa que otras. En cualquier caso, es importante mantener el trabajo educativo y evitar el recreacionismo comercializado (Trilla, 1995). Por otro lado, se necesitan unos días mínimos de estancia en las colonias si se quiere profundizar en el trabajo educativo. La reducción de los días de estancia (seguramente para abaratar el coste) cada vez es más evidente, situación que dificulta un equilibrio adecuado entre la pedagogía de la actividad y la pedagogía del proyecto (Trilla, 2012).
- e) Saber ofrecer este producto para que sea atractivo a la sociedad de la diversión, el consumo y la (des)información no es fácil. Por eso debemos impregnarnos de aquel “entusiasmo sospechoso” con el que el malogrado Carles Capdevila (2007) titulaba una de sus columnas en la contraportada del periódico *Avui*, elogiando la labor de los educadores en el tiempo libre.

Pere Soler Masó

Doctor en Pedagogía

Profesor titular en el Departamento de Pedagogía

Universidad de Girona

pere.soler@udg.edu

Las colonias para niños y niñas deben encontrar el encaje en los proyectos educativos de ciudad y trabajar desde la complementariedad, la coordinación y la cogestión, si es necesario, de modo que se garantice la universalidad a los niños

Bibliografía

Ayuntamiento de Barcelona. Comisión 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^a.

Bion, W. (1887). *Les colònies 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 mayo 2007). Entusiasme sospitós. *Avui*, contraportada.

Casademont, A. (2014). *Les colònies infantils a Catalunya durant la Guerra Civil (1936-1939)*. Trabajo Final de Grado, Universidad de Girona. Recuperado: <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*. Tesis doctoral. División de Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad 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 colònies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. París: Edición del 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". Conferencia pronunciada en la sala de actos de la casa de la Ardiaca el 30 de octubre de 1930. Ayuntamiento de Barcelona, Comisión de Cultura.

Este artículo ha sido elaborado a partir de la conferencia realizada el 5 de noviembre de 2018 en el Salón de Sant Jordi del Palau de la Generalitat de Cataluña con motivo del acto de reconocimiento de los ciento veinticinco años de las colonias de vacaciones en Cataluña.

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

Nieves
Martín-Bermúdez

Recepción: 24/03/18 Aceptación: 05/04/19

Resumen

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.

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

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.

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

Cómo citar este artículo:

Martín-Bermúdez, Nieves (2019).

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

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 71, 149-163.



▲ Introducción

La educación social como práctica de la pedagogía social no comprende la relación teoría, metodología y práctica

sin que situemos en ellas las sinergias que se generan en el diálogo educación-sociedad; o, lo que viene a ser lo mismo, en la reciprocidad que ha de establecerse entre la dimensión social de la educación y la misión educativa de la sociedad. (Caride, Gradaille y Caballo, 2015, p. 10)

De manera normalizada, la educación social se ha centrado más en ampliar términos de exclusión o vulnerabilidad social sin cuestionar desde una perspectiva crítica cuáles son los mecanismos que llevan a considerar a un ciudadano como usuario o cliente. Gallén (2006, p. 78) abre un interesante debate en cuanto a si la misión de los profesionales del campo social está centrada en apaciguar al desviado y disuadirlo para que acepte integrarse en una normalidad subordinada y/o más precaria o si está centrada en dotar de herramientas y cauces necesarios para favorecer una autonomía real.

Para reconocer e indagar acerca de lógicas de intervención basadas en el punto de vista de la búsqueda de la autonomía ciudadana se parte de un estudio empírico más amplio, “Educación y ciudadanía. Empoderando desde la propia dinámica de un barrio” (Martín-Bermúdez, 2017), centrado en analizar los elementos favorecedores de una educación emancipadora en base a las diferentes corrientes educativas y experiencias situadas en un contexto concreto a través de la observación y entrevistas a las entidades que actúan como agentes de intervención.

Los resultados nos llevan, por un lado, a elaborar una serie de propuestas que complementan la revisión bibliográfica con la indagación sobre la práctica. Y, de otro, a profundizar en el papel de la educación social en el mundo de las asociaciones, donde encuentra un potencial incalculable a la hora de comprender las dinámicas emancipadoras que actúan en una comunidad local.

Educación social para la autonomía

Partir del ámbito de la educación social supone comprender que esta profesión se presenta como una

acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto (persona, grupo o comunidad) a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva

y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando, en primer lugar, con los propios recursos personales –tanto del educador como del sujeto– y, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas. (Riera, 1998, p. 45)

De este modo, investigar sobre procesos de autonomía real supone indagar prácticas que, bajo unos principios educativos orientadores, faciliten a la ciudadanía cuestionarse y actuar ante la mejora de la calidad de vida, de manera equitativa; es decir, para todas las personas que habitan el planeta. Esto requiere una mirada preocupada por temáticas que superen los marcos clásicos y asistenciales de intervención social: “*la nueva pedagogía social no puede reducir su ámbito de acción al tratamiento de tradicionales problemas sociales [...] sino que ésta fuera un servicio normalizado y al alcance de todos los sectores de la población*”. (Torio López, 2006, p. 50)

A pesar de que la literatura que aborda temas de inclusión social desde una perspectiva integrada es inacabable (Gadotti, 2001; Castells, 2012; de Manuel, 2018; Gradaille y Caride, 2018), la educación social aún no se revela como un servicio de alcance global. Conscientes de que desde las políticas públicas no se garantiza el cuidado de un orden social igualitario, los encargos de inclusión deben traducirse en la posibilidad de ofrecer a la ciudadanía nuevos caminos. Es decir, se hace urgente generar contextos educativos y sociales; ofrecer un mensaje crítico y con posibilidades de cambio; y, sobre todo, ocupar el compromiso de que llegue a toda la ciudadanía.

De este modo, surge la inquietud por comprender si desde el ejercicio de la educación social es posible ofrecer autonomía real para todas las personas. Esto nos lleva a decantarnos por los enfoques críticos como son las teorías del desarrollo (Nussbaum, 2002; Unceta, 2014/15), perspectivas liberadoras (Cuevas Noa, 2003; Fromm, 2004) y descolonizadoras del saber (Castro-Gómez, 2007; de Sousa Santos, 2014; del Río y Celorio, 2018).

Es desde esta perspectiva donde rescatamos principios emancipatorios que promueven una ciudadanía activa y consciente de las problemáticas que la aquejan. Mantener una perspectiva crítica sobre cómo ha ido afectando el modelo de desarrollo de vida en diferentes sociedades a lo largo del tiempo y cómo se materializa en actitudes y valores predominantes nos facilita comprender las causas de estas problemáticas.

Educación social como práctica transformadora

La relación desarrollo y sociedad se analiza, desde la visión educativa en el contexto español, dentro de la corriente de la educación para el desarrollo, concretamente dentro de la sexta generación, que se fundamenta en la promoción de una ciudadanía global centrada en los derechos del planeta, en

Investigar sobre procesos de autonomía real supone indagar prácticas que, bajo unos principios educativos orientadores, faciliten a la ciudadanía cuestionarse y actuar ante la mejora de la calidad de vida

La intervención social en clave de desarrollo se define a través de diferentes etapas que pasan por la ayuda inmediata al empoderamiento

cualquiera de los ámbitos y contextos posibles. La intervención social en clave de desarrollo se define a través de diferentes etapas que pasan por la ayuda inmediata al empoderamiento como objetivo teórico desde la década de los ochenta. Como actores principales del desarrollo se comprenden las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD), las organizaciones civiles y los movimientos vecinales (Mesa, 2000).

El IV Congreso de Educación para el Desarrollo (2014) se planteó bajo el lema “Cambiar la educación para cambiar el mundo ¡Por una acción educativa emancipadora!”. El encuentro se dedicó a la reflexión conjunta entre movimientos sociales, ONGD, educadores, educadoras y diferentes formas de organización emergentes; en definitiva, para “reforzar la apuesta por un mundo en el que tengamos cabida todas las personas” (Celorio y López de Munain, 2014, p. 7), presentando actuaciones alternativas basadas en principios de justicia, equidad y solidaridad.

La *construcción del sujeto político*, desde el colectivo humano; la *comunicación para la transformación*, desde el despertar de procesos más conscientes de la realidad; el *cuestionamiento de las relaciones de poder*, desde el análisis crítico de las relaciones existentes; y el *análisis de procesos* que dan importancia a lo emocional, al cuidado en los procesos educativos, fueron las líneas temáticas sobre las que articularon las propuestas relacionadas con la educación para la transición emancipadora.

En cuanto a los principios rectores que rigen la perspectiva de la educación para la transición emancipadora, Celorio (2013, p. 12-18) plantea los ocho siguientes:

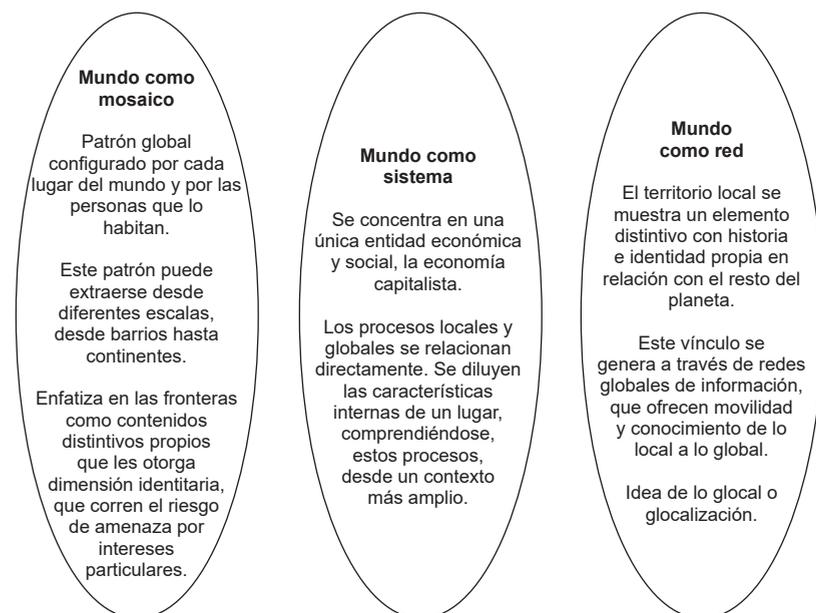
1. *Empoderamiento*. Para que la ciudadanía sea capaz de constituirse como agente con capacidad de decidir, exigir y promover posibilidades. Empoderar para emancipar supone reinventar un poder positivo y emancipador.
2. *Inclusión*. Para promover la inclusión debe existir una cultura inclusiva en la comunidad social, que requiere un trabajo previo en y desde la propia comunidad.
3. *Participación*. Es imprescindible trabajar procesos de participación participativos, desde una participación real de todos los agentes de la comunidad, rescatando dinámicas que integren participación, comunicación social y ciudadanía.
4. *Crítica*. Otorgar dimensión crítica a la educación supone situar lo educativo como quehacer social y darle la importancia al papel que juega en el proceso transformador de las sociedades.

5. *Solidaridad*. En términos de solidaridad impulsora de creatividad y utopía, implicando la solidaridad como contenido, práctica e interacción del ámbito educativo y social. Solidaridad en el ámbito local y global, en el saber, en la ética, en el sentimiento, en el intercambio, como orientación participativa y emancipadora.
6. *Interculturalidad*. Reconocer la dimensión cultural y de cómo se van introduciendo las cuestiones de poder en el conocimiento, en las prácticas de estructuración de las identidades.
7. *Enredamiento*. En este caso nos encontramos con las nuevas tecnologías como herramientas aliadas para permitir la conexión, el contacto y la comunicación horizontal, facilitando instrumentos que posibilitan compartir, contrastar y avanzar desde ámbitos de gran diversidad, pero con niveles de vinculación muy interesantes.
8. *Comunicación*. Su importancia recae en la necesidad para el empoderamiento y en reelaborar culturas y articulaciones comunitarias reapropiándose de espacios que han generado en muchas ocasiones información prejuiciosa y tóxica para las comunidades. Así mismo, las nuevas tecnologías de la comunicación posibilitan conocer otros modelos de vida, a pesar de que no están legitimados en los medios de comunicación de masa.

Conocer los elementos que caracterizan procesos emancipatorios nos posibilitará ofrecer propuestas concretas de intervención basadas en la concepción de una ciudadanía activa y comprometida. En este sentido, es imprescindible comprender, por parte de quienes participan, qué significa ser un ciudadano emancipado y con capacidad emancipatoria; es decir, con capacidad para acompañar a otras personas en la comprensión de las causas que acarrean las diferentes problemáticas sociales. La imposición queda alejada de las estrategias emancipatorias, y comenzar con la implementación de una actuación sin tener en cuenta a los protagonistas sería un error inicial.

Del mismo modo que utilizar estrategias rígidas e impuestas no es un acierto, tampoco lo son intentos individuales aislados en el tiempo. Crang (2005) propone la comprensión de un mundo como red frente a la consideración del mundo como mosaico.

Gráfico 1: Perspectivas en la relación global-local



Fuente: Elaboración propia a partir de la información tomada de Crang (2005).

Crear en un único patrón global, tanto en la forma de comprender el mundo como en la lógica de intervención, homogeniza las identidades culturales, lo que acarrea un sentimiento de *localización* que no permite valorar la riqueza de la diversidad cultural y/o prácticas no igualitarias desde un punto de vista etnocéntrico

Crear en un único patrón global, tanto en la forma de comprender el mundo como en la lógica de intervención, homogeniza las identidades culturales, lo que acarrea un sentimiento de *localización* que no permite valorar la riqueza de la diversidad cultural y/o prácticas no igualitarias desde un punto de vista etnocéntrico. Desde la lógica del mundo como sistema, las actividades del capitalismo están asentadas sobre otras actividades “relacionadas con la sostenibilidad de la vida, que no pasan por el mercado” (Jubeto, 2011, p. 17).

La importancia de definir modelos alternativos de desarrollo y la puesta en valor de la diversidad de las identidades culturales recae en la necesidad de explicar la teoría desde la práctica concreta. Hoy diferentes instituciones (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional-HEGOA¹, Escola de Cultura de Pau², Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra³) y colectivos de diversa índole (Ilusionismo social, investigación, participación y culturas populares⁴, La Transicionera⁵, Solidaridad Internacional⁶, Colectivo CRAC⁷, Alianza por la Solidaridad⁸) reivindican la necesidad de repensar el mundo y plantear nuevos modelos ante esta crisis civilizatoria.

Este salto debe ir acompañado de una perspectiva educativa al servicio de la transformación social, lo que supone una nueva visión tanto al respecto de los valores como de los agentes que participan de ella. Esto sitúa la profesión de la educación social como la más idónea para la promoción de una educación transformadora y de ciudadanía activa.

Asociaciones como agentes de emancipación ciudadana

Como se ha planteado en el apartado anterior, llevar a cabo propuestas desde una acción educativa transformadora supone identificar como aliados a los agentes que ejercen este papel en un espacio o contexto determinado. Para que un proceso de estas dimensiones adquiera eficacia y compromiso en el tiempo se debe actuar en red, siendo conscientes de los medios locales disponibles y estando dispuestos a la colaboración en la creación de alternativas.

