

Miguel Castillo

La intervención de los educadores y educadoras sociales en la escuela: limitaciones, retos y perspectivas de futuro

Resumen

El artículo describe, recapitula y valora algunos aspectos y facetas de la incorporación de los educadores sociales en los centros escolares, un proceso limitado e incompleto en algunas Comunidades Autónomas, y excesivamente ambicioso y rápido en otras. Hace especial hincapié en: el sentido de la presencia de la Educación Social en la escuela; la descripción de algunos espacios privilegiados por intervención de los educadores; y los elementos de desencuentro o las situaciones pendientes de aclarar que resultan del proceso de incorporación. Unas sinergias que pueden representar un riesgo para el desarrollo y la promoción de la profesión en el ámbito escolar. Una cooperación que contenga la capacidad tanto de integrar y afrontar las necesidades derivadas de los cambios y transformaciones del contexto social, como de planear un proyecto educativo y de ciudadanía más comprometido con una sociedad democrática y participativa.

Palabras clave

Competencias profesionales, Educación secundaria, Educación Social, Intervención socioeducativa, Profesorado

La intervenció dels educadors i educadores socials a l'escola: limitacions, reptes i perspectives de futur

L'article descriu, recapitula i valora alguns aspectes i facetes de la incorporació dels educadors socials als centres escolars, un procés limitat i incomplet en algunes comunitats autònomes, i excessivament ambiciós i ràpid en d'altres. Fa especial èmfasi en: el sentit de la presència de l'Educació Social a l'escola; la descripció d'alguns espais privilegiats per intervenció dels educadors, i els elements de desacord o les situacions pendents d'aclarir que resulten del procés d'incorporació. Unes sinergies que poden representar un risc per al desenvolupament i la promoció de la professió en l'àmbit escolar. Una cooperació que contingui la capacitat tant d'integrar i afrontar les necessitats derivades dels canvis i transformacions del context social, com de planejar un projecte educatiu i de ciutadania més compromès amb una societat democràtica i participativa.

Paraules clau

Competències professionals, Educació secundària, Educació Social, Intervenció socioeducativa, Professors

Intervention of the social educator in school: limitations, challenges and future perspectives

The article describes, recaps and assesses some aspects of the incorporation of social educators into schools; it has been a limited and incomplete process in some autonomous regions of Spain, and too ambitious and fast in others. It, in particular, emphasizes: the importance and sense of the presence of social education in school; some privileged spaces for the educator's intervention; and the disagreements or situations that need to be worked out as a result of the incorporation process. Those synergies can be dangerous for the development and the promotion of social education in school. Cooperation needs to be able to integrate and to face the needs resulting from the changes in the social context; but, at the same time, it needs to project a more committed education and citizenship project in democratic and participatory society.

Keywords

Professional skills, Secondary education, Social education, Socioeducative intervention, Teachers

Cómo citar este artículo:

Castillo, M. (2012). "La intervención de los educadores y educadoras sociales en la escuela; limitaciones, retos y perspectivas de futuro". *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, p.133 - p.151

▲ Introducción

Entender la educación como un proceso de construcción permanente entre la familia, la escuela y el resto de la sociedad (Tedesco, 2006:88), tiene dos consecuencias directas: la estrecha colaboración del complejo entramado de agentes corresponsables e implicados, y la necesidad de establecer puentes de trabajo compartido y continuado entre escuela y comunidad.

Apostar por esta dinámica requiere, a su vez, un profundo cambio de mentalidad entre los miembros de la comunidad educativa por lo que se refiere al concepto de proyecto didáctico comunitario (Castro, Zapico y Rodríguez, 2007:173), a la resituación de sus roles y funciones tradicionales, y a la articulación de nuevos espacios comunes de trabajo, reflexión y consenso.

En realidad, y como no podía ser menos, las funciones y los fines de la escolarización coinciden, en general, con los fines generales atribuibles a la educación social (Ortega Esteban, 2005:122). En este nuevo contexto, la relación tradicionalmente complementaria entre educación social y escuela, también cambia para cobrar un protagonismo especial. Educación formal y no formal, educadores¹ sociales y maestros, con realidades y metodologías diferentes, asumen la posibilidad de compartir unos mismos objetivos educativos, y trabajar cooperativamente. El educador social deja de identificarse como *el profesional* de la educación no formal, para convertirse en el agente de una intervención educativa indivisible, comprometido con la escuela y con la familia, además de con los múltiples contextos que de ellas se derivan y que definen su cotidianeidad (Candado, Caride y Cid, 2007).

Un ejemplo de este proceso es la progresiva y más o menos institucionalizada incorporación de los educadores sociales al Sistema Escolar, especialmente para atender aspectos relacionados con la atención de la diversidad que encuentran su origen en eso que viene a llamarse *lo social* (Molina y Blázquez, 2006: 40). Una entrada que aunque ha sido resultado en muchos casos de la urgencia de las nuevas circunstancias sociales, se ha ido consolidando a través de decisiones institucionales promovidas por algunas Administraciones autonómicas².

