

L'educació social en el context de l'educació formal

Miquel Castillo Carbonell

Fa pocs dies el director d'un institut de secundària em plantejava la necessitat de comptar amb un educador o educadora social al centre. Estan patint situacions de manca de contenció i greus problemes de convivència, especialment amb els nous alumnes de primer d'ESO, una situació que no només ha desbordat les possibilitats educatives del centre, sinó que demanda el disseny d'un projecte d'intervenció molt diferent d'aquells amb què està acostumada a treballar l'escola. Reclamava un professional que fes un bon diagnòstic de tot plegat i oferís al centre algunes propostes d'actuació concretes.

En una conversa diferent, la directora d'un altre centre, una professional militant i compromesa amb el particular projecte educatiu que desenvolupen al seu institut, adduïa que els educadors socials no tenen cap sentit a l'escola tenint en compte que els docents, per sobre de la seva especialitat i preparació a l'hora de desenvolupar continguts curriculars, són fonamentalment educadors. Per a ella l'escola no ha de ser només un lloc de formació acadèmica, sinó també un espai de socialització i educació integral de la persona. Des d'aquesta perspectiva era clar que no calien nous profes-

sionals de l'educació, sinó preparar *educativament* els docents que ja hi treballen.

Dues reflexions diferents que ens serveixen per començar a plantejar un debat complex i ple d'interrogants. Realment tothom té clara la prioritat educativa dels docents a la secundària obligatòria? I fins i tot en l'hipotètic cas que fos així, disposem d'equips docents preparats per poder assumir moltes de les implicacions que aquesta opció comporta? No caldria una mirada més social en el marc escolar educatiu actual?

I és que, si l'escola tradicional va creure que la seva única responsabilitat era acadèmica, la nova escola del segle XXI pren una opció més integral i integrada, contribuint a desenvolupar les diverses dimensions de l'estudiant. Davant d'una escola que va restablir formes "feudals" de propietat basades en la fragmentació i l'aïllament dels coneixements, potser caldrà optar per una educació que privilegiï la integralitat i la complexitat de l'ésser humà (De Zubiría, 2013:9).

Estem parlant del repte de donar resposta a unes exigències que reflecteixen amb exactitud la societat en què vivim. L'escola forma efectivament professionals, però també ciutadans que puguin participar de manera conscient i activa en el pro-

grés de la comunitat a la qual pertanyen (Lanaspa, 2010:7).

I és que, segons el nostre parer, el debat al voltant de la integració dels educadors i educadores socials als centres escolars va molt lligat al model d'escola i d'ensenyament obligatori pel qual s'aposta. També a la vinculació a un àmbit nou, relativament desconegut per a l'educació social i on aquesta encara hauria de demostrar les seves possibilitats i competències en el terreny de joc. Per això, i des d'una perspectiva pragmàtica, creiem que encara cal pensar, matissar i concretar amb profunditat alguns aspectes del procés d'incorporació dels educadors i educadores als centres escolars. En aquest sentit, caldria atendre un cert realisme de context, amb una Administració en ple procés de retallades socials i educatives, incapaç d'assumir propostes de caràcter maximalista.

Fer les coses de manera coherent a l'inici del procés pot evitar problemes a l'hora de desplegar-lo després. L'acumulació d'experiències positives, de projectes pilot, és la millor manera de justificar tant les potencialitats com les aportacions que els

educadors i educadores socials poden fer als centres escolars.

D'altra banda, no podem defugir la funció social i educativa que té l'escola com a institució, tant des d'una perspectiva integradora com d'igualtat d'oportunitats, tot i que en alguns moments l'opció curricular prevalgui sobre l'educativa, accentuant la

El debat al voltant de la integració dels educadors i educadores socials als centres escolars va molt lligat al model d'escola i d'ensenyament obligatori pel qual s'aposta.

importància del continguts sobre les competències i el treball dels valors.

Estem fent referència a la necessitat d'una mirada social, prescriptiva per a una escola entesa com a servei públic al servei de tots els ciutadans, en el marc d'una escolarització obligatòria fins als setze anys. La seva responsabilitat és assegurar que les necessitats educatives de tots els alumnes siguin ateses de la millor manera possible, considerant les diverses circumstàncies, situacions i contextos. Aquí els educadors i educadores socials hi tenim molt a dir.

La seva responsabilitat de l'escola és assegurar que les necessitats educatives de tots els alumnes siguin ateses de la millor manera possible, considerant les diverses circumstàncies, situacions i contextos.