La *Carta de ciudades educadoras* (2004) expresa que una ciudad educadora considera la educación como instrumento de transformación social y motor de desarrollo humano, social y económico de las personas y comunidades que la forman; siendo necesaria la movilización y articulación de los agentes que intervienen en el territorio “con sus instituciones educativas formales, intervenciones no formales (con intencionalidad educativa fuera de la educación reglada) e informales (no intencionales ni planificadas), colaborarán, bilateral o multilateralmente, para hacer realidad el intercambio de experiencias” (p. 2).

Por ello, a la hora de identificar posibles entidades sociales que participan en clave emancipatoria en un contexto encontramos a las asociaciones como primeros agentes que indagar frente a las instituciones clásicas de intervención y desarrollo. En este sentido, se considera que actualmente son la organización que más se acerca conceptualmente al papel de agentes emancipadores de la educación, identificando a esa ciudadanía activa. Además, frente a movimientos sociales y colectivos no institucionalizados, las entidades ciudadanas cuentan con un registro en el archivo municipal del que tomar un punto de partida para abordar quiénes son estos actores.

Desde la administración pública, a partir de la legislación vigente sobre asociaciones, se plantea que:

Las asociaciones permiten a los individuos reconocerse en sus convicciones, perseguir activamente sus ideales, cumplir tareas útiles, encontrar su puesto en la sociedad, hacerse oír, ejercer alguna influencia y provocar cambios. Al organizarse, los ciudadanos se dotan de medios más eficaces para hacer llegar su opinión sobre los diferentes problemas de la sociedad a quienes toman las decisiones políticas. Fortalecer las estructuras democráticas en la sociedad revierte en el fortalecimiento de todas las instituciones democráticas y contribuye a la preservación de la diversidad cultural. (Preámbulo de la Ley de Asociaciones, 2002)

La cuestión es que en la práctica no se reconoce que ese sea el objeto principal de las entidades ciudadanas, más bien se vuelven otro modo de constitución para realizar una labor en la sociedad de forma remunerada. Así, frente a

mantener continuidad en cuanto al reconocimiento de las convicciones, se centran en mantener una actividad empleadora continuada. De este modo, el carácter continuo y el largo plazo al respecto de las cuestiones que les aquejan dura el tiempo que pueden mantener recursos.

Las asociaciones, oenegés, fundaciones..., están atrapadas. Han asumido enormes compromisos (con sus destinatarios, con la comunidad social y con sus propios miembros y trabajadores), dependen de la administración, de los recursos públicos que ésta administra, para desarrollar su acción y, en muchos casos, hasta para sobrevivir como organizaciones. (de la Riva, 2011)

Esta responsabilidad de atender a cuestiones que no cubren las políticas públicas no puede ser relegada a estos actores principales. Es necesaria una visión de red que incluya diferentes perspectivas y vincule a los diferentes agentes con legitimidad y responsabilidad sobre los espacios.

Es por ello que se comprenden las asociaciones como agentes de desarrollo e intervención no formal. En definitiva, como un *modo de socialización alternativo* (de Sousa Santos, 2006), no intencionado en ocasiones, con posibilidad de definir nuevos horizontes utópicos como puede ser la transición emancipatoria. Este salto hacia una educación al servicio de la transformación implica una nueva visión (Aguerrondo, 1999; Naranjo, 2007; Stirner, 2013) que supere las actuaciones ligadas a modelos e instituciones tradicionales de desarrollo.

Ciudadano es quién se siente parte de la ciudad (inclusión) y se siente corresponsable de la ciudad a través de la participación en el debate y la toma de decisiones... L@s ciudadan@s necesitan una ciudad con ágoras, con espacios de encuentro. (de Manuel, 2018, p. 5)

La educación social se presenta como profesión con capacidad para promover agentes emancipatorios y fortalecer instituciones asociativas

Para acercarnos al papel que ejerce la ciudadanía como agentes emancipatorios es necesario trabajar desde el fortalecimiento de las instituciones (Mesa, 2000). En la práctica, no encontramos un agente o perfil concreto que se dedique al fortalecimiento de las instituciones sociales en clave emancipadora, a pesar de ello, sí que se revelan experiencias concretas, aunque a veces quedan aisladas en el tiempo. Una renovación de las instituciones en torno a un carácter democrático queda aún lejos de la práctica y del interés administrativo, por lo que estas experiencias se materializan en los modos ciudadanos de asociación.

La educación social, como se ha mencionado con antelación, se presenta como profesión con capacidad para promover agentes emancipatorios y fortalecer instituciones asociativas. Se plantea como horizonte utópico de la profesión el diseño de estrategias en que cualquier ciudadano o colectivo se comprenda emancipador y con capacidad emancipadora; es decir, que actúe de manera integrada y manteniendo redes que promuevan la autogestión y la corresponsabilidad ciudadana frente a la dependencia administrativa.

La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendidas como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social. La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (ASEDES, 2007, p. 12)

El principio de la participación comunitaria, definido desde el *Código deontológico profesional* (2007), expresa la íntima relación que tiene la profesión ante la promoción de la propia comunidad con la que interviene desde la autogestión de la propia vida cotidiana. La promoción de la vida social y cultural del entorno, fomentando el conocimiento y la valoración de todos los aspectos sociales y culturales que pueden influir en la educación global de las personas solo será posible desde la posibilidad de participar en los diferentes ámbitos de la vida local.

Así se muestra la importancia de incluir, sobre las funciones tradicionales, valores de promoción del compromiso ciudadano y la movilización ciudadana ante situaciones que aquejan a las personas; promover conciencia crítica y valores comunitarios; buscar y generar recursos; así como capacidades para la emancipación social. De acuerdo con Sáez (2006), se considera la necesidad de indagar nuevos ámbitos profesionales, que potencien una cultura e identidad profesional.

Se deriva de aquí la necesidad de propiciar mecanismos de participación y preocuparse por reconocer a quiénes no los utilizan para tener un conocimiento real de la situación de las personas. De estar al día de la realidad social y reconsiderar las competencias cívico-sociales importantes para fomentar el propósito humano de vivir en comunidad, ya no como una imposición sino porque es sentido por la ciudadanía.

Esto supone diseñar nuevos marcos de investigación y actuación, propios de la educación social y afines a lo que supone este derecho ciudadano. La utopía es avanzar en la forma de entender a las personas más que como contenedores estáticos e individuales que consumen servicios, como personas que construyen y demandan sus propias necesidades. Es estar convencido de que la transformación social en clave empoderadora es posible.

Por ejemplo, Viché González (2018) expresa la animación sociocultural como vehículo de procesos de identificación con una comunidad que, a su vez, refuerza la autoestima individual y colectiva y considera el patrimonio como espacio para la convivencia. Para ello, se desprende el reto de fortalecer en las entidades el concepto de cohesión social y de propiciar espacios de convivencia para trabajar la importancia de las redes de apoyo para la consecución de objetivos comunes, así como la mediación como vehículo de canalización de demandas. El diseño de actuaciones integradas debe incluir la visión de cada uno de los agentes sociales que influyen en un contexto.

Tenemos el reto de incluir una nueva teoría de la democracia que permita reconstruir el concepto de ciudadanía, “una nueva teoría de la subjetividad que permita reconstruir el concepto de sujeto y una nueva teoría de la emancipación que no sea más que el efecto teórico de las dos primeras teorías en la transformación de la práctica social llevada a cabo por el campo social de la emancipación”

Compartimos con de Sousa el reto de incluir una nueva teoría de la democracia que permita reconstruir el concepto de ciudadanía, “una nueva teoría de la subjetividad que permita reconstruir el concepto de sujeto y una nueva teoría de la emancipación que no sea más que el efecto teórico de las dos primeras teorías en la transformación de la práctica social llevada a cabo por el campo social de la emancipación” (2001, p. 183). Y, sobre todo, comenzar a aplicar experiencias a la realidad concreta para que estas teorías puedan ser desarrolladas y adquieran la validez que se merecen.

A modo de propuestas

De manera concreta como conclusiones del proyecto de investigación “Educación y ciudadanía. Empoderando desde la propia dinámica de un barrio” (Martín-Bermúdez, 2017), se deriva que los objetivos de la educación social desde una perspectiva de activar un proceso de empoderamiento ciudadano se centrarían en

1. *Conocer desde la evaluación previa las principales demandas de un contexto.* Esto implica las demandas advertidas como latentes, incluyendo las perspectivas de la mayoría de agentes implicados preocupándose por conocer los motivos de los que no llegan a implicarse. Las demandas sobre las que se articulen las intervenciones sociales deben ser advertidas y motivadas por la ciudadanía en pro de favorecer la calidad de vida de estas. De nada vale realizar acciones espontáneas y puntuales en el tiempo si queremos conocer cómo se incluye la actitud emancipadora en la ciudadanía.
2. *Conocer los espacios desde la percepción de los agentes implicados.* A la hora de implementar cualquier actuación es importante reconocer la dinámica propia que ya funciona dentro de los espacios; cualquier actividad no sentida puede concebirse más como imposición que como necesaria o atractiva. La colaboración de las personas que ya actúan en el espacio es muy importante, por eso este objetivo tiene mucha relación con respetar la vida de las personas.
3. *Diseñar propuestas en niveles de actuación adaptados a las características propias de la ciudadanía implicada.* Los niveles de actuación se concretarían en sensibilización, información, formación y movilización; de este modo es fácil, según las tendencias ciudadanas, concretar actuaciones a las características de la ciudadanía, otorgándole la capacidad protagónica de tomar partido de las actuaciones que se desarrollen.
4. *Establecer mecanismos que aseguren que la ciudadanía puede, quiere y sabe participar.* Muy ligada a la anterior, se vuelve imprescindible mantener este objetivo de forma transversal para cada una de las actuaciones que se lleven a cabo desde la perspectiva de la intervención social.

5. *Recuperar espacios de convivencia ciudadana y propiciar mecanismos de mantenimiento y reajuste de los mismos.* De esta forma la propia ciudadanía es responsable de su entorno próximo pues comparte espacios que son importantes de forma individual y colectiva. Hay momentos en que es preciso compartir la información al respecto de la historia del contexto concreto y las posibles causas que hayan generado que sea necesaria la participación de toda la ciudadanía en las cuestiones que le afectan.
6. *Definir una estrategia emancipatoria a largo plazo, centrada en las problemáticas advertidas en el contexto.* Se llevará a cabo a través de actuaciones inmediatas que promuevan, en primer lugar, la dinamización, a corto plazo; y, en segundo lugar, establecer mecanismos de seguimiento de las actuaciones promoviendo la devolución de datos como elemento de sensibilización. Se vuelve una oportunidad idónea para modificar los elementos del espacio público que sirven de contravalores para dar paso a elementos creados desde la ciudadanía.
7. *Habilitar canales para la devolución de información desde mensajes positivos del contexto.* Supone superar la visión y proyección de exclusión en los contextos que ofrecen poco margen de cambio a la ciudadanía. Es imprescindible preocuparse porque la información llega a los participantes. Devolver la confianza a las asociaciones es importante para mantener la continuidad en el trabajo; no pueden llegar a sentirse utilizadas para cuestiones investigadoras. Establecer actividades para generar confianza tanto con los agentes sociales de la zona como mutua entre ciudadanos.
8. De manera general, se plantea oportuna la creación de un *observatorio de ciudadanía empoderada*. Un espacio que eduque y se eduque por la relación que establezcan las personas que se impliquen en el mismo, las cuáles encuentran diferentes formas de participación que sirven para la sistematización e indagación de la misma. La misión de esta propuesta es concretar en una entidad mediadora de la ciudadanía y la administración la potencialidad para indagar sobre la capacidad de ejercer los derechos y deberes ciudadanos, prestando atención al sesgo participativo.

Conclusiones

Iniciar un proceso de educación para la transición emancipadora puede sugerirse sencillo, pero es difícil encontrarle un final. La acción del educador/a social en procesos emancipatorios se encuentra íntimamente ligada a la evaluación continua de experiencias. Se trata de atender las cuestiones que desde la investigación se detecten como prioritarias en cuanto a evitar desequilibrios territoriales y sesgos participativos.

Son diversas las dificultades para poner en marcha este tipo de iniciativas ya que la oportunidad de operativizar e indagar elementos emancipatorios y evaluar cómo se van desarrollando requiere de estudios longitudinales y

una rigurosidad en el proceso de ejecución que a veces quedan diluidos entre tanta burocratización y meritocracia. Además, por lo general, los procesos de auditorías de las entidades financiadoras constriñen los procesos de intervención dificultando la flexibilidad propia de las relaciones humanas.

Aunque parezca una ardua tarea inicial, comprender la dinámica emancipadora del territorio puede ser una fortaleza a la hora de otorgar continuidad al trabajo con principios emancipatorios. A nivel de intervención, es difícil comprender la complejidad que requiere la dinámica social, por la cantidad de elementos que influyen. Por ello sería interesante incluir a aquellos agentes o ciudadanía que normalmente no participan de ninguno de los mecanismos de participación.

Plantear una mirada diferente e imparcial a la realidad “normalizada” y al modo de conocer por qué la participación en diferentes sectores de población se torna escasa o inexistente, desde diferentes ámbitos y espacios, tanto profesionales como cotidianos, supone enriquecer la práctica de la educación social. Es imprescindible tener en cuenta que difícilmente se podrán llevar a cabo prácticas emancipadoras de un día para otro. Primero hay que abordar en el diagnóstico la percepción sobre las cuestiones de autonomía, pues a medida que se va profundizando en el conocimiento y la dinámica propia de diferentes colectivos sociales se van conociendo nuevas estructuras que oprimen.

Como se ha ido revelando, el papel de la educación social se considera idóneo para la promoción de una educación transformadora y de la ciudadanía activa ya que se basa en la relación entre una teoría, un método y una práctica relacionada con la calidad de vida, que además es cercana a la experiencia cotidiana de los colectivos. Se pone en valor conocer la predisposición y el momento en el que se encuentran las personas a nivel conceptual y valorativo, así como detectar y sensibilizar sobre necesidades no sentidas. Sin ánimo de instalar jerarquías en la manera de comprender la profesión, se considera indispensable apostar por la integración de características de la educación emancipadora (Celorio, 2013), planteadas en apartados anteriores.

En definitiva, se presenta una apuesta por la educación social desde y para la emancipación en los espacios de convivencia de la vida cotidiana; pero para que estas cuestiones mantengan la transcendencia que requiere es preciso caminar de la mano con los diferentes agentes colectivos y contar con la convicción del grupo con el que se plantea la transición emancipadora. De nada sirve trabajar sin ilusión como tampoco sirven las actuaciones esporádicas, sin acompañamiento en el tiempo o sin implicación ciudadana.