Al margen de las valoraciones sobre este proceso (las retomaremos más adelante), lo cierto es que ha abierto nuevos y prometedores horizontes y que, aunque necesite reflexión y coherencia para asegurar su desarrollo futuro, es innegable su carácter paradigmático y original en la creación de un ámbito nuevo y lleno de posibilidades para la profesión. Nuevos profesionales para el diseño de una política educativa diferente, más compensadora y más social (Cabrera, 2004).

Una incorporación que se ha producido de forma dispar en las diversas Comunidades autónomas. Diversa, lo mismo si tenemos en cuenta los aspectos contractuales, como la propuesta y el desarrollo normativo de sus funciones previstas en cada territorio.

En la mayoría de las Autonomías (exceptuando el caso de Extremadura, Andalucía en parte y Castilla La Mancha) este proceso no se ha llevado a cabo de manera institucional. En muchos casos se ha reducido a experiencias territoriales o a determinados centros con especiales necesidades³. Tampoco se ha desplegado ningún tipo de normativa que regule y defina tanto sus funciones y competencias, como sus relaciones con el resto de estamentos de la comunidad escolar⁴. Estas circunstancias pueden afectar de manera decisiva tanto a su potencial, como al modelo de intervención que se acabe promoviendo, y más en los casos donde los educadores ejercen sus funciones desde entidades externas al centro escolar.

Por otro lado, las experiencias implementadas en diversas escuelas significan las posibilidades que se le abren a la Educación Social, especialmente las derivadas de la introducción de nuevas sinergias que pueden ayudar a afrontar las diversas necesidades a las que se enfrenta la comunidad escolar y ante las cuales dispone de pocos recursos (Ortega Esteban, 2000:7; Pérez Alonso, 2010:9). Es entonces cuando las funciones y los espacios de actuación de los educadores no dependen tanto de las divergencias en las necesidades existentes en cada centro o etapa, como de la importancia que cada Administración le concede, así como de la inversión económica que esté dispuesta a hacer para solventarlas.

Sin embargo, es en esta primera etapa de entrada en los centros escolares de los educadores sociales, donde se juega no sólo lo que puede ser en el futuro el papel de estos profesionales en la institución escolar, sino también el mismo papel de la pedagogía social en la escuela e incluso de la propia escuela como institución social (Parcerisa, 2008:16).

Ámbitos de intervención en la escuela: entre la urgencia y la necesidad

El Sistema Educativo, garante del derecho a la educación, se encuentra tensionado entre la obligación y la voluntad de dar respuesta a las nuevas realidades, por un lado, y las dificultades reales para hacerlo, por el otro (Molina y Blázquez, 2006). Esta situación provoca cambios sustanciales en las reglas del juego en las que se desenvuelven la educación y sus agentes (Núñez, 2005:83). Una realidad que cuestiona la perspectiva tradicional de la escuela (Gairín, 1996), exigiéndole respuestas rápidas y efectivas, al tiempo que evidencia situaciones y necesidades nuevas a las que debe enfrentarse (Castillo, 2012:49):

- La *creciente interacción entre los procesos de formación* intencionados y la educación informal, unida a la necesaria complementariedad entre las propuestas de educación reglada y no formal (Longas, 2000).

- La mejora de los procesos de *socialización* en las aulas, relacionada con la adquisición de *competencias sociales* (individuales y comunitarias), en el complejo marco de una sociedad del conocimiento, de la información y de la globalización (March y Orte, 2007).
- Los *nuevos retos* derivados de los movimientos migratorios, la cultura social y las redes de comunicación e intercambio digital, y los dinamis-mos derivados de los procesos democráticos de participación social.
- La educación, la comunidad educativa y la política educativa son mucho más amplias y más complejas, respectivamente, que la educación esco-lar, la comunidad escolar y la política escolar (Torres, 2001).
- Mientras que por un lado se impone a la escuela un papel de experta, por el otro se le asigna una función de guardadora y cuidadora (Pino y Pérez, 2001), experimentando la imposibilidad de solucionar por sí misma tan-to los *complejos problemas de la población infantil y juvenil*, como las dificultades de la institución familiar (Petrus, 2000:80).
- La democratización de la enseñanza y el aumento cuantitativo y cua-litativo de la educación iniciada tras diversos procesos de reforma, no siempre aceptados por los docentes, y que han contado con unos medios inadecuados e insuficientes para garantizar unos resultados de calidad (Gairín, 1996:42-43).
- El proceso de neutralización de la escuela fruto de las crecientes de-mandas, encargándoles tantas obligaciones y otorgándole tantas compe-tencias que no puede dar por tanto nada o casi nada (Ortega Esteban, 2000:8). Una situación que se agudiza cuando parece que las familias han abandonado sus deberes, y otros agentes sociales como los medios de comunicación sólo contribuyen a crear nuevas disfuncionalidades y problemas entre los alumnos.
- La existencia y el creciente peso en el marco escolar de las *situaciones de exclusión social* que demandan el diseño de actuaciones especiali-zadas (Ovejero, 2002), con metodologías propias, capaces de priorizar el acompañamiento y promover nuevos recursos educativos paralelos o complementarios al marco curricular.
- La necesidad de *promocionar la integración y la convivencia* a través del diseño de planes estratégicos, y aprovechando los recursos existentes con el objetivo de lograr el máximo bienestar infantil y juvenil, y el reequili-brio de los contextos de crecimiento y desarrollo de niños, adolescentes y jóvenes (Ortega Esteban, 2005).
- El proceso de inserción de la escuela en una comunidad local más amplia y en una red de educación comunitaria (Vera, 2007:30), viendo como se incrementa su rol como *espacio de socialización y desarrollo cultural*. Influyendo sobre su entorno más inmediato, abriéndosele la posibilidad de compartir proyectos con él al tiempo que generar complicidades con