Però en el variat i complex escenari de l'ensenyament obligatori ens trobem també amb una altra sèrie de factors que cal tenir en compte. Els problemes derivats de la conflictivitat i la complexitat de les aules, en alguns centres de primària i secundària, es presenten com una situació cada vegada més freqüent i general. Una circumstància que no només comporta l'abandonament de l'itinerari acadèmic de molts alumnes, sinó que distorsiona el ritme de treball de la resta dels grups, desgasta la funció docent i, amb les seves conseqüències, provoca una creixent alarma social sobre les possibilitats de l'ensenyament obligatori. Per tal de satisfer les necessitats que plantegen aquestes noves problemàtiques esdevé imprescindible la intervenció d'altres professionals en l'àmbit escolar (Galán i Castillo, 2008:123), per dissenyar una política educativa diferent, més compensadora i més social (Cabrera, 2004).

Els canvis socials i culturals, el pes dels fenòmens migratoris, les noves realitats familiars i socials, l'evolució demogràfica,

la nova cultura de l'oci urbà, la transformació del sistema educatiu, etc., plantegen noves demandes en què l'educació social té, fins i tot gairebé sense haver-s'ho plantejat, un protagonisme cada vegada més

gran (Ortega, 2008: 39).

En aquest context potser és pertinent plantejar un estatus diferent per a l'escola, un model del qual puguin emergir nous espais de treball on l'educació social pugui compartir llocs i accions (Ortega, 2005).

I és que entendre l'educació com un procés de construcció permanent entre la família, l'escola i la resta de la societat (Tedesco, 2003:88) té dues conseqüències directes: l'estreta col·laboració del complex entramat d'agents coresponsables i implicats, i la necessitat d'establir ponts de treball compartit i continuat entre escola i comunitat.

Apostar per aquesta dinàmica requereix, al seu torn, un profund canvi de mentalitat entre els membres de la comunitat educativa pel que fa al concepte de projecte didàctic comunitari (Castro, Zapico i Rodríguez, 2007:173), a la reassignació dels seus rols i funcions tradicionals, i a l'articulació de nous espais comuns de treball, reflexió i consens.

En realitat, i com no podia ser menys, les funcions i finalitats de l'escolarització



coincideixen, en general, amb els propòsits generals atribuïbles a l'educació social (Ortega Esteban, 2005:122). Educació formal i no formal, educadors socials i mestres, amb realitats i metodologies diferents, assumeixen la possibilitat de compartir uns mateixos objectius educatius, i treballar cooperativament. L'educador social deixa d'identificar-se com el professional de l'educació no formal, per convertir-se en l'agent d'una intervenció educativa indivisible, compromès amb l'escola i amb la família, a més d'estar-ho amb els múltiples contextos que en deriven i que en defineixen la quotidianitat (Candedo, Caride i Cid, 2007).

Un exemple d'aquest procés és la progressiva i més o menys institucionalitzada incorporació dels educadors socials al sistema escolar, especialment per atendre aspectes relacionats amb l'atenció de la diversitat que troben el seu origen en això que ve a dir-se social (Molina i Blázquez, 2006: 40). Una entrada que tot i que ha estat resultat en molts casos de la urgència de les noves circumstàncies socials, s'ha anat consolidant a través de decisions institucionals promogudes per algunes administracions autonòmiques.

Al marge de les valoracions sobre aquest procés, la veritat és que ha obert horitzons nous i prometedors, i que, encara que necessiti reflexió i coherència per assegurar

tant el seu desenvolupament futur, té un innegable caràcter paradigmàtic i original a l'hora de crear un àmbit nou i ple de possibilitats per a la professió.

La incorporació dels educadors i educadores socials a la institució escolar és recent en el temps i diversa en els seus projectes i matisos. És recent perquè la seva institucionalització no es va visualitzar de forma decidida fins l'any 2002. I diversa perquè cada territori ha establert prioritats polítiques (educatives i socials) diferents, fet que ha generat una complexa xarxa d'experiències en què es perfilen formes dispars d'entendre l'acció social i educativa.

La incorporació dels educadors i educadores socials a la institució escolar és recent en el temps i diversa en els seus projectes i matisos.

Els projectes d'educació social en contextos escolars són tan diversos com les comunitats que els acullen i els centres i les persones que els donen vida. En aquest sentit, algunes comunitats com Extremadura, Castella-la Manxa o Andalusia els han incorporat institucionalment als centres educatius (sempre amb matisos i no sense diferències). No és el cas de Catalu-

nya, que no presenta cap regulació sobre aquest tema. Però tampoc el de Galícia o Aragó, que sí que ho han fet, encara que des de l'administració local o regional.