Nieves Martín-Bermúdez
Dra. en Desarrollo y ciudadanía: derechos humanos,
igualdad, educación e intervención social
Universidad Pablo de Olavide
nmarber@upo.es

El papel de la educación social se considera idóneo para la promoción de una educación transformadora y de la ciudadanía activa ya que se basa en la relación entre una teoría, un método y una práctica relacionada con la calidad de vida, que además es cercana a la experiencia cotidiana de los colectivos

Bibliografía

- Aguerrondo, I.** (1999). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.campusoei.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. Recuperado 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. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Caride Gómez, J. A.; Gradaile Pernas, R.; Caballo, B.** (2015). De la pedagogía social como educación a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37 (148), 1-11. Recuperado de: 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*. Recuperado de: 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. Recuperado de: 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? Recuperado de: <https://participasion.wordpress.com/2011/02/11/%c3%a1hacia-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. Recuperado 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. Recuperado de: 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 intelligença límit o borderline*. Barcelona: Edicions de 1984.
- Gradaille Pernas, R.; Caride Gómez, J. A.** (2018). La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 11-26.
- Jubeto Ruíz, Y.** (12 de enero, 2011). Debates sobre desarrollo y bienestar desde la economía feminista. *Revista Pueblos*. Recuperado de: <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article2309>
- Ley Orgánica 1/2002**, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación. Recuperado 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. Recuperado 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*. Valencia: Nau llibres.
- Sáez, J.** (junio, 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: Universidad de Islas Baleares. Recuperado de: 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. Recuperado 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 convivencialidad. *Quaderns d'animació*, 27-1, 1-14.

-
- 1 Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación 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 Solidaridad Internacional: <http://www.solidaridadsi.org/es/en-el-mundo/ejes-de-accion/6/educaci%C3%B3n-para-la-transformaci%C3%B3n>
 - 7 Colectivo CRAC: <http://redasociativa.org/crac/>
 - 8 Alianza por la Solidaridad: <https://www.alianzaporlasolidaridad.org/paises/espana>
-

Mònica Oliveras
Maria Pallisera

Avanzando en la vida independiente de las personas con discapacidad: el rol de los profesionales de apoyo

Recepción: 25/07/18 Aceptación: 07/03/19

Resumen

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.

Avançant en la vida independent de les persones amb discapacitat: el rol dels professionals de suport

Aquest article té com a objectiu contrastar les percepcions de professionals de l'àmbit socioeducatiu 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.

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

Cómo citar este artículo:

Oliveras Garriga, Mònica; Pallisera Díaz, Maria (2019). Avanzando en la vida independiente de las personas con discapacidad: el rol de los profesionales de apoyo *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 164-180.

▶ Durante los últimos veinte años, la organización de los apoyos a las personas con discapacidad ha vivido un proceso de transformación del modelo institucional dominante en las últimas décadas del siglo, pasando a ofrecer estos apoyos en entornos ubicados en la comunidad (Mansell y Beadle-Brown 2010). En cuanto al espacio residencial, la tendencia generalizada en la mayoría de los países occidentales es la transición desde un modelo residencial a otro modelo basado en viviendas más pequeñas (en nuestro contexto conocidas como viviendas tuteladas o hogares-residencia) o en ofrecer el apoyo en el propio hogar (Wahlström, Bergström y Marttila, 2014). Las primeras son viviendas compartidas entre cuatro y diez o doce personas que reciben apoyo durante todo el tiempo que están en la vivienda, mientras que en la segunda las personas viven solas o con uno o dos compañeros que generalmente han elegido y reciben apoyo profesional intermitente en función de sus necesidades (McConkey, Keogh, Bunting, Garcia Iriarte y Watson, 2016). Este último modelo responde a los intereses de las personas con discapacidad intelectual (DI), quienes prefieren vivir, en general, en su propio hogar, recibiendo los soportes necesarios y teniendo espacios de independencia (Deguara, Jelassi, Micallef y Callus, 2012; Garcia Iriarte, O'Brien, McConkey, Wolfe y O'Doherty, 2014; McConkey *et al.* 2016).

La transformación de los servicios residenciales hacia modelos personalizados se fundamenta en la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (CDPD) (Naciones Unidas, 2006), que refleja una visión de la persona como sujeto de derechos, potenciando la necesidad de implementar los soportes necesarios para favorecer su inclusión social en todos los ámbitos vitales. En cuanto a la vida independiente, la CDPD establece en su artículo 19 el derecho de las personas con discapacidad a elegir el lugar donde vivir, las personas con las que vivir y a disponer de los apoyos necesarios para su participación comunitaria.

Algunos autores que han estudiado los procesos de desinstitucionalización (McConkey y Collins, 2010; Mansell y Beadle-Brown, 2010) nos advierten, sin embargo, que ofrecer los apoyos desde espacios comunitarios (sea en contextos de hogar-residencia o a partir de apoyos personalizados) no garantiza necesariamente el logro de mejores objetivos para las personas. Señalan que, para que la vida de las personas con discapacidad mejore de forma significativa, también debe producirse una transformación del apoyo ofrecido por los profesionales, y que éste sea de la calidad necesaria.

Por ello hay que estudiar las funciones de los profesionales que ofrecen el soporte a las personas con discapacidad a fin de valorar en qué medida este soporte contribuye a alcanzar objetivos deseados por las personas y a avanzar en su inclusión social (Garcia Iriarte, Stockdale, McConkey y Keogh, 2016; Kilroy, Egan, Walsh, McManus y Sarma 2015; McConkey y Collins 2010). Ofrecer apoyos en entornos comunitarios intensifica la necesidad de llevar a cabo nuevos roles profesionales que potencien la conexión con la comunidad, así como las redes de apoyo informales que pueden comple-

Las actitudes paternalistas de profesionales y organizaciones a veces ponen trabas a la capacidad de las personas con discapacidad intelectual para establecer redes comunitarias y para avanzar en su inclusión social

mentar a los profesionales (Duggan y Linehan, 2013). El apoyo que ofrecen los profesionales está muy relacionado con la forma en que perciben su rol y sus creencias sobre las habilidades vinculadas con la toma de decisiones de las personas a las que ofrecen apoyo. Sus preocupaciones sobre los riesgos que conlleva la asunción de autonomía pueden limitar las acciones empoderadoras de los profesionales (Duggan y Linehan, 2013; Windley y Chapman 2010). Tal y como muestra la investigación desarrollada por el European Union Agency for fundamental Rights (FRA) (2013), las actitudes paternalistas de profesionales y organizaciones a veces ponen trabas a la capacidad de las personas con discapacidad intelectual para establecer redes comunitarias y para avanzar en su inclusión social.

El papel de los profesionales de apoyo en contextos de vivienda comunitarios no ha sido muy investigado y la mayoría de los estudios se han desarrollado en el contexto anglosajón. McConkey y Collins (2010) estudiaron las tareas de los profesionales de apoyo para determinar hasta qué punto estas se vinculaban al cuidado (centradas básicamente en la organización de las tareas del hogar) o a la inclusión social (focalizadas en ayudar a la persona a gestionar su red social y a establecer nuevas conexiones con la comunidad). Los resultados muestran que en las diferentes tipologías de servicios dominaban las tareas de cuidado, a pesar de que los profesionales que ofrecían apoyo en el hogar manifestaban desarrollar más acciones de apoyo vinculadas con la inclusión social.

Esta investigación tiene como objetivo conocer y analizar las percepciones que tienen los profesionales que trabajan en espacios de vivienda para personas con discapacidad intelectual (en adelante DI) en Cataluña (el servicio de hogar-residencia y el programa de apoyo a la autonomía en el propio hogar) sobre sus funciones en relación con el apoyo de las personas a las que ofrecen apoyo. Se pretende explorar en qué medida las percepciones de los propios expertos denotan una visión de su rol centrado en la asistencia o, por el contrario, se orientan más claramente hacia la inclusión social, potenciando la autonomía y la vida independiente de las personas con DI. La investigación se desarrolla en Cataluña y se contrastan dos tipos de programas o servicios de apoyo: el servicio de hogar-residencia, regulado por el Decreto 318/2006 de Servicios de acogida de personas con discapacidad, que determina un máximo de doce personas de entre 18 y 65 años por unidad de convivencia; y el programa de apoyo a la autonomía en el propio hogar (PSAPLL), existente desde 2002 (orden BES/6/2002), dirigido a un máximo de cuatro personas de entre 18 y 65 años que viven en un hogar alquilado o en propiedad de una de ellas. Este programa se regula anualmente por la Generalitat de Cataluña y tiene como objetivo promover la autonomía personal y la inclusión comunitaria de personas con discapacidad física, intelectual o derivada de enfermedad mental, con necesidad de apoyo intermitente. Actualmente, la entidad que ofrece este apoyo es elegida por el beneficiario de la ayuda entre las que están acreditadas en su territorio, y reciben quinientos euros mensuales para ofrecerle un máximo de diez horas de apoyo a la semana¹.

Método

Con el fin de profundizar en las perspectivas de los profesionales implicados en el apoyo a personas usuarias de hogar-residencia y del programa de apoyo a la autonomía en el propio hogar se utiliza una metodología cualitativa basada en entrevistas y el grupo focal. Seguidamente se describen los participantes, los instrumentos y el procedimiento seguido en su aplicación, y el proceso seguido en el análisis de datos.

Participantes

Participaron en el estudio un total de diez profesionales que trabajan con el colectivo de personas con discapacidad intelectual. Tal y como se puede observar en la tabla 1, los participantes fueron ocho mujeres y dos hombres. En cuanto a su formación académica, los profesionales son titulados del sector de la educación, la mitad de los cuales son diplomados o graduados en Educación Social. La tabla indica los años de experiencia en el sector, el tipo de servicio donde trabajan y especifica su participación en el grupo focal o entrevista.

Tabla 1: Datos básicos de los profesionales participantes en la investigación

Participantes	Tipo de apoyo		Instrumento		Formación académica ¹	Funciones	Género del participante		Años de experiencia profesional en el ámbito de apoyo a personas con DI
	Hogar residencia	Programa de apoyo a la autonomía en el propio hogar	Grupo focal	Entrevista			Hombre	Mujer	
1	x		x		IS i ES	Atención directa	x		3 años
2	x		x		ES	Atención directa		x	9 años
3	x		x		IS	Atención directa	x		5 años
4	x		x		ES	Atención directa		x	2 años
5	x		x		TAS	Atención directa		x	11 años
6	x		x		Psicología	Gestión apoyo		x	10 años
7	x		x		Pedagogía	Gestión apoyo		x	Más de 20 años
8		x		x	ES	Atención directa		x	8 años
9		x		x	TS	Gestión apoyo		x	12 años
10		x		x	ES	Atención directa		x	8 años

Los acrónimos IS, ES, TAS i TS indican respectivamente: integrador/a social, educador/a social, técnico/a en atención sociosanitaria y trabajador/a social.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos para llevar a cabo la recogida de datos: grupo focal y entrevista semiestructurada. Por un lado, se realizó un grupo focal con siete profesionales que trabajan en hogar-residencia, todas ellas contratadas por la misma entidad. Según Prieto y March (2002), el grupo focal tiene como objetivo buscar la interacción entre los diferentes participantes para obtener la información, potenciando la discusión sobre los temas que se les presentan y explorando el porqué de sus opiniones. Tal y como afirman estos autores, un grupo focal suele estar formado por entre cuatro y diez participantes, el moderador y, en algunos casos, una persona que actúa como observadora. En el caso de los profesionales de apoyo en hogar-residencia esta técnica se consideró apropiada porque posibilita la interacción entre los diferentes profesionales, crea diálogo y permite la reflexión sobre sus funciones de apoyo, lo que permite compartir y contrastar las visiones, opiniones y experiencias vividas.

Por otra parte, con las tres profesionales del programa de apoyo a la autonomía en el propio hogar (en adelante, PSAPLL) se optó por realizar entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas, técnica que también permite a los participantes hablar y reflexionar libremente sobre el objeto de estudio (Seidman, 2006). Se realizaron concretamente dos entrevistas, en una de las cuales se entrevistó a profesionales que ofrecen apoyo a personas con discapacidad intelectual que participan en el PSAPLL. En ambos casos los temas tratados fueron los siguientes:

- Funciones y tareas de los profesionales en relación con el trabajo con personas con DI.
- Tareas de apoyo en el contexto de la vivienda, y tareas de apoyo a la participación comunitaria.
- El papel de las personas con discapacidad en las decisiones sobre el apoyo que reciben.
- Satisfacción de los profesionales y propuestas de mejora sugeridas por ellos mismos para mejorar el bienestar de las personas a las que ofrecen apoyo.

Pese haber utilizado dos técnicas distintas, se han aplicado de forma complementaria y orientadas a recoger el mismo tipo de información. El número de participantes es pequeño, pero la utilización de grupo de discusión y entrevistas ha permitido recoger y contrastar datos relevantes sobre las percepciones que tienen los profesionales en relación con el apoyo que ofrecen a personas con discapacidad intelectual que viven en hogar-residencia o bien en su propio hogar.

Procedimiento

Para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos escogidos se contactó con dos fundaciones, solicitando su colaboración en la investigación y proponiendo a diferentes profesionales su participación. La aplicación del grupo focal y las entrevistas se llevó a cabo en espacios de cada una de las fundaciones en la fecha pactada con los participantes. En todos los casos, la primera acción que se realizó fue proporcionar a los expertos la hoja de consentimiento informado en la que las investigadoras se comprometían a la confidencialidad de los datos facilitados, y los participantes firmaban su autorización a la grabación con el fin de facilitar su análisis. El grupo focal tuvo una duración aproximada de cien minutos, la entrevista conjunta se prolongó casi una hora y la entrevista individual unos cuarenta y cinco minutos.

Análisis de datos

Tras transcribir el grupo focal y las entrevistas, se inició el proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos mediante técnicas de análisis de contenido temático consistentes, siguiendo a Braun y Clarke (2006), para identificar, analizar e informar sobre los temas que aparecen en un conjunto de datos a partir de patrones o temas que se repiten. De acuerdo con el procedimiento indicado por estas autoras, se desarrolló el análisis leyendo las transcripciones varias veces, identificando los códigos relacionados con los temas iniciales y añadiendo los nuevos códigos emergentes relacionados con temas no planteados inicialmente pero directamente relacionados con el objeto de estudio. Tras esta revisión, se clasificaron los códigos reordenándolos en cuatro temas principales y sus subtemas correspondientes (véase la tabla 2).

Tabla 2: Temas y subtemas

Temas	Subtemas
1. Funciones y tareas de los profesionales	- Tareas de cuidado - Tareas de autonomía y vida independiente de las personas con discapacidad intelectual - Habilidades de los profesionales
2. Proceso de toma de decisiones de las personas con discapacidad intelectual	- La participación y el valor de las voces, opiniones y deseos de las personas con discapacidad intelectual en el proceso de toma de decisiones de aspectos que les afectan directamente a su persona - Comunicación entre los profesionales y los familiares/tutores legales de las personas con discapacidad intelectual
3. Red social de las personas con discapacidad intelectual	- Participación en la comunidad - Relación con los profesionales de apoyo - Red social de apoyo/amistades
4. Visión de los profesionales en cuanto a su rol	- Opinión de los profesionales sobre la metodología de trabajo del servicio - Propuestas de mejora

Resultados

Los resultados de la investigación se exponen de forma ordenada de acuerdo con los bloques temáticos mencionados en la tabla 2.