la comunidad, de forma que su funcionamiento, sus carencias y sus logros se vayan asumiendo como una responsabilidad colectiva (Caballo y Gradaille, 2008:53).

- La escuela trabaja con contenidos sociales (integra en una determinada cultura), asume unos fines sociales (el desarrollo económico del país, la formación de una mano de obra cualificada, la elevación del nivel cultural de los ciudadanos, la nivelación social de los individuos...), y mantiene claramente una función social (continuidad social, cambio social, adaptación, control, selección y progreso).
- Pese a estos cambios y a la necesaria adaptación de la educación a los nuevos tiempos, existen muchas funciones desatendidas en el campo socioeducativo (Campuzano, 2009). Un ejemplo es el de la educación en valores, la resolución pacífica de los conflictos, mediación, prevención de drogodependencias, desarrollo de habilidades sociales, igualdad de género, absentismo, acompañamiento en situaciones de riesgo, etc.

En este contexto de dificultad se acepta implícitamente muchas veces que la incorporación de los educadores a los centros obedece a una *situación excepcional*, que exige bastante urgencia, y mucho de complemento. Esta interpretación puede conllevar al ahogo de las posibilidades colaborativas y de enriquecimiento mutuo, manteniendo un estado donde cada cual siga enrocado en su particular y personal línea de trabajo, y donde educadores y maestros acaben siendo en el mejor de los casos simplemente buenos vecinos.

Se ha postulado mucho sobre los *ámbitos de intervención del educador en el marco escolar* (Cabrera, 2004; Molina y Blázquez, 2006; Galán y Castillo, 2008; Galán, 2008); quizás demasiado, generando un cierto problema de dispersión. Nuestra intención se va a limitar a ofrecer una breve relación de los espacios educativos que en estos momentos están atendiendo desde sus funciones los educadores. Entendemos que su concreción en la realidad de cada centro resultará idiosincrática y peculiar, tanto por lo que se refiere a su intensidad, como a su pluralidad. Sólo pretenden ofrecer una referencia que ayude a situar lo que vendrá después:

- El *absentismo escolar*, tanto por lo que se refiere a su control a través de las Comisiones de Absentismo del territorio en coordinación con otros agentes, especialmente los Servicios Sociales, con el fin de evitar procesos de exclusión escolar y social (Melendro, 2009:71). El educador articula el trabajo en red, realiza visitas domiciliarias, establece contacto con los alumnos fuera del contexto aula, posibilitando a través de estos encuentros su mejora de la percepción del centro (Molina y Blázquez, 2006: 50).
- Los *problemas de convivencia* entendidos en sentido general, y resultado tanto de la disrupción en las aulas, como en la mediación de los conflictos interpersonales, el acoso y la violencia escolar (Pérez de Guzmán, 2008:84). Puede prestar su apoyo tanto en los proyectos normalizados de atención individual y grupal cuyo objetivo sea la mejora de la socializa-

ción como estrategia preventiva, como en aquellos programas que haya que llevar a cabo con el alumnado agresor y con el alumnado víctima (Orte, 2008:41).