Quan en el marc de la Comissió Intercen- tres, l'any 2006, es va plantejar la incorporació dels educadors i educadores socials a l'escola, el Departament d'Ensenyament va optar per un nombre molt reduït de centres, qualificats de complexitat màxima (segons dades del sindicat USTEC per al curs 2014-2015, n'hi havia 74 arreu de Catalunya). També per vincular el perfil a una categoria professional no universitària, l'integrador social (cicle superior de Formació Professional), i no (en

aquell moment no existia el grau) a la diplomatura en Educació Social.

Institucionalment els educadors i educadores socials estan vinculats a les unitats de suport a l'educació especial (USEE), unes 230-240 arreu de Catalunya tant

a primària com a secundària. La Llei d'educació del 2009 els considera personal de suport socioeducatiu, que treballa coordinadament amb l'equip docent en l'atenció educativa als alumnes.

A diferència d'altres autonomies, en cap cas ha estat una incorporació massiva, i encara menys institucional, per a tots els centres. En aquell moment es van adduir

motius de cost, segurament també de resistència a crear una figura nova dins l'organigrama escolar que acabés generant un compromís d'implementació molt extens, difícilment suportable pels futurs pressupostos.

La incorporació de la figura de l'educador social ha anat associada a l'atenció d'alumnes amb dificultats especials, o a resoldre situacions que distorsionaven l'ambient i l'organització

de l'escola. Estic fent referència a temes com l'absentisme, les dificultats de disciplina, el fracàs escolar o la convivència. En aquest sentit, sembla un professional cridat a resoldre el que els docents o el centre no podien o no saben solucionar. En altre paraules, un apagafocs.

És evident que la seva formació és privilegiada per treballar la mediació, el seguiment individualitzat, el treball dels hàbits, les relacions interpersonals, l'empatia... però també com a professional pot fer aportacions molt significatives en l'àmbit pedagògic i educatiu, i d'establiment de vincles de col·laboració entre escola i comunitat.

De tot això, en resulten aportacions que podrien afavorir aspectes tan importants i necessaris per a l'escola com la millora del clima de convivència, l'optimització dels temps i espais educatius, o la transversalitat de les intervencions, integrant currículum,

valors, hàbits, competències, socialització, creixement personal... Ocuparien un espai poc conreat per l'escola, excessivament pre-

L'educador social com a professional pot fer aportacions molt significatives en l'àmbit pedagògic i educatiu, i d'establiment de vincles de col·laboració entre escola i comunitat.

ocupada pels continguts i l'estructura. Faig referència a la formació en valors ciutadans, de la consciència crítica, del sentit més comunitari i social. Podrien donar suport a la tutoria com a espai educatiu, d'acompanyament, seguiment i atenció personal.

No hem d'oblidar que l'educació social s'ha incorporat a l'escola de la mà dels diferents professionals que amb la seva feina i dedicació, i a través d'accions i projectes concrets, han significat les seves possibilitats i aportacions. Ho han fet, d'una banda, mitjançant innovacions i estratègies noves i, en molts casos, necessàries; i de l'altra, responent a reptes i necessitats de l'escola que aquesta no sap com afrontar o superar.

Un dels punts febles de la incorporació dels educadors i educadores a les escoles ha estat la manera com s'ha formulat la seva relació amb la resta de professionals del centre,

adscriuint-los al personal d'administració i serveis, i no al personal docent. Una situació que s'ha produït tant a la resta d'autonomies, on la seva figura està institucionalitzada, com en el cas de Catalunya, amb funcions i responsabilitats massa properes a la tutoria i a la gestió disciplinària (en sentit ampli i positiu), però allunyades de la docència.

En molts centres estan vinculats al Departament d'Orientació, situació que no treu que l'educador o educadora social necessiti una vinculació i reconeixement estrets dels equips docents i el claustre de professors. Al meu parer, el sentiment de pertinença com un membre més de l'equip educatiu del centre, sense restriccions, independentment de la relació contractual, de la seva categoria de docent o no docent, constituirà una de les principals condicions que permetran a l'educador o educadora social fer bé la seva feina i desenvolupar les seves funcions.

Segons la meua opinió, la incorporació hauria de ser progressiva, com una figura professional promoguda des de l'Administració a partir de demandes concretes que pugui formular cada centre. Potser en el marc de la proposta, el disseny i la implementació per part dels centres de projectes innovadors, ja siguin de caràcter educatiu, cultural, comunitari o d'atenció a la diversitat.

Una segona responsabilitat que hauria d'assumir l'Administració educativa és la definició d'aquest procés d'incorporació. Cal tenir clares les funcions i els espais i àmbits

de treball atorgats als educadors i educadores socials. També la seva situació dins l'organització escolar, i la seva relació amb els equips docents. No es tracta d'implementar un professional més al centre entès com a recurs per si mateix, sinó de fer-ho de manera coherent, reflexionada i especialment consensuada amb els centres acollidors.