Tema 1: funciones y tareas de los profesionales

En primer lugar, en cuanto a las funciones y tareas, los profesionales del servicio de hogar-residencia consideran que se centran fundamentalmente en apoyar las actividades de la vida diaria de los residentes, ayudándoles en su rutina y a realizar sus tareas cotidianas. Concretamente, en los casos en que los usuarios no forman parte de la tutela de la fundación, y los familiares por motivos determinados no pueden hacerse cargo de las necesidades del usuario, los profesionales son quienes tienen la función de acompañar a comprar la ropa, los utensilios de higiene o la medicación que necesiten, entre otros. A menudo los profesionales también realizan acompañamiento a los servicios médicos. Los profesionales de este servicio de vivienda dan mucha importancia a la higiene y la imagen personal de los residentes; por lo tanto, como profesionales dedican muchos esfuerzos a trabajar este aspecto. Expresan que, en ocasiones, son los propios residentes quienes toman las decisiones sobre su imagen personal, pero a menudo los profesionales también intervienen.

Tres tienen el armario cerrado porque si no cogen ropa y se la cambian constantemente, tanto si está sucia como limpia. Es una forma de tener un control porque se obsesionan con esto. Les preparamos la muda, pero ellos están al lado. Les dices: “¿Te va bien esto?”. Entre todos decidimos. (Profesional hogar-residencia, en el grupo focal)

Algunos participantes del servicio de hogar-residencia dan a entender que ven muy difícil mejorar el proceso de autonomía de estas personas hasta conseguir retirarles del todo el apoyo profesional. Sin embargo, otros profesionales parecen tener más confianza en las posibilidades de las personas con DI de vivir con menos apoyo, considerando así el trabajo hacia la autonomía de la persona algo indispensable.

Otro aspecto muy importante a tener en cuenta y que es subrayado por los profesionales es el apoyo emocional a ofrecer a los usuarios. Por eso, entre las habilidades que los profesionales valoran como más importantes para poder ejercer sus funciones destacan la empatía, la escucha y la paciencia, que se van consiguiendo a través de la experiencia.

En cuanto a las profesionales del PSAPLL, su apoyo suele estar centrado en dar apoyo en la gestión económica, en acompañamientos médicos, en temas de higiene y salud, y también en el hecho de dar apoyo emocional. Sin embargo, el trabajo asistencial es muy puntual. El objetivo principal de su apoyo es potenciar la autonomía del usuario. Destacan que el profesional que ofrece apoyo en el propio hogar debe tener mucha flexibilidad, paciencia y mostrar mucho respeto por el estilo de vida elegido por los usuarios. Es muy importante mantener una escucha activa hacia ellos y adaptarse a cada usuario y a cada situación:

Te das cuenta de que tienes que aceptar que todo el mundo puede vivir de forma diferente. Paciencia es una virtud que hay que ir trabajando. (Profesional PSAPLL, entrevista).

[...] Dado que ellos nos abren las puertas de su casa es un respeto impresionante lo que ellos quieren empezar a trabajar y normalmente es gradual. A medida que va habiendo una confianza, que va habiendo un vínculo personal, que ven que se van trabajando cosas y que quizá hay aspectos de su vida que mejoran, se pueden ir trabajando otras cosas que pueden venir propuestas por ellos o propuestas un poco por el profesional que lo lleva en ese momento. (Profesional PSAPLL, entrevista)

Así, observamos que en ambos programas los profesionales coinciden en valorar la importancia de las habilidades profesionales vinculadas con la relación educativa (empatía, escucha, respeto a las diferencias personales). En cuanto a las funciones que desarrollan, los profesionales que ofrecen apoyo en hogar-residencia manifiestan que fundamentalmente este apoyo se focaliza en el desarrollo de las tareas relacionadas con la vida diaria, y por tanto dentro de la propia vivienda. En cambio, los profesionales que ofrecen apoyo a las personas que viven en su propio hogar (PSAPLL) hacen hincapié en el hecho de que diversifican su rol de apoyo teniendo en cuenta las decisiones de las personas que reciben este apoyo y respetando su estilo de vida. A pesar de que también se ofrece apoyo en temas vinculados a la vida cotidiana, este se produce de forma personalizada y muy puntual, teniendo presente el hecho de potenciar al máximo la autonomía del usuario.

Tema 2: proceso de toma de decisiones de las personas que reciben el apoyo

En segundo lugar, con referencia al proceso de toma de decisiones de las personas que reciben el apoyo, los profesionales que trabajan en el servicio de hogar-residencia coinciden en que los deseos y las voces de los usuarios son siempre escuchadas. Se intenta que cada persona manifieste sus opiniones y

Los profesionales que ofrecen apoyo en hogar-residencia manifiestan que fundamentalmente este apoyo se focaliza en el desarrollo de las tareas relacionadas con la vida diaria, y por tanto dentro de la propia vivienda. En cambio, los profesionales que ofrecen apoyo a las personas que viven en su propio hogar (PSAPLL) hacen hincapié en el hecho de que diversifican su rol de apoyo teniendo en cuenta las decisiones de las personas que reciben este apoyo y respetando su estilo de vida

expresen las propias necesidades para mejorar en su autonomía. Sin embargo, el poder de decisión de los residentes es bastante limitado. Pese a que hagan sus demandas a los profesionales, el proceso hasta llegar al consenso pasa una serie de filtros, donde los tutores legales o los familiares de las personas con DI son quienes, a menudo, tienen la última palabra. Así pues, la comunicación entre los profesionales y los familiares o los tutores legales es bastante habitual. En numerosas ocasiones, los profesionales se ponen en contacto con los tutores o familiares, ya que necesitan su consentimiento a la hora de permitir que el usuario realice según qué acciones o tome una determinación. Por lo tanto, el poder de decisión sobre cuestiones que afectan de forma directa la vida de las personas con DI recae sobre todo en las personas que ocupan esta figura.

En cuanto al PSAPLL, observamos notorias diferencias con respecto al proceso de toma de decisiones en comparación con los usuarios del servicio de hogar-residencia

En cuanto al PSAPLL, observamos notorias diferencias con respecto al proceso de toma de decisiones en comparación con los usuarios del servicio de hogar-residencia. En este caso, la persona con DI es quien, generalmente, toma de forma más notoria el timón de su vida. Eso significa que en la mayoría de los casos es el usuario quien toma las decisiones que afectan directamente a su persona. Los profesionales son una figura de apoyo y guía para los usuarios, pero intentan no tomar acciones sobre sus vidas sin su consentimiento.

Si les tienes que obligar a realizar algún objetivo o a hacer algo, no tendría sentido en el apoyo en el hogar porque son ellos los que tienen que querer hacer el cambio. Por mucho que tú lo veas, si ellos no quieren no se puede hacer... (Profesional PSAPLL, entrevista)

Por tanto, a diferencia de lo que ocurre en el hogar-residencia, el contacto con los familiares y/o los tutores legales es menos frecuente y se da solo en situaciones de emergencia. En general, los que se encuentran representados legalmente, lo son solo de forma parcial y en ámbitos específicos, por lo que no se requiere recurrir a la figura del referente o tutor legal con demasiada frecuencia.

Tema 3: red social de las personas con discapacidad intelectual que reciben el apoyo

En tercer lugar, con respecto a la red social (relacional) de las personas con DI, en el servicio de hogar-residencia se da especial importancia a la participación en la comunidad de las personas con DI. A través del servicio se organizan salidas con otras fundaciones a fin de encontrar momentos de recreo donde los residentes puedan relacionarse con otras personas y entornos que no sean el taller donde trabajan o los compañeros de piso con los que tienen una convivencia diaria. Los profesionales entienden que encontrar espacios

de relación con otras personas con DI que forman parte de otras fundaciones o instituciones es una vía factible para potenciar las relaciones sociales de los residentes. Sin embargo, cuando hacemos referencia a la participación en la comunidad en general, y a pesar de que se expresa la satisfacción que se siente como profesional cuando observan que son bien recibidos en determinados espacios públicos o privados, se acentúa la percepción de la existencia de barreras por parte de la comunidad que se encuentra el colectivo para poder participar en espacios de ocio.

Los profesionales manifiestan que la red social de amistad de las personas con DI usuarias del hogar-residencia es prácticamente escasa o nula. Desde el servicio se realizan encuentros y salidas con los diferentes residentes para que estos se relacionen de forma más amistosa. De todos modos, los profesionales valoran que a menudo estas relaciones terminan siendo forzadas, sin acabar de conseguir que los usuarios establezcan un vínculo entre ellos.

En cuanto a la relación con los profesionales, el vínculo entre los residentes y los educadores es muy fuerte. Pasar tantas horas juntos alimenta la creación de un vínculo de confianza en que a veces es difícil poner el límite. De hecho, la mayoría de los participantes considera que se crea una relación similar a los vínculos que se pueden establecer en una familia. Por lo tanto, aunque justifican que a menudo tienen que marcar los límites y mostrar su parte más autoritaria, a veces los profesionales tienen un rol que tiende a ser paternalista. Los residentes toman como figuras referenciales a los educadores.

¡Es como una familia! Somos los papás y las mamás a veces. Llega un punto en que a mí me cuesta a veces diferenciar y poner límites. (Profesional hogar residencia, en el grupo focal)

Desde el PSAPLL también se procura potenciar las relaciones sociales de los usuarios y también se encuentran dificultades para mejorar este aspecto de la vida de las personas con DI. El trabajo de los profesionales de apoyo en relación con la participación de este colectivo en la comunidad va encaminado a buscar actividades de tiempo libre para fomentar la red de relaciones sociales de los usuarios. Sin embargo, las dificultades están presentes, ya que aunque a priori los usuarios se encuentran motivados, a veces no encajan o no acaban de adaptarse a la actividad o al grupo de personas que participa en la actividad. Existe la percepción de que carecen de recursos para poder ofrecer un mejor apoyo en este ámbito.

A pesar de que ves lugares donde se les abre las puertas, el trato ya es diferenciado. Cuesta que entren en lugares donde se les trate como a uno más. A ellos mismos muchas veces les cuesta. Los hemos apuntado a cursos y desgraciadamente ellos mismos han dicho: "Es que no sigo" y aquel profesional no puede adaptar la formación que esté haciendo a esa persona. No hay herramientas, no hay recursos. (Profesional PSAPLL, entrevista)

Los profesionales de ambos programas coinciden en valorar que las personas a las que ofrecen apoyo experimentan dificultades para crear y mantener su red social de amistades. Explican que en la mayoría de los casos son personas que ya tienen arraigado un estilo de vida y les es muy complicado establecer nuevos vínculos de confianza, a pesar de que tener una red social de amistades es un deseo para muchas personas. De hecho, una de las demandas recurrentes por parte de los usuarios es que el servicio les ayude a conocer personas nuevas con las que compartir experiencias, al igual que lo hace el resto de la sociedad.

En cuanto a la relación de los profesionales del servicio con los usuarios, se acaba formando un fuerte vínculo donde los expertos actúan como figura de apoyo pero también como referente cercano para muchas consultas y demandas de apoyo, incluyendo el emocional.

Tema 4: visión de los profesionales en cuanto a su rol en relación con la inclusión

Por último, con respecto al último bloque temático, la visión de los propios profesionales en cuanto a la inclusión de las personas con DI a través del apoyo que reciben los usuarios de su servicio, diferentes profesionales valoran y proponen distintas acciones. Este tema permite hacer visible aquellas cuestiones que los propios participantes consideran que habría que modificar para conseguir que el servicio sea más inclusivo y de calidad.

En cuanto a los participantes del servicio de hogar-residencia, dos de los aspectos que a menudo les afecta negativamente es la frecuente movilidad profesional y el poco poder de decisión que tienen los profesionales en según qué aspectos que son protocolizados. Les preocupa intensamente el número de personas que conviven en un mismo hogar. Plantean que si se redujera el número de usuarios por vivienda sería posible realizar una atención más personalizada y de mayor calidad. La convivencia sería más tranquila y habría más espacios de intimidad. Manifiestan su preocupación por el hecho de que “¡no poder elegir con quién quieres vivir es muy triste!”. Sin embargo, aunque pueda parecer contradictorio, los profesionales consideran que es un servicio beneficioso para las personas con DI, sobre todo en los casos donde éstas tienen una edad avanzada y necesidad de un apoyo continuado.

Los profesionales del PSAPLL destacan dos cuestiones que consideran que deberían ser objeto de reformulación. En primer lugar, flexibilizar los requisitos para poder ser usuario del programa, dado que son cada vez más estrictos, motivo por el que se excluye a muchas personas que podrían beneficiarse de este apoyo personalizado. En segundo lugar, se acusa el hecho de trabajar en solitario, indicando la conveniencia de crear espacios y encuentros entre profesionales que desarrollan este tipo de apoyo personalizado para poder enriquecerse de diferentes metodologías de trabajo y así permitir

innovar en su praxis profesional. Tener este contacto con otros profesionales del mismo ámbito sería una buena estrategia para conocer nuevos recursos o herramientas para mejorar la metodología de trabajo. Poder visitar otras fundaciones que tuvieran el mismo servicio y acompañar durante determinados momentos a los profesionales en el seguimiento de sus usuarios supondría un *feedback* que podría ser muy enriquecedor.

Discusión y conclusiones

Este estudio se ha centrado en la percepción de los profesionales sobre varios temas relacionados con el rol de apoyo que desarrollan en contextos de vivienda: hogar-residencia y el propio hogar de la persona. En el primer caso, el apoyo se ofrece fundamentalmente en una vivienda compartida por diez personas, que están siempre acompañadas por un profesional. En el segundo, las personas que reciben apoyo viven o bien solas, en pareja o en grupos de hasta cuatro compañeros, y este apoyo es intermitente (hasta diez horas semanales). El objetivo principal era valorar las percepciones de los profesionales de los dos espacios de apoyo y contrastarlas para identificar elementos en común y los matices diferenciales vinculados con el rol de apoyo que desarrollan. Se han revisado concretamente cuatro temas: a) funciones y tareas que desarrollan los profesionales, b) el papel y el proceso de toma de decisiones de las personas que reciben el apoyo, c) la red social de las personas que reciben el apoyo, d) visión de los profesionales respecto a su rol en la inclusión social de las personas a las que ofrecen apoyo.

En cuanto a la percepción sobre las funciones que desarrollan, hemos podido observar que en el hogar-residencia el apoyo es más continuo y está centrado en las diferentes dimensiones de la vida cotidiana, tanto dentro del hogar como en aspectos relacionados con acompañamientos a compras y visitas médicas; los profesionales que realizan el apoyo en el propio hogar inciden sobre todo en su tarea de potenciar la autonomía, ayudando en la gestión económica y organización doméstica, haciendo acompañamientos médicos y apoyo emocional. Los profesionales de un servicio y otro coinciden en valorar la paciencia y la empatía como las habilidades sociales vinculadas con el establecimiento de relaciones con las personas que reciben el apoyo que consideran más relevantes en su tarea. En el caso de los profesionales que realizan el apoyo en el hogar personal se menciona también el respeto por el estilo de vida que escoge la persona y el apoyo emocional. Justamente estos dos elementos son de los más valorados por personas con DI que reciben apoyo en estudios realizados tanto en el ámbito internacional (Clarkson, Murphy, Coldwell y Dawson, 2009; Roeder, Maaskant y Curfs, 2011) como en nuestro contexto (Pallisera, Villano, Fullana, Díaz-Garolera, Puyalto y Valls, M. J., 2018), aunque a menudo no aparecen como valoradas en los estudios sobre las percepciones de los profesionales de apoyo sobre las propias habilidades (Dodevska y Vassos 2013; Hatton, Wigham y Craig *et al.*, 2009; Pallisera *et al.*, 2018).