- La *construcción de un marco de convivencia participativo y consensuado*, realizando aportaciones precisas tanto al Proyecto Educativo como a la Programación General Anual, de tal manera que la convivencia constituya uno de los ejes centrales para la creación de ambientes educativos, y desde donde ejercer la educación de los alumnos.
- El *profesorado*, aportándole unas estrategias de trabajo y control del comportamiento que contribuyan a favorecer la calidad educativa de las clases y el clima de las mismas. Igualmente puede ofrecer modelos de trabajo concretos con algunos alumnos, en función de sus características personales (Galán, 2008:69). Otro aspecto de este ámbito puede ser la creación de redes de innovación educativa que sirvan de estímulo para el desarrollo profesional y donde los participantes se vinculan en relaciones que van más allá del propio centro (García Llamas, 2008:101).
- La atención por la *salud* de los alumnos, ya sea con la implementación de programas de prevención de las dependencias (alcohol, tabaco, juegos, droga...), como a través de la búsqueda de un ocio alternativo y saludable.
- La preocupación por las *minorías y los alumnos de origen inmigrante* y sus familias, facilitando los recursos necesarios y asegurando los procesos para su participación, reconocimiento y normalización, escolar y social (Ortega Esteban, 2000:13).
- Los alumnos con *necesidades educativas especiales y específicas*, que requieren una atención regular y personal, un programa de intervención más personalizado y centrado en objetivos educativos y un aprendizaje a corto plazo. En estos casos, además de unas medidas de adaptación curricular, serán necesarias unas estrategias tutoriales personalizadas donde se programen contenidos como los hábitos de salud, la gestión del tiempo libre, las relaciones con su entorno familiar y social... (Mollà, 2006:33)
- Los alumnos que presentan *conductas disruptivas* en el aula y aquellos con problemas graves de conducta dentro y fuera de la clase, estableciendo con ellos una relación diferente a la que pueden mantener los profesores, buscando explotar sus cualidades y ampliar las expectativas sobre sus propias metas. Es una relación más equitativa con el objeto de acercar posiciones de cara a un mayor entendimiento (Galán, 2008:68).
- La implicación efectiva de las *familias* en el proceso educativo de sus hijos fomentando su participación en la vida del centro educativo, sus órganos de coordinación y gobierno, y su implicación en los instrumentos de representación de madres y padres, así como promocionando la existencia de las Escuelas de Madres y Padres.
- La planificación, coordinación y desarrollo con la *AMPA o con el Conse-*

jo Escolar de actividades complementarias y extraescolares o actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables (López y Cárdenas, 2007:2).

- La relación con la *comunidad* entendida en sentido amplio, ya sea para establecer cuantos mecanismos sean precisos para crear y dar fluidez a las vías de información e intercambio, que agilicen todos los procesos, concretando espacios de interacción y tiempos periódicos para reuniones conjuntas (Galán, 2008:64). Los educadores y educadoras sociales pueden facilitar este puente, pueden ayudar a la mediación con otras instituciones dinamizando proyectos compartidos entre escuela y comunidad para dar respuesta adecuada a algunos de sus desajustes (Parcerisa, 2007:11).
- La prevención y superación de las necesidades surgidas de los procesos de *exclusión social*, unas circunstancias que afectan a los alumnos⁵ y a sus familias, resultado del entorno en el que se encuentran (Ortega, 2005:116). Nos referimos también a la motivación y seguimiento de su asistencia y aprovechamiento escolar, de la mediación con familias, en el apoyo para la orientación profesional (Santibáñez, 2006:16).
- La valoración sociofamiliar de los escolares que provienen de situaciones desfavorecidas, identificando y analizando necesidades y carencias, y participando posteriormente en el diseño y aplicación de propuestas de intervención y pautas de coordinación con otros servicios que se precisen en el marco de la atención interdisciplinaria (Valín y Castro, 2007:21)

De la revisión de todos estos espacios de trabajo y de las funciones que de ellos se derivan, podemos inducir una primera conclusión: nos encontramos ante muchos ámbitos, demasiados. Todos ellos acaban configurando una demanda excesivamente desmesurada, al tiempo que dispersa. A todo ello se le unen unas funciones ambiguas y poco claras, unos espacios de trabajo versátiles y complejos donde intervenir, una cierta soledad institucional de su figura (Castillo, Galán y Pellissa, 2012:12), o la desubicación como profesional en un marco fuertemente estructurado en departamentos y equipos docentes (Chozas, 2007:16).

Por ello se corre el riesgo de convertir su perfil profesional en un *recurso de sustitución* y refuerzo, un apagafuegos (Hoyos, 2006:23), que además le toca asumir los aspectos más complejos y problemáticos de la actividad escolar. Por este motivo es necesario un esfuerzo por modelar, cambiar, concretar y dar más coherencia a sus funciones. En caso contrario, su acción podría resultar poco eficaz en la práctica. Esta responsabilidad que no recae únicamente en los diversos Reglamentos y Órdenes de la Administración, sino en cada centro escolar que acoge educadores, y en ellos mismos en el ejercicio de su trabajo.

Se corre el riesgo de convertir su perfil profesional en un recurso de sustitución y refuerzo

Es por ello conveniente, aunque sea en una situación de perpetuo equilibrio, clarificar su lugar respecto a los niveles de dirección y a los organismos de gobierno y participación. Nos referimos a definir unas funciones coherentes con una determinada línea de intervención planificada con criterios de conti-

nidad, integrada y reconocida respecto al resto de actuaciones y funciones del personal docente. Sin duda mejorará tanto la eficacia de sus acciones como la dinamización de los aspectos participativos y de construcción de redes que lo caracterizan (Molina y Blázquez, 2006). En caso contrario pueden quedar en entredicho sus posibilidades reales de trabajo, convirtiendo su perfil profesional en una función indefinida que, sin acabar de ser reconocida por nadie, es reclamada por todos (Castillo y Galán, 2008:127).