Si tornem a revisar els espais potencials de treball i les funcions que se'n deriven, podem induir una primera conclusió: n'hi ha massa. Tots ells acaben configurant una demanda excessivament desmesurada, alhora que dispersa. I aquesta situació es complica si hi afegim unes funcions ambigües i poc clares, uns espais de treball versàtils i complexos on intervenir, una certa solitud institucional (Castillo i Bretones, 2015:218), o la desubicació com a professionals en un marc fortament estructurat en departaments i equips docents. En aquest sentit, caldria un esforç per modelar, canviar i concretar les funcions dels educadors i educadores socials, i donar-hi més coherència, una responsabilitat que no recau únicament en l'Administració, sinó en cada centre escolar que els aculli. En cas contrari, poden quedar en entredit les seves possibilitats reals de treball, convertint el seu perfil professional en una funció indefinida que, sense acabar de ser reconeguda per ningú, és reclamada per tothom (Castillo i Galán, 2008: 127).

D'aquí ve la conveniència, encara que sigui en una situació d'equilibri perpetu, d'aclarir el lloc dels educadors i educadores

socials tant des dels nivells de direcció com des dels organismes de govern i participació. Ens referim a definir unes funcions coherents amb una determinada línia d'intervenció planificada amb criteris de continuïtat, integrada i reconeguda respecte a la resta d'actuacions i funcions del personal docent.

La incorporació dels professionals de l'educació social a l'escola es configura com un àmbit per construir, amb creativitat i amb optimisme, forçant al màxim totes les possibilitats que comporta, tots els avantatges i estímuls que a través d'ella, i amb ella, pot rebre la institució escolar. **Q**

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- CABRERA SANZ, J. La función de los educadores sociales en los institutos de educación secundaria: un nuevo ámbito de intervención. *I Jornadas. Universitarias Judetedu: competencias socio profesionales de las titulaciones de educación*: [Madrid: UNED, 2004]
- CANDEDO, M.; CARIDE, J.; CID, X. "La educación social en al escuela: una apuesta de futuro en la formación universitaria". *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 160. (2007), p. 32-35.
- CASTILLO, M. "La intervención de los educadores y educadoras sociales en la escuela; limitaciones, retos y perspectivas de futuro". *Educación social: revista de intervención socioeducativa*. Núm. 51. (2012), p. 133-151.
- CASTILLO, M.; BRETONES, E. *Acción social y educativa en contextos escolares*. Barcelona: Editorial UOC, 2015
- CASTRO, M.; ZAPICO, M. H.; RODRÍGUEZ, J. "Experiencias de trabajo entre escuela y comunidad en el contexto gallego". Castro, A; [et. al.] *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona, Graó, 2007. p. 139-178.
- DE ZUBIRÍA SAMPER, J. "Desafíos a la educación en el siglo XXI". *Boletín Redipe*. Núm. 825. (2013). p. 7-17.
- GALÁN, D. "Los educadores sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. Núm. 15. (2008), p. 57-71.
- GALÁN, D.; CASTILLO, M. "El paper dels educadors socials en els centres de secundària". *Educació Social: revista d'intervenció socioeducativa*. Núm. 38. (2008), p. 121-133.
- HOYOS, F; [et al.] "Entre l'escola i l'educació social. Educació social". *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*: Núm. 32. (2006), p. 19-28.
- FFERNÁNDEZ ENGUITA, M.; RIVIÈRE, J.; MENA MARTÍNEZ, L. *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona : Obra Social, Fundación la Caixa, cop. 2010. (Colección de Estudios Sociales, núm. 29)
- LÓPEZ NOGUERO, F; CÁRDENAS, R. "El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela". *Revista Aula de Innovación Educativa*. Núm. 160. (2007), p. 15-17
- MASLLORENS, E.; MENÉNDEZ, J.; YLLA, Ll. *Reflexions i propostes sobre la funció pública i social de l'escola concertada en una nova xarxa educativa catalana*. Barcelona: Fundació Bofill, 2004
- MOLINA, J. G.; BLÁZQUEZ, A. (2006): "El educador social en la Educación Secundaria". *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*. Núm. 32. (2006), p. 39-59.
- ORTE, C. "La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. Núm. 15. (2008), p. 29-43.
- ORTEGA ESTEBAN, J. "La educación a lo largo de la vida: La educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales". *Revista de Educación*. Núm. 338. (2005), p. 167-175.
- TEDESCO, J. C. *Els pilars de l'educació del futur*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2005. Disponible a: <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/402.pdf>