Los profesionales del PSAPLL destacan dos cuestiones que consideran que deberían ser objeto de reformulación. En primer lugar, flexibilizar los requisitos para poder ser usuario del programa. En segundo lugar, se acusa el hecho de trabajar en solitario

En cuanto a los participantes del servicio de hogar-residencia, dos de los aspectos que a menudo les afecta negativamente es la frecuente movilidad profesional y el poco poder de decisión que tienen los profesionales en según qué aspectos que son protocolizados

En cuanto a la toma de decisiones, y con independencia de que las personas que reciben el apoyo estén tuteladas o no, las que lo reciben en el propio hogar son las que, según los participantes en el estudio, pueden ejercer más claramente la toma de decisiones en cuestiones que las afectan. En el caso de las personas que viven en hogar-residencias, los profesionales han reconocido que la mayoría de las decisiones las toman las familias, por lo que el contacto entre profesionales de apoyo y familias es frecuente. En un estudio anterior, profesionales vinculados con la gestión del apoyo a la autonomía en el propio hogar manifestaban las dificultades que se encuentran para avanzar en la transformación de un modelo basado en el cuidado en el modelo teórico actual de la discapacidad centrado en la persona (Pallisera *et al.*, 2018). El riesgo y las consecuencias del ejercicio de la autonomía son difíciles de equilibrar, por lo que los profesionales de apoyo deben haber recibido la formación adecuada y disponer del conocimiento apropiado para poder ofrecer un buen apoyo personalizado que respete el derecho a tomar decisiones de las personas a las que ayudan (Hawkins, Redley y Holland, 2011).

En cuanto a la red social, y a pesar de las acciones que realizan los profesionales para potenciar la inclusión comunitaria de las personas que reciben el apoyo, sea a través de participar en diferentes actividades sociales o mediante acompañamientos personalizados, se valora que su red es muy reducida y que experimentan dificultades para establecer nuevas relaciones. Algunos estudios (McConkey y Collins, 2010) muestran que los profesionales no siempre consideran como prioritarias las tareas de apoyo orientadas a potenciar la inclusión social de las personas a las que ofrecen apoyo. La incorporación de los planteamientos de apoyo personalizados, relacionados con el modelo de derechos, subrayan la necesidad de que la inclusión social sea no solo una finalidad sino el contexto en que se ofrezca el apoyo, con el fin de potenciar habilidades y relaciones. Incidir en este tema implica priorizar la comunidad como escenario de intervención, y hacer hincapié en dar apoyo a que la persona adquiera y tenga oportunidad de practicar habilidades sociales que le permitan disfrutar de actividades en la comunidad y establecer y gestionar sus relaciones personales. Este planteamiento conduce a repensar la formación de los profesionales creando nuevos roles dirigidos a potenciar la conexión con espacios de la comunidad (Duggan y Linehan, 2013) y, tal y como plantean Bigby y Wiesel (2011) y Garcia Iriarte *et al.*, (2016), dotar a los profesionales de las competencias que les permitan analizar los contextos comunitarios, identificar fuentes de apoyo y establecer estrategias que faciliten a las personas con discapacidad ensanchar su red natural en los diferentes espacios comunitarios.

Finalmente, las visiones de los profesionales sobre la inclusión de las personas a las que ofrecen apoyo nos permiten constatar que son conscientes de que este es un tema primordial al que hay que dedicar más esfuerzos. Señalan que a veces es el funcionamiento de la organización lo que limita las acciones que pueden emprender para potenciar la autonomía y la inclusión de las personas con DI, elemento que ha sido constatado en otras investiga-

ciones (FRA, 2012; Garcia Iriarte *et al.*, 2014). Esto a veces puede generar tensiones entre los profesionales y la propia organización, y entre estos y las personas que reciben el apoyo (Duggan y Linehan, 2013). Algunos profesionales plantean que la movilidad profesional afecta negativamente tanto su coordinación como la propia calidad de la atención. La precariedad laboral de los profesionales de apoyo es un fenómeno que se observa en otros contextos (Hatton *et al.*, 2009; Hawkins, Redley y Holland, 2011; Hastings, 2010) y que efectivamente se considera que puede afectar la calidad del apoyo ofrecido a las personas. Reconocida esta cuestión, los participantes en el presente estudio se muestran muy favorables a seguir formándose, a intercambiar experiencias con otros profesionales y a aprender más para contribuir a una mejor inclusión social de las personas a las que ofrecen apoyo.

En resumen, a pesar de que el estudio se ha centrado en un número reducido de participantes, los instrumentos utilizados han permitido profundizar en sus voces en una temática poco estudiada en nuestro contexto. Los datos obtenidos indican la voluntad de avanzar en las prácticas de apoyo basadas en el respeto a la persona, en la escucha activa de sus voces y en el compromiso con el respeto a sus decisiones. Ahora bien, también se ha hecho mención a algunas dificultades experimentadas para poder avanzar; barreras establecidas por las políticas actuales que fijan el número máximo de residentes en cifras muy elevadas que limitan las posibilidades de atención personalizada; prácticas institucionales que establecen procedimientos complejos para la toma de decisiones vinculadas con las voluntades de las personas usuarias, entre otros. En las propuestas planteadas por los profesionales, es preciso insistir en contemplar la necesidad de potenciar la dimensión social de las personas a las que se ofrece apoyo, dimensión que todos los profesionales reconocen que es poco rica y que está faltada de apoyo. En este sentido, hay que reivindicar la relevancia de la red social en la inclusión social de todos, también de las personas con discapacidad, por lo que es preciso tener presente este ámbito tanto en la formación de los profesionales como en los planes de apoyo personalizados. Destinar más recursos económicos y humanos a ofrecer apoyos personalizados es una necesidad para avanzar en el derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual.

Destinar más recursos económicos y humanos a ofrecer apoyos personalizados es una necesidad para avanzar en el derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual

Mònica Oliveras Garriga
Trabajadora social
Máster en Atención a la diversidad en una educación inclusiva
Servicio prelaboral. Fundación TRES
Palafrugell
moliveras@tresc.org

Maria Pallisera Díaz
Departamento de Pedagogía. 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>
- Decreto 318/2006**, de 25 de julio, de servicios de acogida de las personas con discapacidad. *Diario 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)
- 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
- Naciones Unidas** (2006): Convenció dels Drets de les Persones amb Discapacitat. Nova York. Naciones Unidas.
- Orden BES/6/2002**, de 10 de enero, por la que se establece el Programa de apoyo a la autonomía en el propio hogar.
- 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 Esta investigación ha sido parcialmente financiada por el MINECO a través de los proyectos 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” y 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”.

La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social

Elisabeth Arpal

Recepción: 03/03/19 Aceptación: 07/04/19

Resumen

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.

L'educació social a l'escola des del punt de vista dels professionals de l'educació social

Social education in school from the point of view of social education professionals

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, vetlli pel compliment dels protocols d'abús sexual o assetjament escolar i esdevingui un referent clar per als serveis socials comunitaris dins de l'escola”.

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.’

Paraules clau

Educació social, escola inclusiva, pràctiques interdisciplinàries, accions curriculars, Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya.

Keywords

Social education, inclusive school, interdisciplinary practices, curriculum actions, Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya

Cómo citar este artículo:

Arpal Salvador, Elisabeth (2019). La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 181-203.



▲ Contextualización

La sociedad evoluciona y las generaciones adoptan nuevas características a las que la escuela ha tenido que adaptarse, con propósitos personales y profesionales distintos de los que había en un pasado reciente.

Por eso se detecta la necesidad de incorporar nuevos perfiles laborales que den respuesta a las nuevas formas de relacionarse y de vivir en el mundo actual. En concreto, en los claustros de los centros de primaria y secundaria, hay que atender la pluralidad del alumnado, sus características y necesidades y los nuevos desafíos y retos sociales.

El colectivo profesional Educación social y escuela se crea en junio de 2014, cuando una veintena de personas se reúnen en el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC), en la sede de Barcelona, para hablar sobre la realidad de la situación de los profesionales de la educación social en el ámbito escolar en todo el Estado español y en Cataluña.

Partimos de la realidad que comunidades como Extremadura, Castilla-La Mancha o Andalucía, en ese momento, ya incorporaban a los educadores sociales en los institutos y que profesionales reconocidos en el marco de la docencia de la educación social estaban recogiendo algunas de esas prácticas para trasladarlas a nuestra comunidad.

Desde entonces, crece el debate sobre si es necesaria la figura profesional del educador social en los centros educativos. ¿En qué etapas? ¿Con qué tipología de alumnado? ¿Tienen que estar representados en los claustros con voz y voto? ¿En qué horarios? ¿Con qué responsabilidades?

Desde el grupo de trabajo, con el paso del tiempo, hemos ido construyendo y transformando nuestro discurso. Lo que sí tenemos claro desde el principio es que los y las educadoras sociales somos necesarios e imprescindibles en los centros educativos en la sociedad contemporánea. Tenemos trabajo tanto en primaria como en secundaria y con todos los alumnos (no solo acompañando a alumnado de otras etnias, con diversidad funcional, a personas en situaciones de riesgo y/o con conflictos relacionados con otras temáticas). Tenemos un potencial de carácter transformador e inclusivo. La oportunidad de poder trabajar con los docentes y maestros, con los equipos directivos y las familias, así como con el resto de la comunidad educativa, será un factor clave para mejorar nuestro sistema educativo. Los cambios que ha habido en el currículo, las nuevas metodologías y el nuevo decreto de inclusión nos facilitará el trabajo en red, en el día a día y como un miembro más de la comunidad educativa.

Una de las paradojas existentes es la presencia de una materia obligatoria u optativa en el Grado de Educación Social, en función de las universidades, en torno a esta figura pero sin un marco teórico consensado, sin unas experiencias suficientemente consolidadas que avalen este rol y sin una posibilidad de incorporación real al mercado laboral.

Los y las educadoras sociales somos necesarios e imprescindibles en los centros educativos en la sociedad contemporánea. Tenemos trabajo tanto en primaria como en secundaria y con todos los alumnos

Por otra parte, la educación formal en nuestro territorio viene marcada históricamente por una estructura rígida que no facilita la incorporación de nuevas figuras pero a la vez se detectan unas necesidades que avalan una realidad distinta a la de hace unos años. Pensamos que tenemos que dejar de hacer estas divisiones arcaicas de la educación formal y no formal.

¿Cuál ha sido la trayectoria del colectivo profesional? ¿En qué punto nos encontramos?

El colectivo profesional de Educación social y escuela del CEESC, como hemos dicho, nace en junio de 2014 y desde entonces, de forma colectiva, se han escrito artículos, se ha investigado, se ha trabajado en red y se han organizado actividades con el objetivo de defender y difundir el papel de las educadoras y educadores sociales en las escuelas. A continuación, el trabajo realizado.

- **Arenós, Paloma (2015). Educació social. L'assignatura pendent. Ara Criatures.** Recuperado de https://criatures.ara.cat/Educacio-social-Las-signatura-pendent_0_1303669638.html
El Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña reclama que sus profesionales se integren plenamente en la educación formal.
- **Jornada “Educació a temps complet”, abril de 2016.** Recuperado de <http://ceesc.cat/2014-11-03-13-05-23/noticias-blog/268-educacio-temps-complet>
El objetivo es dar a conocer la educación a tiempo completo para que varios municipios se impliquen en este proceso y para que se pueda extender el nuevo modelo.
- **Educación social y escuela. Full informatiu del CEESC**, núm. 78, diciembre de 2016. Recuperado de https://ceesc.cat/images/simplefilemanager/5853dfd020188.33987655/201612_FullInformatiu.pdf
En este artículo el CEESC se hace eco de las diferentes acciones que está llevando a cabo el grupo Educación social y escuela del CEESC y pone de manifiesto el movimiento que desde distintos ámbitos sociales se está produciendo en torno a esta figura.
- **Vila Savall, Lluís (2016). Educació social i escola, una trobada necessària.** Recuperado de <http://ceesc.blogspot.com/2016/01/educacio-social-i-escola.html>
Este artículo pretende dar visibilidad a nuestra figura y abrir las diferentes experiencias y inquietudes a todo el mundo.

- **Jornada “L’equip educatiu més enllà del docent: l’educació social a l’escola”, 6 de julio de 2017.**

Cerca de ochenta personas participaron en esta jornada, celebrada en el espacio Francesca Bonnemaison de Barcelona. La jornada ha sido impulsada por el colectivo profesional Educación social y escuela del CEESC, que trabaja por la incorporación institucional y plena de las educadoras y educadores sociales en los centros educativos. Hasta ahora, la figura del educador/a social se ha introducido en los centros docentes de forma muy puntual pero todavía no existe un reconocimiento, ni una forma de acceso al sistema como educadores sociales, excepto en las unidades de soporte a la educación especial (USEE) y en otros espacios muy concretos. En esta jornada han sumado esfuerzos participantes de varios ámbitos de actuación de todo el territorio catalán. Han asistido expertos del mundo universitario para ofrecer su mirada y dar respuesta a las tres cuestiones planteadas: 1) ¿qué respuestas hay que dar a las necesidades actuales de la escuela?, 2) el equipo interdisciplinario en la escuela actual, 3) aportaciones específicas y competencias del perfil profesional del educador/a social en el entorno educativo. Profesionales de la educación social y representantes de la Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de Cataluña también han aportado su experiencia vivida en los centros educativos, y representantes de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica comparten la necesidad de defender la educación en un sentido amplio. Asimismo, se han presentado las conclusiones y los resultados de los trabajos académicos realizados sobre la educación social en la escuela. Las aportaciones de los ponentes, de la mesa de experiencias y de los diferentes participantes en esta jornada tienen la voluntad de motivar un espacio de diálogo con el resto de la comunidad educativa y con los responsables institucionales y políticos en materia de educación, sobre la necesidad de la figura del educador/a social dentro de esta comunidad educativa.

- **Colectivo profesional Educación social y escuela del Colegio de Educadoras y Educadores de Cataluña (2018). Els educadors i educadores socials a l’escola. Treballem plegats? *El diari de l’educació*.** Recuperado de <http://diarieducacio.cat/els-educadors-i-educadores-socials-a-lescola-treballem-plegats/>

Ahora más que nunca es necesario realizar un trabajo educativo personalizado con cada niño/a y adolescente para educar en valores y lograr la formación de una personalidad equilibrada, capaz de actuar con criterio, solidaridad y justicia, integrada en la sociedad y que trabaje para conseguir mejorarla, capaz de afrontar los nuevos retos.

- **Curso de formación presencial “Educació social i escola: reptes i oportunitats”, del 20 de noviembre al 11 de diciembre de 2018.**

Programado en la sede del CEESC en Barcelona, organizado, preparado e impartido por los miembros del colectivo Educación social y escuela.

Como objetivos, tenemos la incorporación institucional y plena de las educadoras y los educadores sociales en los centros educativos de carácter público; unificar las funciones de los educadores sociales en los centros educativos, creando debate y consenso con el Departamento de Educación, así como con otros sectores e instituciones relacionados con la educación; y dar a conocer la figura profesional del educador/a social en la comunidad educativa.

Actualmente, el colectivo profesional se reparte por todo el territorio y lo forman educadoras y educadores sociales de las comarcas de Barcelona, Lleida, Girona, Tarragona y Terres de l’Ebre y representan nuestra labor como grupo de investigación.