La escuela: entre la necesidad y el desencuentro

En este contexto no será fácil consolidar del todo la figura de los educadores en la escuela, otorgándole un protagonismo propio y pleno reconocimiento dentro del amplio espectro de roles y funciones que desarrolla en ella.

Las causas de este *desencuentro* son muy diversas y, evidentemente, nada generalizables, dependiendo de la situación de cada centro: la falta de previsión organizativa en el despliegue de sus funciones, las inercias de la estructura escolar, la indefinición de las tareas y su dificultad de adscripción dentro de la organización escolar.

Matización que no deja de evidenciar, por un lado, la falta de sensibilidad de una organización escolar demasiado centrada en sí misma, reacia a incorporar con pleno derecho a nuevos profesionales; y por otro, la dificultad de muchos educadores de ubicarse en un ámbito nuevo, con poco margen de maniobra, y con multiplicidad y variedad de demandas.

Concretando un poco más podemos enumerar las siguientes dificultades:

- La necesaria y compleja integración en la vida de los centros, desconocedores de los nuevos profesionales, cuya dinámica de carácter académico no era nada fácil de reestructurar (Galán, 2008:70).
- La dificultad por parte de los Equipos Directivos y Claustros para entender e integrar el proceso de incorporación de los educadores, creando en muchos casos una relación de dependencia bidireccional, que limita su radio de acción y mediatiza sus iniciativas.
- La ambigüedad y multiplicidad de sus funciones, la versatilidad de los espacios de trabajo, la complejidad de sus ámbitos, al tiempo que la soledad institucional de su figura en un marco fuertemente estructurado en departamentos, equipos docentes e instancias de dirección y control, convierten la incorporación de los educadores y educadoras sociales en los centros escolares en un reto difícil de afrontar.

- La diferencia de metodologías de trabajo y visiones de la intervención y de la aplicación de líneas pedagógicas que, sin llegar a chocar entre sí, manifiestan objetivos y formas muy diferentes, y que requieren de mucha coordinación y consenso. Encajar a un profesional diferente que trabaja desde perspectivas y con metodologías diferenciadas exige un importante esfuerzo, sin duda no exento de conflictos (Tembrás, 2007:25).
- La falta de una formación específica en los estudios de Educación Social que dote a los educadores tanto del conocimiento de la realidad escolar y sus implicaciones, como de estrategias de trabajo en un ámbito de la educación formal (Cid, 2006:95)⁶.
- La especialización de los educadores dentro de la escuela en tareas y funciones de carácter eminentemente social, atendiendo esencialmente ámbitos como el absentismo, la atención a la diversidad y la disrupción, y obviando espacios de intervención de cariz más educativo y preventivo como:
 - La relación y el establecimiento de puentes con la comunidad y el territorio donde se ubican los centros.
 - El despliegue de metodologías de trabajo innovadoras propias de la educación no formal, más cercanas a las necesidades concretas de los alumnos.
 - La mejora y la promoción del clima de convivencia, así como la formación para una ciudadanía responsable y participativa.
 - La optimización y mejora educativa de los tiempos y espacios exteriores al aula, especialmente patios, bibliotecas, pasillos, actividades extraescolares y culturales...
 - La colaboración en la creación y desarrollo de un currículum transversal, que integre más estrechamente las diferentes áreas con aspectos como los valores, los hábitos, las competencias, la socialización, el crecimiento personal...

Una escuela que, como hemos visto, se encuentra en un período de crisis. Situación que demanda nuevos impulsos que orienten su labor y sus objetivos hacia cauces más participativos, capaces de implicar de manera comprometida a profesores, padres y alumnos, también a otros profesionales, así como el entorno al cual sirve y donde se contextualiza.

Ante este hecho la incorporación de los educadores sociales a la escuela se configura como una profesión por construir, con creatividad y con optimismo, forzando al máximo todas las posibilidades que entraña, todas las ventajas y estímulos que, a través de ella y con ella, puede recibir la institución escolar.

La incorporación de los educadores sociales a la escuela se configura como una profesión por construir

La incorporación de los educadores a los centros escolares o la imposibilidad de establecer pautas comunes

En el proceso de incorporación de los educadores a los centros educativos, cada comunidad autónoma⁷ ha contado con criterios y prioridades distintas, resultado de la descentralización de las competencias en materia de educación. En unas, se ha realizado de manera institucional y general (esencialmente Extremadura, Castilla La Mancha y en menor medida Andalucía), especialmente en la Secundaria. En otras, se han reducido a la implementación de algunos planes en un territorio muy concreto, en determinados centros con necesidades educativas especiales, o simplemente sus consejerías de Educación no han contado con esta iniciativa.

Paralelamente a esta situación, encontramos otras experiencias promovidas desde instancias municipales, o que agrupan a un número determinado de centros de atención preferente (un ejemplo son los Planes Educativos de Entorno⁸). En ellas la incorporación de los educadores se limita a complementar la labor de los docentes por lo que se refiere especialmente al absentismo, las actividades de relación con la comunidad, y la atención de conductas problemáticas y de convivencia que puedan manifestar algunos alumnos. Se gestiona desde los mismos recursos con que cuentan y que ofrecen los servicios sociales de atención primaria, o a través de convenios con entidades sin ánimo de lucro –asociaciones, cooperativas de educadores o fundaciones con fines socioeducativos y vinculadas al ámbito de la Educación Social (Castillo, Galán y Pellissa, 2012:31).

Esta disparidad también se muestra tanto en los marcos contractuales, como en el desarrollo normativo de las funciones previstas para los educadores. Mientras que en algunas Comunidades están adscritos a la función pública, en otras son trabajadores temporales ligados a determinados planes temporales, o a convenios puntuales, en el mejor de los casos con régimen de interinos. Igualmente ocurre en el ámbito de las funciones, en unas Autonomías definidas y establecidas desde el inicio del proceso de incorporación (Galán y Castillo, 2008: 123) a través de Decretos e Instrucciones específicas, reforzadas posteriormente con nuevas regulaciones; en otras, son inexistentes, estando justificadas para el desarrollo de acciones muy concretas relacionadas con ámbitos como el absentismo escolar, y en centros de atención preferente, o territorios con especiales dificultades.

La presencia del educador pretendía garantizar la continuidad de muchas de las actuaciones que por diversos motivos quedaban incompletas en los centros educativos, potenciando su transformación desde la perspectiva comunitaria (Cabrera, 2004:12). De esta manera se podría contribuir a la mejora de los procesos de análisis del contexto, contribuyendo a la personalización educativa, a la mejora de las habilidades de inserción social del alumnado, de sus expectativas y de su rendimiento académico.

Desde esta perspectiva, el educador ayuda y complementa la acción del profesorado, una estrategia condicionada a la existencia de vínculos colaborativos, y de objetivos comunes. Sin constituir una tarea fácil, es una condición esencial para que la incorporación de educadores y educadoras sociales en los centros sea una respuesta adecuada a los retos con los que se enfrenta la escuela actual (Parcerisa, 2008:24).

En los lugares donde se ha consolidado esta incorporación de manera institucionalizada, el rápido y masivo despliegue unido a las potencialidades de los nuevos profesionales ha generado mucha expectación en el panorama educativo. Tanta que se ha llevado a cabo sin ningún período de adaptación o prueba, dadas las cuantiosas demandas previstas, y que necesitaban resolución de manera urgente.

Donde la incorporación se ha hecho de manera más limitada, progresiva y particular, a través de proyectos específicos promovidos por las direcciones de los centros, o por las AMPA, los educadores tampoco han dispuesto de demasiado margen de maniobra. Una situación que ha complicado una posible definición de sus funciones, además de provocar la dispersión de los potenciales ámbitos donde desarrollarlas. Todas estas circunstancias han influido y afectan al modelo y a las posibilidades de la intervención, especialmente en los casos donde los educadores ejercen sus funciones desde entidades externas al centro escolar.

De esta manera los educadores y educadoras necesitan convertirse en profesionales con entidad propia en la escuela, reconocidos como miembros de pleno derecho en claustros, equipos docentes y departamentos. Por ahora, inmersos en un proceso de continua evolución, se afanan en encajar y complementar las nuevas responsabilidades y tareas, sin terminar de definir tanto su identidad, como su espacio de trabajo.

Los educadores y educadoras necesitan convertirse en profesionales con entidad propia en la escuela

Competencias que abren nuevas posibilidades

La Educación social proporciona a la escuela una nueva manera de hacer y desarrollar su trabajo, también una metodología y una sensibilidad para interpretarlas y entenderlas, especialmente por lo que se refiere a los ámbitos del *seguimiento, la proximidad, la comunicación o la mediación*. Aunque en algún momento se pensó que el papel de los educadores en la escuela pasaba por contribuir desde la docencia con alguna asignatura, como educación para la ciudadanía, es la propia singularidad, desde las características diferenciadas de la profesión como mejor podemos contribuir a la tarea de aumentar la calidad desde dentro del sistema educativo formal (Tembrás, 2007:24).