Durante el curso actual se ha mostrado nuestro recorrido, que cuenta con:

- Trabajo de los documentos “Acció socioeducativa a l’escola” (material de la Universitat Oberta de Catalunya) y “Ofensiva de país per l’èxit educatiu 2012-2018” para realizar el documento que define qué puede hacer el educador/a en los centros educativos.
- Participación en el seminario “Educació a temps complet” y en la comisión para la aplicabilidad (proyecto piloto del curso 2018-2019).
- Participación en el debate “Educació social a l’escola”, organizado por la Fundación Jaume Bofill.
- Participación con las universidades, acompañando a los docentes y a los estudiantes del Grado en Educación Social (jornadas interuniversitarias).
- Charlas a los estudiantes del Grado de la Universidad de Barcelona, dentro de la asignatura “Acción socioeducativa en el mundo escolar”.
- Trabajo de los decretos de la DGAIA y de educación especial.
- Elaboración de un manifiesto pidiendo la implicación de la comunidad educativa, de los agentes políticos y de las individualidades.

Nuestro trabajo ha hecho que nos demos cuenta de que la figura de los educadores y educadoras sociales está regulada dentro de los centros educativos en las comunidades de Extremadura, Andalucía, Castilla-La Mancha, Cantabria, Galicia, Madrid y las Islas Canarias. Estas investigaciones nos han hecho ver que hay múltiples modalidades de contratación, dependiendo de la comunidad autónoma y de algunos ítems que aún no hemos sabido descifrar. En Aragón, concretamente en Zaragoza, los educadores forman parte del Proyecto de integración de espacios escolares (PIEE), que desarrollan los centros de educación infantil, primaria y secundaria. Con este proyecto realizan intervención socioeducativa con los alumnos que tienen problemas de integración social.

Los profesionales de la educación social están contratados por empresas del tercer sector o por asociaciones de familias de alumnos (AFA). Canarias ha llevado a cabo una experiencia piloto mediante un convenio en el que han participado la Consejería de Educación y Universidades (CEU), el Colegio

Como objetivos, tenemos la incorporación institucional y plena de los educadores sociales en los centros educativos de carácter público; unificar las funciones de los educadores sociales en los centros educativos, creando debate y consenso con el Departamento de Educación, así como con otros sectores e instituciones relacionados con la educación; y dar a conocer la figura profesional del educador social en la comunidad educativa

Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Canarias (CEESCAN), la Fundación General de la Universidad de La Laguna (FGULL) y la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE).

En el curso 2018-2019, el Consorci de Barcelona ha contratado a dieciocho educadores para hacer intervenciones en Nou Barris. Las funciones que en general realizan están relacionadas con el absentismo, la atención a los alumnos recién llegados, el abordaje de los conflictos dentro y fuera del aula, las necesidades educativas especiales y las actividades extraescolares

En Cataluña, están los técnicos integradores sociales (TIS) en los estudios de ciclo superior. Los TIS están reconocidos por el Departamento en algunas escuelas o institutos. Además, en el curso 2018-2019, el Consorci de Barcelona ha contratado a dieciocho educadores para hacer intervenciones en Nou Barris. Las funciones que en general realizan están relacionadas con el absentismo, la atención a los alumnos recién llegados, el abordaje de los conflictos dentro y fuera del aula, las necesidades educativas especiales y las actividades extraescolares. Sólo en casos concretos intervienen en el acompañamiento del claustro o la atención holística del menor, incluyendo a la familia y la comunidad educativa.

Por lo tanto, desde el colectivo profesional creemos que podemos aportar:

- Empatía.
- Evitar etiquetar y estigmatizar.
- Prevención y detección de situaciones de acoso.
- Trabajo con pluralidad de tipologías familiares.
- Trabajo en red con la comunidad.
- Acompañamiento y orientación de niños, jóvenes, familias y profesorado.
- Transmisión de hábitos y valores socioculturales.
- Detección de necesidades especiales, más allá de las estrictamente relacionadas con la diversidad funcional.
- Valoración y aportaciones a la hora de trabajar las habilidades sociales.
- Trabajo en equipo.
- Visión complementaria a todo el claustro y del resto de profesionales que trabajan con y para la escuela o instituto.
- Herramientas de abordaje de diferentes realidades socioeducativas.
- Mejora de los niveles de absentismo y motivación hacia el aprendizaje.

Curso 2018-2019: manifiesto y jornada

Durante el curso 2018-2019 el grupo pretende aglutinar fuerzas y hacer presión en el marco educativo y social. Para ello, se ha elaborado un manifiesto al que se podrán adherir todas las personas, entidades y grupos parlamentarios que apoyen nuestra labor y vean necesaria la regulación de la figura del educador social dentro de los centros educativos, con unas funciones definidas y un contexto adecuado.

El Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC) reivindica la incorporación de las educadoras y los educadores sociales a los centros educativos en calidad de agentes educativos pertenecientes al equipo docente y trabajando en colaboración y corresponsabilidad con los profesionales del centro.

Al manifiesto le acompaña el “Decálogo de funciones de la educadora y el educador social en los centros educativos”. Los educadores y educadoras sociales pueden aportar una mirada socioeducativa en el centro educativo y llevar a cabo funciones de apoyo y acompañamiento en el centro, al alumnado, al profesorado, a las familias y a la comunidad.

Cabe recordar que la figura del educador/a social ya está regulada dentro de los centros educativos en las comunidades de Extremadura, Andalucía y Castilla-La Mancha y que la medida ya se propuso en el Pleno del Parlamento de Cataluña de diciembre de 2018.

Como decíamos, también se presenta este manifiesto en una jornada en mayo de 2019, donde participan diferentes agentes comunitarios relacionados con la educación (AFA, AMPA, alumnado) y donde se exponen varias experiencias.

Experiencias

A lo largo de los años, hemos recogido las intervenciones de diferentes profesionales con diferentes funciones o estilos de contratación, al tiempo que vamos recopilando e incluyendo aquellos artículos o reflexiones que giran en torno a esta figura. Hemos observado el aumento, en poco tiempo, de la presencia de más profesionales e interlocutores interesados en reflexionar sobre ello y en obtener propuestas de futuro.

Hemos destacado algunas de las experiencias conocidas, en las que podemos encontrar a las educadoras y los educadores sociales en los centros educativos contratados como integradores sociales por las AFA o por empresas del tercer sector. La contratación por parte de instituciones públicas es, actualmente, un reto que afecta a la estabilidad laboral de los profesionales y que pone en evidencia un conflicto para ver qué departamento se hace responsable de ello: ¿Servicios Sociales, por el hecho de tratarse de una figura de este ámbito, o el Departamento de Educación, debido a que se sitúa físicamente en los centros educativos?

En general, en cuanto a las funciones, la mayoría realizan una intervención concreta para solucionar un problema, trabajar con un colectivo o atender una demanda del claustro. En este sentido creemos que hay un discurso didáctico hacia el profesorado para que pueda incorporar esta figura en todo su conjunto y así aprovechar los recursos personales, profesionales y metodológicos que la educación social tiene a su alcance.

Por último recogeremos la intención de la Comunidad de Madrid de dedicar una partida económica importante para combatir el absentismo escolar durante el curso 2019-2020 con la contratación de educadores/as sociales y maestros.

El Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña reivindica la incorporación de los educadores sociales a los centros educativos en calidad de agentes educativos pertenecientes al equipo docente y trabajando en colaboración y corresponsabilidad con los profesionales del centro

La contratación por parte de instituciones públicas es, actualmente, un reto que afecta a la estabilidad laboral de los profesionales y que pone en evidencia un conflicto para ver qué departamento se hace responsable de ello: ¿Servicios Sociales, por el hecho de tratarse de una figura de este ámbito, o el Departamento de Educación, debido a que se sitúa físicamente en los centros educativos?

Programa experimental para mejorar la convivencia en los centros educativos de secundaria mediante la inclusión de la figura profesional de un técnico de intervención socioeducativa en las Islas Baleares (2009)

El programa ha sido elaborado por Susana Salas Planas, Mica Garau López y Mar Muñoz Hernández. Lo ha coordinado el Servicio de Atención a la Diversidad (Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado) de la Consejería de Educación y Cultura, la Fundación Institut Socioeducatiu s'Estel y la Consejería de Asuntos Sociales Promoción e Inmigración, y se ha desarrollado en diferentes fases¹.

- *Primera fase.* Hicimos unos primeros encargos que nos permitieron elaborar propuestas de intervención desde una vertiente preventiva; por ejemplo, se pusieron en marcha proyectos de mediación escolar con el Departamento de Orientación (presentación del proyecto y formación de alumnos mediadores) y algunos tutores orientaron a todos los alumnos del centro.
- *Segunda fase.* Nos pidieron que hiciéramos una intervención más concreta y específica con grupos de alumnos. Por lo tanto, teníamos que hacer un seguimiento más intenso y trabajar aspectos de habilidades sociales y de motivación académica.
- *Tercera fase.* Hicimos un trabajo individual más concreto con alumnos y familias, siguiendo un protocolo de derivación del equipo directivo, el Departamento de Orientación o el educador de los Servicios Sociales.
- *Cuarta fase.* Fue muy importante la labor en el área comunitaria, que también tuvo mucha incidencia en la labor de todo el equipo TIS, ya que fue muy necesario estimularla prácticamente en todos los institutos. Se potenciaron las relaciones entre los institutos y los recursos del entorno y se crearon canales de información y de derivación para poder elaborar un circuito fluido y articular toda la información a través del trabajo en red. Se valoró como muy positivo la consecución de los siguientes objetivos:
 - Trabajo en red: reuniones de coordinación y seguimiento.
 - Desarrollar programas y proyectos según las necesidades del centro.
 - Favorecer espacios de comunicación (escuela de padres, charlas, talleres, jornadas).
 - Elaborar protocolos de intervención individual y grupal.
 - Durante el curso 2017-2018, las Islas Baleares recuperó la figura en diez centros de educación secundaria.

La educación social en la escuela la Sínia de Vic (2011)

Se trata de una prueba piloto realizada durante el curso 2010-2011², cuyas autoras son Ivana Vilademunt i Ordóñez y Maria del Mar Dotras Gelpí.

El hecho de ser un proyecto piloto y de no disponer de un marco de referencia claro con respecto a experiencias concretas de modelos similares en el territorio condicionó su acción. Recordemos que la experiencia se inició en el curso 2010-2011, cuando todavía estas experiencias eran muy precarias y estaban enmarcadas en la experimentación.

Aún así, el claustro entendió y aceptó la figura de otro profesional, valorando el trabajo del educador/a social con un 98,8% de efectividad. Las familias y las instituciones y recursos de la ciudad tomaron conciencia de la presencia de esta nueva figura profesional, asumiendo sus funciones y discriminándolas de las funciones propias del profesorado.

Destaca el reconocimiento externo con el 2º Premio del Círculo de Economía, que valoró muy positivamente la propuesta pedagógica de la escuela, que ofreció una respuesta acertada a los retos que conlleva la nueva realidad social. El mismo curso, la Fundación Lluís Carulla galardonaba dos trabajos de alumnos de la escuela: *De l'escola a casa i de casa a l'escola* y *El text periodístic: la notícia* en la convocatoria de los premios Baldiri Reixac.

En definitiva, la experiencia se considera alentadora dado que reafirma la necesidad de apostar por el asentamiento de nuevas prácticas socioeducativas que adecuen la intervención en los contextos específicos.

Servicio socioeducativo programa Alter: una experiencia de educadoras y educadoras sociales en los institutos de secundaria de Palma (Mallorca) (2013)

Se trata de un programa elaborado por María del Mar Benedí Sastre, Laura Cladera Bonnin, Guillem Cladera Coll, Teresa Ramos Díaz, Ana Tijeras Rodríguez, Marta Venini Bauzá y gestionado por la Fundación Nazaret, en Mallorca, a través del Ayuntamiento de Palma³.

El programa Alter es un programa de integración social y educativa con jóvenes de 14 a 16 años en escolarización compartida. El perfil de los participantes es de jóvenes con dificultades en la integración del currículo educativo, grandes dificultades para adaptarse y con conductas desajustadas y/o en riesgo de exclusión social.

La experiencia reafirma la necesidad de apostar por el asentamiento de nuevas prácticas socioeducativas que adecuen la intervención en los contextos específicos

Este programa incluye la formación práctica en empresas ordinarias del municipio de Palma y la asistencia a clases en el centro educativo. Se ha llevado a cabo con el acompañamiento de un equipo de educadores y educadoras sociales, que favorecen las habilidades sociales y emocionales del menor en su aprendizaje y lo acercan al mundo educativo con dos finalidades claras: el retorno y la finalización de sus estudios en educación secundaria y/o la inserción laboral.

En concreto, las áreas en las que incidieron son las siguientes:

- Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos dado que suponen discriminación entre mujeres y hombres.
- Reforzar las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en las relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir, con sentido crítico, nuevos conocimientos y transmitirlos a los demás de forma organizada e inteligible. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación
- Desarrollar el espíritu crítico y emprendedor y a la vez desarrollar actitudes de confianza en uno mismo, de participación, de iniciativa personal y la capacidad de aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Valorar la diversidad de culturas y sociedades y desarrollar actitudes de respeto hacia su lengua, sus tradiciones y sus costumbres.
- Valorar, disfrutar y respetar la creación artística; identificar y analizar críticamente los mensajes explícitos e implícitos, incluyendo el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas.
- Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el cuerpo de los otros, respetar las diferencias, adquirir los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.
- Valorar los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

Educador itinerante, figura clave en el soporte a las escuelas (2017-2018)

Este programa lo ha llevado a cabo el equipo técnico, el comité asesor y el patronato de la Fundación Adana⁴.

La misión de la fundación se ha encaminado a reducir el fracaso escolar y la exclusión social de los afectados por TDAH, trastornos de la conducta, trastornos del aprendizaje y otros trastornos del neurodesarrollo. Su objetivo es sensibilizar a los padres, a los profesionales de la salud, a los maestros, a los profesores, las escuelas y, en general, a la sociedad para que se dé un cambio de actitud y se adquieran estrategias para el manejo de estos niños/as y sus dificultades. Para ello, Adana se estructura en dos grandes ejes: la atención directa a los afectados y sus familias y la transformación del entorno a través de la formación y la divulgación de estos trastornos.

En la memoria del curso 2017-2018, la Fundación Adana incluyó la figura del educador itinerante dentro del área de soporte a las escuelas, y tenía como objetivo evitar el fracaso escolar de niños/as y jóvenes con problemas de conducta, brindar a los docentes estrategias para el manejo de estas dificultades y formar a futuros profesionales.

Se identificaron los siguientes indicadores de éxito del proyecto:

- Los niños/as que participaron presentaron una evolución escolar positiva y mejoraron notablemente en relación con los diferentes comportamientos objetivos.
- En ningún caso se tuvo que optar por medidas significativas como la expulsión del centro.
- Las maestras observaron mejoras conductuales y estaban satisfechas con la experiencia. El 100% consideraron que habían aprendido muchas estrategias replicables en el futuro.
- Los equipos de dirección de los centros manifestaron que el proyecto fue clave y decisivo para la mejora del clima escolar y solicitaron su continuidad.
- Todas las familias detectaron una mejora significativa en relación con la conducta y con los hábitos trabajados.

De cara al próximo curso tienen previsto extender el proyecto hasta la etapa de secundaria obligatoria y ampliar las horas de asesoramiento a las escuelas con profesionales expertos en trastornos del aprendizaje y de la conducta.

La Fundación Adana incluyó la figura del educador itinerante dentro del área de soporte a las escuelas, y tenía como objetivo evitar el fracaso escolar de niños y jóvenes con problemas de conducta, brindar a los docentes estrategias para el manejo de estas dificultades y formar a futuros profesionales

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)

Este programa fue solicitado por el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Canarias (CEESCAN). Ha sido elaborado por Lidia Cabrera Pérez y Cristina Rosales González, miembros del Departamento de Didáctica e investigación educativa. Área de Métodos de investigación y diagnóstico en educación de la Universidad de La Laguna.

Es la experiencia más completa de la que disponemos, tanto por el número de educadores implicados (treinta y seis), como por los centros participantes (ochenta y tres de educación primaria, secundaria y educación de adultos) y el alcance territorial (todas las islas Canarias). Además, estuvo supervisado en todo momento por la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE) y la Fundación General de la Universidad de La Laguna (FGULL).

Tras recoger de forma científica las diferentes valoraciones de las personas implicadas en el proyecto (familias, alumnado, comunidad socioeducativa, educadores/as sociales, etc.) se extrajeron las siguientes conclusiones:

- *Necesidades de los centros educativos de Canarias*
Las características de un gran número de alumnado no encajan en la organización actual de la escuela; estudiantes con problemáticas familiares importantes, con carencias afectivas, de límites y de valores, que no consiguen beneficiarse de la educación de calidad a la que todo el mundo tiene derecho, lo que desencadena un ambiente y un clima de trabajo en las aulas de tensión y de inestabilidad motivacional hacia los estudios, que repercute en todo el grupo. Ante esta situación son los propios estudiantes quienes piden ayuda y reclaman unos referentes que les acompañen en su proceso. Manifiestan que esta ayuda no la suelen encontrar en el claustro.
- *Acción profesional de la educación social en la escuela*
En la experiencia piloto los y las educadoras sociales han sabido ganarse la confianza de los estudiantes, quienes solicitan que se pueda contar con ellos/as en los centros educativos de forma permanente y continuada.

Se convirtieron en el referente adulto que muchos adolescentes necesitan y que no tienen en sus familias ni tampoco pueden tener en el profesorado porque exige atención individualizada en un tiempo extracurricular del que no se dispone, y porque este perfil muchas veces entra en contradicción con el rol de evaluador y certificador, que el profesorado debe cumplir.

Son los propios estudiantes quienes piden ayuda y reclaman unos referentes que les acompañen en su proceso. Manifiestan que esta ayuda no la suelen encontrar en el claustro

La acción de los educadores/as sociales no puede restringirse al centro educativo sino que debe tejer redes con el resto de servicios de la comunidad socioeducativa.

- *Acción educativa interdisciplinar compartida*
La acción socioeducativa no radica en cubrir agujeros inexistentes ni en asumir acciones que ya estaban realizando otros profesionales, sino en enriquecerlas. Por eso no puede existir rivalidad profesional en la división del trabajo sino que debe ser un trabajo conjunto y compartido. La educación social, desde una perspectiva más social y humana, aporta una nueva perspectiva, necesaria para la práctica diaria de la convivencia pacífica, respetuosa y constructiva.
- *Eficacia del programa a través de los logros obtenidos*
El personal educativo de los centros se siente muy satisfecho porque ha obtenido la ayuda necesaria en la labor educativa. Los educadores/as sociales han encontrado apoyo en los equipos docentes y receptividad en los destinatarios, lo que les ha facilitado la acción y la consecución de resultados. Los y las estudiantes muestran mucha satisfacción porque se lo han pasado bien, han aprendido aspectos relacionados con sus intereses y muchos han sentido que alguien les ha ayudado en sus circunstancias personales.

Se ha observado una mejora en el porcentaje de absentismo y los estudiantes manifiestan que se llevan mejor entre ellos/as. Muchos chicos y chicas disruptivos y con expedientes de expulsión han vuelto a las clases y han cambiado sus actitudes agresivas hacia el aprendizaje.

Este impacto positivo ha comportado que un 87,3% del profesorado que participó en la encuesta de evaluación estuviera de acuerdo en considerar que en un futuro próximo se institucionalice esta acción en la escuela y que estos profesionales pasen a formar parte de las plantillas del personal de los centros.

- *Impacto para la profesión*
Para los educadores/as sociales ha sido una oportunidad para visibilizar su trabajo, tradicionalmente desarrollado desde el ámbito de la educación no formal. Además, es una oportunidad que se ofrece para el desarrollo del ámbito profesional, con lo que se refuerzan las bases que sustentan y justifican la disciplina de la educación social.

La acción socioeducativa no radica en cubrir agujeros inexistentes ni en asumir acciones que ya estaban realizando otros profesionales, sino en enriquecerlas

El Consejo de Gobierno aprueba un convenio de colaboración con el Ayuntamiento de Madrid para la prevención y el control del absentismo (2019-2020)

La Comunidad de Madrid decidió contratar a cincuenta y nueve educadores sociales, tres docentes y tres coordinadores/as para luchar contra el absentismo escolar

En junio de 2018 se hacía pública la decisión de la Comunidad de Madrid de destinar 900.000 euros para luchar contra el absentismo escolar el próximo curso. En concreto una parte importante del dinero se destinará a contratar cincuenta y nueve educadores/as sociales, tres docentes y tres coordinadores/as.

Se prevé, pues, crear una comisión de absentismo en cada uno de los centros, establecer pautas de prevención y actuación con el alumnado absentista, llevar a cabo un seguimiento de la escolarización y colaborar en la orientación tanto de los padres como de los propios colegios o institutos. Además, el ejecutivo madrileño dotará con 500.000 euros el resto de ayuntamientos de la Comunidad para que cada municipio disponga de una mesa local de absentismo, un órgano con el que poder hacer seguimiento de los posibles casos en que los estudiantes de educación obligatoria falten de forma reiterada y en el que está previsto que participen los educadores/as sociales.

Con proyectos piloto anteriores en toda la región ha conseguido reducir a ciento un casos el número de alumnos absentistas, cantidad que representa un 3% del total.

Resumen de las diferentes tipografías de experiencias

- *Integradores e integradoras sociales.* Lo primero que nos gustaría decir es que nosotros no venimos a ocupar el lugar de trabajo a nadie y vemos compatible el hecho de poder estar en el mismo centro educativo que un TIS. Por las experiencias que hemos conocido, estos profesionales son los encargados de trabajar con los alumnos inmigrantes, con sus familias, con alumnos con discapacidad, en aulas de apoyo al estudio, gestionando el absentismo o la mediación en conflictos. Por lo tanto, está muy focalizado en un grupo concreto y no en un trabajo general y específico con todo el alumnado y la comunidad educativa. Además, estos profesionales manifiestan que realizan tareas que van más allá pero que no están reconocidas o que realizan tareas de educadores sociales pero que no les escuchan a la hora de tomar decisiones al respecto en las reuniones de equipo directivo. Respecto a los grupos de trabajo, están muy satisfechos con las intervenciones de los profesionales ya que toman una postura diferente a los maestros, más cercana y desenfadada, que permite generar vínculos, ganar confianza y enraizarse en el centro educativo, entre otros. Algunos

profesionales deben compaginar la intervención en diferentes centros, en función de la ratio, lo que dificulta una presencia completa en el centro educativo, poder ser una referencia para los niños/as y jóvenes y supone una desautorización respecto a los otros profesionales.

- *Educadores sociales contratados por las AFA.* A raíz de una situación de descontrol (absentismo, inmigración, acoso), algunas escuelas o institutos optan por incorporar esta figura profesional. Dado que no puede pagarlo la escuela, las AFA invierten los recursos en esta contratación; eso implica que sean contratos menores y que la continuidad del proyecto dependa cada año de si la AFA lo ve necesario o no. Las funciones son muy similares a las que realizan los TIS, pero con un poder de intervención menor.
- *Educadores sociales contratados por empresas del tercer sector.* Hay empresas que gestionan espacios educativos, por ejemplo, las aulas de refuerzo, la dinamización de comedores o patios, las aulas de acogida o aulas abiertas, etc. En función de las demandas de los centros educativos, estas tareas las pueden llegar a realizar profesionales de la educación social. Por ejemplo, la Fundación Main ha gestionado un proyecto de aula abierta (Aula 9) de un instituto concertado que ha apoyado a alumnos con dificultades de aprendizaje, necesidades educativas, riesgo social, que presentaban conductas disruptivas, situaciones familiares desfavorables, etc.; se coordinaba periódicamente con los diferentes servicios de la comunidad (EAP, CSMIJ, SSAP, etc.) y con las familias. Se ofrecía un espacio de atención individual y/o en pequeño grupo, donde poder expresar inquietudes, pensamientos y emociones que influían en su rendimiento académico y que desde un grupo clase no se podía abordar adecuadamente. El objetivo final era potenciar la motivación para seguir con estudios post-obligatorios, obteniendo o no la ESO como paso previo.

Valoración de experiencias: puntos fuertes y puntos débiles

Desde el colectivo profesional valoramos la incorporación de la figura profesional como miembro del equipo directivo del centro, no como un agente externo ni un profesional aislado.

Respecto a las funciones, consideramos que debe estar trabajando codo a codo con los diferentes profesionales que intervienen en las elaboraciones de proyectos, detecciones de necesidades, prevenciones, cooperaciones con la comunidad, etc. Por eso entendemos que actualmente contamos con una serie de puntos fuertes que avalan nuestra labor y una serie de obstáculos que impiden su consolidación.

- *Puntos fuertes y retos alcanzados*
 - Ya hay profesionales del ámbito social en algunas plantillas de los centros educativos.
 - Se han sumado comunidades autónomas que han regulado la figura del educador/a social en los centros educativos.
 - Tanto los alumnos como las familias valoran las intervenciones educativas y sociales positivamente.
 - La comunidad educativa pide la incorporación de los educadores/as sociales de forma permanente.
 - Tenemos experiencias de éxito avaladas por universidades y centros de investigación educativa.
 - Se ha logrado una mayor divulgación entre el público generalista de esta figura en el ámbito educativo formal.
 - La existencia de un cuerpo teórico y práctico que se va configurando y que forma parte de los contenidos del Grado en Educación Social.
- *Puntos débiles y dificultades*
 - Falta de interés político o un interés político que a estas alturas se queda en el ámbito de las intenciones y de propuestas a nivel teórico.
 - Falta de consenso en las funciones de ámbito estatal.
 - Funciones muy centradas en resolver problemáticas concretas y no tanto en atender el conjunto de la comunidad socioeducativa.
 - Contrataciones precarias que a menudo dependen de la buena voluntad de las AMPA o de las subvenciones disponibles por parte de las entidades del tercer sector.
 - Contratados por más de un centro educativo, lo que implica dividir las horas de trabajo.

Propuesta de funciones

En Cataluña, hasta ahora, ninguna disposición legal no prevé la incorporación institucional de educadoras y educadores sociales en los centros educativos

En Cataluña, hasta ahora, ninguna disposición legal no prevé la incorporación institucional de educadoras y educadores sociales en los centros educativos. Su perfil y sus competencias profesionales no se han reconocido como necesarias.

La escuela, en la actualidad, debe reflexionar y replantearse cómo asumir los retos que tiene planteados sobre su función educativa y social (tratamiento de la diversidad, escuela inclusiva, educación integral, educación cívica, trabajo por competencias, participación de las familias, relación con el entorno, etc.) y cómo adaptarse a las situaciones con las que se va encontrando debido a los cambios y las nuevas necesidades que tienen los entornos educativos, sociales y políticos a los que pertenece. Estas realidades obligan a la escuela a plantearse miradas educativas nuevas y formas distintas de trabajar y a valorar las competencias profesionales que se necesitan para hacer frente a esos retos. Es en este escenario que se contempla la necesidad de contar con la educadora y el educador social como profesional de los centros escolares.

- *Objetivos compartidos con los centros escolares con respecto al alumnado:*
 - Acompañar en el proceso de socialización y de desarrollo personal.
 - Favorecer la integración social y comunitaria.
 - Fomentar la autonomía personal.
 - Potenciar la promoción cultural y social.
 - Promover la comprensión del entorno, la capacidad de análisis de la realidad y el espíritu crítico.
 - Atender las desigualdades y la falta de oportunidades, favoreciendo el desarrollo y el progreso sociocultural.
- *Objetivos compartidos con respecto a la comunidad educativa:*
 - Establecer vínculos para la participación de las familias en los centros escolares.
 - Coordinarse con los diferentes profesionales que trabajan en el mismo espacio educativo.
 - Relacionarse con la comunidad, las entidades sociales y educativas del entorno así como con el tejido social del que forma parte la escuela.
 - Promocionar y participar en redes educativas.

Ámbitos y funciones del educador/a social

Los objetivos que comparten la educación escolar y la educación social son inherentes al perfil profesional, las competencias y los saberes de la educadora y el educador social. Por eso, se considera que es una figura necesaria como miembro de la comunidad escolar, en trabajo interdisciplinario y colaborativo con los otros profesionales del centro y teniendo como ámbito de intervención la comunidad educativa (alumnado, familias, personal no docente, otros profesionales, grupos y entidades de la comunidad territorial).

En este marco, es preciso definir cuáles son las funciones que las educadoras y los educadores sociales pueden llevar a cabo en los diferentes centros escolares. Con esta intención, desde el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC) proponemos las siguientes funciones:

- Impulsar la promoción y el desarrollo de la cultura.
- Promover la educación integral y el desarrollo personal.
- Relacionar la realidad escolar con las diferentes realidades escolares y sociales en las que el centro educativo está inmerso.
- Generar redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
- Promover y gestionar la coordinación con los agentes de la comunidad educativa y social para la colaboración, el trabajo y el aprendizaje conjunto.
- Impulsar y gestionar la mediación social, cultural y educativa.
- Impulsar, coordinar y participar en programas y proyectos educativos transversales.

Es preciso definir cuáles son las funciones que las educadoras y los educadores sociales pueden llevar a cabo en los diferentes centros escolares

Como funciones más específicas en cuanto al alumnado destacamos:

- Dar soporte al desarrollo educativo, emocional y profesional del alumnado.
- Potenciar el aprendizaje de competencias interculturales.
- Impulsar y coordinar programas educativos transversales en relación con las siguientes temáticas:
 - Desarrollo de habilidades personales y sociales.
 - Desarrollo de la competencia emocional.
 - Prevención y resolución de conflictos: educación para la convivencia y la paz.
 - Prevención del acoso escolar.
 - Uso adecuado de las tecnologías y las redes sociales.
 - Educación para la salud mediante el fomento de conductas saludables: deporte, alimentación, ocio y tiempo libre, salud, etc.
 - Educación no sexista ni discriminación por razón de sexo, género o de orientación sexo-afectiva.
 - Prevención de conductas racistas y xenófobas.
- Acompañar a los alumnos en su proceso de adaptación escolar y social, contribuyendo al establecimiento de pautas que modifiquen la situación de dificultad.
- Detectar y prevenir factores de riesgo que puedan derivar en situaciones educativas desfavorecidas.
- Acompañar al alumnado con riesgo de exclusión social.
- Participar en la detección, prevención y control del absentismo escolar.
- Generar oportunidades de educación no escolar.