Nos referimos a las competencias de la propia profesión. Unas competencias que favorecen la creación o la transformación tanto de los procesos, como de los espacios educativos tradicionales. Los desafíos que las subyacen y penetran están en línea con la necesidad de formación de sujetos capaces de

sobrepasar los límites del conocimiento adquirido y las destrezas enseñadas (Pérez Serrano, 2008:21). Las podríamos sintetizar en las siguientes:

- La sensibilidad por la superación de las desigualdades y de los procesos de discriminación.
- La promoción de los derechos personales y sociales.
- El conocimiento y la relación positiva, de colaboración y cooperativa con la comunidad social circundante y el contexto social.
- La capacidad de recabar, compartir y traspasar información.
- La promoción de las coordinaciones y los momentos de encuentro, favoreciendo la entrada de agentes comunitarios externos, compartiendo esfuerzos y líneas de trabajo consensuadas.
- La importancia dada al desarrollo del vínculo educativo (y afectivo), y del contrato pedagógico en el marco de las relaciones escolares.
- La introducción de los itinerarios educativos integrales, superando la fragmentariedad de las etapas, centradas en lo estrictamente curricular y en el desarrollo de los aprendizajes.
- La sensibilidad por otros elementos fundamentales del proceso educativo, especialmente en el ámbito de las actitudes y los valores, atendiendo a una formación más integrada en clave de ciudadanía responsable y solidaria.
- La adopción, en el marco de las relaciones tutoriales, de la *pedagogía del acompañamiento* (Planella, 2003).
- La introducción de la pedagogía de la resiliencia con la presencia de referentes que acompañen afectivamente y que permitan reorganizar y transformar el deseo de seguir adelante (Cyrulnik, 2003).
- La capacidad para diseñar y proponer respuestas educativas globales, e implementadas desde una perspectiva transversal, aglutinando acciones tanto desde el ámbito de la prevención como de la resolución y mediación en los diversos tipos de conflictos.
- La competencia para diseñar e implementar programas especializados de acompañamiento y de seguimiento al alumnado.
- La promoción de la cultura en el ámbito escolar como lugar de encuentro del acto educativo, un espacio donde se significan los aprendizajes, donde cobran forma y donde el alumno más adelante los resignificará, modelará, cambiará o desechará (Moyano, 2007:328).

- La preocupación por el establecimiento y la consolidación de *instrumentos* y dinámicas evaluativas en los diversos procesos educativos para la mejora de su calidad.

Sin diferir, las estrategias y los instrumentos que utilizan los educadores, maestros y profesores necesitan una definición del *terreno natural* que toca ocupar a cada uno, y cuáles son las funciones que puede desarrollar de la manera más idónea, buscando en el mejor de los casos la complementariedad con el resto de profesionales (Vilar, 2006:22).

Por ello será especialmente provechoso tener en cuenta:

- Todas las posibilidades que ofrece el abanico de recursos cada vez más numerosos existente en los centros escolares.
- Una definición concreta y exhaustiva de competencias, funciones y espacios de intervención, además de concienciar sobre limitaciones y posibilidades, favorecerá una mayor claridad por lo que se refiere a objetivos y contenidos de trabajo.
- La sistematización de sus propios procesos de actuación en función de las áreas de trabajo asignadas.
- Unos criterios de actuación iniciales asegurarán la implementación y desarrollo de los métodos e instrumentos de la educación social en la escuela.

Todo ello teniendo en cuenta una sensibilidad especial que permita este proceso centrado en:

- Una mirada de globalidad que identifica cuáles son los elementos que facilitan el trabajo interdisciplinar y cuáles son los que lo dificultan (López y Cárdenas, 2007:17).
- Unas sinergias que promuevan el efecto multiplicador dada la oportunidad que le ofrece estar inmerso en el sistema educativo, participando y conviviendo con él.
- La utilización y desarrollo de los propios instrumentos y competencias.
- El desarrollo integral de las competencias sociales, tanto en lo personal y grupal como en las instituciones, integrando las diversas pedagogías sociales especiales en desarrollo (March y Orte, 2007c:10).
- La personalización de los procesos de enseñanza/aprendizaje, a partir de los contenidos y detección de las necesidades educativas específicas de cada alumno (Mollà, 2006:31).

- La educación para la ciudadanía y la participación social desde la clave de una sociedad democrática y de una escuela implicada en la formación de ciudadanos en el contexto de cada comunidad (Petrus, 2004:103).
- La colaboración con el profesorado para coordinar las áreas curriculares transversales, de aprendizaje permanente, donde participa toda la comunidad y en una dinámica sociocultural tejida con el mismo espacio educativo (Caballo y Gradaïlle, 2008:54).

Unas competencias y estrategias que deben integrarse de forma efectiva y definida en el marco de la organización escolar, y en cada una de sus instancias. Nos referimos especialmente a los equipos docentes, los equipos de tutores y a los departamentos, los tres grandes ejes (el de los aprendizajes, el educativo y el curricular), sobre los que se fundamenta la intervención escolar.

Su diversidad y especialmente su multiplicidad, pueden constituir una considerable dificultad en el momento de definir el plan de trabajo, pero todos ellos son esenciales para tomar el pulso a la vida escolar.