Como funciones más específicas en cuanto al centro educativo destacamos:

- Participar en la elaboración y revisión de los documentos de organización y gestión del centro (PEC, RRI, etc.).
- Favorecer y potenciar la convivencia en el centro educativo.
- Impulsar y coordinar la detección de necesidades socioeducativas del centro.
- Evidenciar las implicaciones organizativas, metodológicas e interrelacionales de la escuela inclusiva.
- Elaborar, gestionar y evaluar los programas educativos sobre la detección y prevención de factores de riesgo que puedan derivar en situaciones educativas desfavorecedoras.
- Detectar desigualdades y discriminaciones para exponerlas al consejo escolar.
- Fomentar el diálogo y la percepción positiva de la diversidad social, cultural, económica, de género, funcional, etc.
- Coordinar y velar por la coherencia del proyecto educativo con los proyectos escolares de tiempo no lectivo.

Como funciones más específicas en cuanto al profesorado destacamos:

- Dotar al profesorado de estrategias para la resolución de problemas dentro y fuera del aula.
- Acompañar al profesorado del centro en la acción tutorial y en la mediación de conflictos propiciando estrategias para su resolución.
- Colaborar con el profesorado en el acompañamiento de los niños/as y jóvenes en su proceso de adaptación escolar y social, contribuyendo al establecimiento de pautas que faciliten su plena incorporación y participación.
- Colaborar con el resto de profesionales en la detección, control y ejecución de acciones para prevenir el absentismo escolar.

Como funciones más específicas en cuanto a las familias destacamos:

- Mediar en las relaciones familia-escuela cuando haya desacuerdos o dificultades.
- Facilitar al alumnado y a la familia la derivación y el acceso a los servicios sociales de base y los recursos de la comunidad para resolver sus necesidades desde una perspectiva sistémica.

Como funciones más específicas en cuanto a la comunidad socioeducativa destacamos:

- Generar espacios de colaboración con toda la comunidad socioeducativa.
- Coordinarse con el resto de profesionales del centro educativo y de la comunidad educativa.
- Coordinar la relación y la coherencia educativa entre los diferentes proyectos docentes y los proyectos extraescolares o de tiempo no lectivo que se llevan a cabo en el centro.
- Fomentar y coordinar proyectos comunitarios y de aprendizaje servicio.
- Impulsar y coordinar con el centro educativo y los diferentes agentes educativos del territorio la conexión con los recursos necesarios que favorezcan la continuidad del proceso formativo y el desarrollo socioeducativo del alumnado.
- Aprovechar los recursos comunitarios que se encuentran en el entorno para ayudar a resolver situaciones de conflicto y desigualdades.

Desde el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña lo que queremos con esta propuesta es subrayar el punto de partida a partir de los aspectos comunes entre la educación social y la escuela, teniendo al niño/a y al adolescente en el centro del eje.

Además, focalizados en los objetivos y las funciones, queremos destacar la importancia del trabajo en equipo, multidisciplinario e integral en la comunidad educativa. Por lo tanto, animamos a la comunidad educativa a reflexionar, a los centros educativos a abrir sus miradas y sus puertas, al Departamento y a la Generalitat a creer que es posible llevarlo a cabo, como ya están haciendo otras comunidades.

Desde el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña animamos a la comunidad educativa a reflexionar, a los centros educativos a abrir sus miradas y sus puertas, al Departamento y a la Generalitat a creer que es posible llevarlo a cabo, como ya están haciendo otras comunidades

Conclusiones

- Se ha demostrado, mediante las diversas experiencias y las correspondientes evaluaciones, que la figura del educador/a social en los centros educativos es necesaria, requerida y que obtiene resultados positivos a corto, medio y largo plazo.
- Se torna imprescindible consensuar, entre todos los colegios profesionales, las funciones que pueden desarrollar, adecuándose en todo momento a las necesidades de cada centro.
- Es necesaria una regulación legal y oficial que acredite a los educadores sociales como profesionales presentes en la plantilla laboral de los centros educativos, evitando así la precariedad actual del colectivo.
- La educación social no solo debe trabajar con los colectivos desfavorecidos o en riesgo de exclusión social sino que debe poder llegar a toda la comunidad socioeducativa. Acompañando a otros profesionales de la educación y de otros ámbitos que intervienen para realizar una mejor prevención en situaciones complejas.
- Hay que seguir realizando labores de divulgación de la importancia de esta figura para fortalecer el rol ante las familias y la comunidad.
- En ningún caso se pretende sustituir a los profesionales que ya están trabajando en las escuelas e institutos, así como tampoco se pretende establecer rivalidades con los y las integradoras sociales. Entendemos que todos podemos sumar en la mejora de la convivencia y entre todos podemos dar respuesta a los nuevos retos que se nos presenta.

Elisabeth Arpal Salvador
Comisión de comunicación
Grupo Educación social y escuela
Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña
escolaceesc@gmail.com

Bibliografía

- Aznar, Enriqueta; et al.** (2005). L'educador social i el treball a les escoles. *Revista de Educació 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. Recuperado 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.

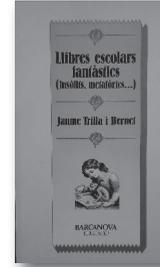
- Valls, Rosa** (2005). Los educadores y las educadoras sociales en las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación Social*, núm. 4.
- Vega, A.** (2007): A escola dos mestres e... dos educadores sociais. *Revista Galega de Educación*, 37.

-
- 1 Recuperado de http://ibdigital.uib.cat/greenstone/collect/anuariEducacio/index/assoc/Anuari_e/ducacio_/2009p316.dir/Anuari_educacio_2009p316.pdf
 - 2 Recuperado de http://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publicacions_de_bsf/04_familia_infancia_adolescencia/butlleti_infancia_articles_2011/links/49-finestra1.pdf
 - 3 Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=20&c=194&n=648>
 - 4 Recuperado de <http://www.fundacionadana.org/fundacion-adana-mision-y-reconocimientos/>
-

Foto: Carlo Sušmich - Fotolia.com



Libros recuperados, publicaciones



Llibres escolars fantàstics (insòlits, metafòrics...)

Jaume Trilla Jaume
Barcelona: Barcanova Educació, 1986

Tradicionalmente, el acceso al conocimiento y al mundo se ha realizado a través de la palabra oral y escrita. Y si este conocimiento es organizado y sistematizado, se puede afirmar que se ha dado en un contexto de instrucción, ya sea con la fórmula de la escuela o con cualquier otro formato donde una persona tiene la misión de instruir a otra. Aunque la llegada del cine durante el siglo XX y la plena implantación de las tecnologías de la información en el siglo XXI han modificado esta forma de abrirse al mundo, se puede afirmar que tanto la escuela como el libro son elementos indisolubles de la formación. ¿Quién no recuerda los primeros días de curso en la escuela hojeando los libros de texto nuevos?

Pero ¿los libros de texto siempre han tenido el formato que conocemos ahora? O, dicho de otro modo, ¿cuáles son los libros que a lo largo de la historia se han utilizado para presentar el mundo a una persona en formación?

Para responder a esta pregunta, el autor hace un análisis de una gran diversidad de libros que, de un modo u otro, se puede considerar que han cumplido la función de “libro de texto”. El abanico de posibilidades es muy amplio.

Por un lado, están los “libros únicos”, textos que recogen todo el saber necesario que el aprendiz debe conocer. Dentro de esta categoría podemos encontrar, en primer lugar, los textos religiosos de las grandes culturas del libro como la Biblia, el Corán o el Talmud. También, todos aquellos libros que de una forma u otra han desarrollado una función enciclopédica, de libro que aporta y presenta una condensación de lo que debe conocerse del mundo.

Por otro lado, encontramos también aquellos libros que, sin ser propiamente libros de texto, han tenido una función similar o han sido sugeridos para poderlo ser en algún momento. Es el caso de los “libros espejo”, textos escritos expresamente para una persona noble con consejos y recomendaciones para conducirse en la vida. También es el caso de libros como *Robinson Crusoe*, el texto con el que Rousseau enseñaría a leer a su discípulo, como explica a Emilio.

Pero este libro también hace una recopilación de textos que, como dice el título, son fantásticos, imaginarios, insólitos... Libros que no han hecho propiamente de libro de texto pero que podrían serlo. Las pinturas y las esculturas como forma de narrar historia para una población analfabeta, libros que se pueden comer, libros para niños que critican la escuela (como *El libro rojo del cole*, reseñado en el número 51 de esta *Revista*).

El autor demuestra en este trabajo que, más allá de su experiencia en historia de la educación, también es un gran bibliófilo, por lo que muchos de los ejemplos salen no solo del estudio de la pedagogía sino que han sido identificados o sugeridos por la literatura.

Es un libro ameno, fácil de leer y muy sugerente para cualquier persona interesada en la educación pero también, y especialmente, para las personas que aman los libros.

Jesús Vilar Martín
Profesor de la Facultad de Educación
Social y Trabajo Social
Pere Tarrés - Universidad Ramon Llull



Per fi junts! Parlem d'adopció

**Marta Reinoso, Teresa Galligó y
Elena Requena**
**Barcelona: Publicacions de l'Abadia
de Montserrat, 2018**

El libro que presentamos es fruto del conocimiento y la experiencia que tienen las autoras acompañando a familias en sus procesos de adopción. Es un libro valiente que se acerca de forma real, clara y honesta a diferentes aspectos, que a menudo quedan en un segundo plano, relacionados con la adopción. Más allá del natural y lícito deseo de ser padres y de formar una familia, las personas que adoptan a una criatura tarde o temprano tendrán que reflexionar sobre el abandono, la pérdida, el duelo que ha vivido su hijo o hija; es decir, sobre la historia previa de aquel niño antes de llegar a sus vidas. Convertirse en padres de un niño que ya tiene cierta edad debe llevar a pensar cómo acoger esa historia pasada y cómo integrarla en su relato vital para que, de una forma natural, ocupe el lugar que le corresponde. Las autoras constatan que hablar de los orígenes no es fácil, pero es absolutamente necesario.

En otros capítulos del libro, las autoras también profundizan en temáticas esenciales para cualquier padre o madre, pero muy especialmente en el caso de padres y madres adoptivos: la vinculación afectiva, la satisfacción de las necesidades emocionales, la construcción de la identidad o la importancia de la autoestima. De una forma sensible y re-

alista, las autoras exponen las diferentes cuestiones y las ilustran con ejemplos de su práctica profesional.

Es un libro que surgió de la demanda de una familia que adoptó en dos ocasiones y que sugirió a las profesionales que la habían acompañado en esos procesos que pusieran por escrito todo este conjunto de reflexiones, pensamientos y actuaciones por considerar que podrían ser de utilidad para otras familias que estuvieran en su misma situación. Una de las principales virtudes del libro es esta aproximación sencilla pero a la vez profunda que ayuda a las familias a ponerse en el punto de vista del niño, a descentrar la mirada de las necesidades y los deseos de los padres adoptivos, hacia las necesidades y deseos de la hija o hijo adoptado.

Consideramos que es un libro que se convierte en una guía útil tanto para familias como para profesionales, porque ofrece una visión serena y práctica de un momento clave en todo ciclo vital familiar como es el hecho de convertirse en padres, en este caso por la vía de la adopción.

Isabel Torras Genís
Profesora de la Facultad de Educación
Social y Trabajo Social
Pere Tarrés - Universidad Ramon Llull

Libros recibidos

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.

Propuestas

Próximos números monográficos

Educación social y cultura de paz

La cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones (Naciones Unidas, 1998, Resolución A/52/13). Como señala el preámbulo de la UNESCO, “si las guerras nacen en la mente de los seres humanos, es en la mente de los seres humanos donde deben erigirse los baluartes de la paz”; por ello tenemos que realizar un esfuerzo en pensar y obrar en términos de *cultura de paz*, y demostrar nuestra confianza en los seres humanos para regular, gestionar y transformar pacíficamente los conflictos.

La construcción de una cultura de paz es y ha sido objeto de muchos esfuerzos por parte de una gran diversidad de agentes y ámbitos de acción, con motivo de su fundamental papel en el respeto por las vidas, el rechazo a la violencia, la generosidad, el entendimiento, la solidaridad y la preservación ambiental.

Este monográfico tiene como objetivo estudiar, analizar y diagnosticar la relación entre educación social y cultura de paz, mediante reflexiones y experiencias desde los distintos niveles –local, regional e internacional– en la construcción de la cultura de paz.

Pautas generales para la presentación de originales

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa está abierta a las aportaciones de experiencias, trabajos e investigaciones de los diversos ámbitos de la intervención socioeducativa. Se priorizan aquellos artículos que realizan aportaciones significativas para la práctica profesional o tratan aspectos innovadores con respecto a los campos de intervención o los modelos y métodos de trabajo.



Los artículos o colaboraciones deben enviarse a la plataforma de la *Revista* y deben cumplir los requisitos e instrucciones para su revisión. Para formalizar el envío de un artículo, es necesario enviarlo a través de la plataforma RACO:

<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/index>

- Se hace una primera revisión, previa al proceso de evaluación externa, a fin de comprobar que los artículos recibidos (tanto los que integran los monográficos como los publicados en el resto de secciones) se ajustan a los criterios de la *Revista* en relación con la temática, la calidad de redacción y la extensión; además, se constatará que se trata de trabajos de investigación originales, no publicados antes en ningún otro medio ni en ninguna otra lengua.
- Los trabajos pueden presentarse en catalán o en castellano, indistintamente.
- Para asegurar el anonimato de los artículos, **la presentación se realizará en un fichero** en el que se adjuntará el artículo sin ninguna referencia a los autores, de forma que sea totalmente anónimo.
- En el caso de ser un artículo con tablas y gráficos, deberán ser **editables** para que se puedan traducir.
- Las **notas a pie de página** se numerarán por orden de aparición y se presentarán **al final del texto**. Se recomienda que estas anotaciones sean mínimas y se utilicen exclusivamente para hacer aclaraciones del texto y no para poner referencias bibliográficas.
- Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de autores siguiendo el formato de **citación APA 6th ed.**
- Los datos de la **autoría y filiación** se introducen en el paso **"Introducción de metadatos"** del envío del artículo.
- Los artículos irán acompañados de un **resumen** de como **máximo 150-190 palabras** y de **5 palabras clave**.
- Los **artículos se presentarán utilizando las plantillas siguientes** en función de la sección a la que corresponden (las plantillas contienen indicaciones sobre extensión, tipo de letra, cita bibliográfica):
 1. Plantilla de la sección "Monográfico" o la sección "Intercambio"
 2. Plantilla de la sección "Opinión"
 3. Plantilla de la sección "Publicaciones" o la sección "Libros recuperados"

El Consejo de Redacción elegirá los trabajos para que sean evaluados y comunicará a los autores la decisión tomada. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa* se publica en acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial (by-nc): se permite el uso de su contenido siempre que se cite a los autores y la publicación, con su dirección electrónica exacta. Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se les dé un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

© Los autores.