Los educadores sociales han de ser plenamente reconocidos y sus funciones aceptadas por el profesorado y la organización escolar

De ahí que los educadores sociales han de ser plenamente reconocidos y sus funciones aceptadas por el profesorado y la organización escolar. Igualmente es recomendable su adscripción a un departamento, habitualmente el de orientación, que permita y facilite su ubicación. A partir de ahí la flexibilidad y la permeabilidad de su presencia, de sus movimientos y acciones al resto de equipos será una de las claves para el éxito de su trabajo y para el desarrollo de sus competencias.

Educadores y organización escolar

La participación y las aportaciones del educador en los órganos y en la gestión en la Autonomía de Centros es otro de los aspectos clave en el momento de valorar el proceso de incorporación a los centros escolares. Lógicamente, y en primer lugar, dependen de su posición en el centro educativo. Nos referimos a su pertenencia a la plantilla de personal y a su integración en la misma, pudiendo asistir y participar en el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores. Si su intervención se realiza desde otras instituciones externas al centro educativo u otras entidades, el profesional podrá tan sólo ser invitado a participar en el desarrollo de los mismos, aportando su opinión pero sin ninguna opción de decidir sobre nada.

En calidad de miembro de alguno de los Órganos Colegiados, o por ser parte del Departamento de orientación, pueden realizar aportaciones especialmente enriquecedoras, además de ofrecer elementos nuevos para su renovación y desarrollo. Algunos ejemplos podrían ser:

- *Proyecto Educativo*: revisión de los valores, objetivos o prioridades de actuación en relación con las necesidades de los alumnos; la verificación

y evaluación de las características sociales y culturales de la población del centro; la creación y modificación del Plan de convivencia; el fomento de los compromisos de participación de las familias en el centro escolar; el impulso del uso de la biblioteca; la potenciación, mejora y mantenimiento de los procedimientos de coordinación con las corporaciones locales, y con los servicios sociales y educativos de la zona; el establecimiento de protocolos de colaboración entre el centro educativo y las corporaciones locales.

- *Reglamento de organización y funcionamiento*: contribuir a la organización general; fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa; apoyar la creación y administración de las normas de convivencia desde una perspectiva educativa y recuperadora; implantar mecanismos de resolución de conflictos en el seno de la comunidad educativa; prevenir, controlar y realizar el seguimiento de las situaciones de absentismo y de riesgo que pudieran derivar en un potencial abandono y fracaso escolar; construir unas normas consensuadas de organización y uso de las instalaciones del centro; instaurar normas específicas para los servicios educativos del centro (transporte o comedor escolar) con el fin de convertir estas prestaciones complementarias y extraescolares en un tiempo formativo.
- *Proyecto Curricular de Centro* desde los departamentos de Orientación y extraescolares: elaboración de propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del Plan de Acción Tutorial; desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos; detección y prevención temprana de problemas de aprendizaje; participación en la elaboración del consejo orientador sobre el futuro académico y profesional del alumno; preparación y desarrollo de actividades complementarias y extraescolares relacionadas con la educación en valores, educación para el consumo, programas de resolución de conflictos, etc.; búsqueda de recursos y convocatorias de actividades relacionadas con el currículum que puedan incluirse en esta programación.
- *Plan de Acción Tutorial y la Orientación Académico Profesional* para cubrir algunos aspectos no suficientemente abordados, centrados en el reconocimiento de las necesidades del grupo, la comunicación y el clima de aula, el tratamiento de problemáticas externas al centro, la educación para la salud, en valores, así como el desarrollo de programas de resolución de conflictos y de habilidades sociales, o la orientación personal, escolar y profesional.

Una breve recapitulación

En el escenario globalizado y ante las nuevas necesidades y retos sociales, resulta anacrónico tanto mantener una institución escolar que siga articulándose con los mismos patrones curriculares, tiempos y espacios que la escuela tradicional, como pretender que continúe funcionando tan sólo con los actores y profesionales tradicionales (Cabral, 2004:144). Concebir la es-

cuela como *punto de encuentro entre profesionales* (Caballo y Gradaille, 2008:48), posibilitará a los educadores sociales aportar una perspectiva de trabajo interdisciplinar y en equipo.

Esta situación impone un proceso de *construcción profesional* con una fuerte presencia en la práctica educativa de componentes culturales, ideológicos y sociopolíticos (Sánchez-Valverde, 2005:350). También nos abre a un complejo de experiencias que ofrecen múltiples formas de trabajo con peculiaridades específicas, además de una tipología de proyectos e intervenciones muy variada. De esta manera los educadores pueden realizar aportaciones decisivas al proceso de transformación de la escuela, aumentando la calidad de su intervención en muchos aspectos.

En resumen, se configura un escenario en el que se demandan respuestas múltiples y eficaces a las problemáticas socioeducativas, cada vez menos contempladas en los currículos escolares. Un proceso no exento de contradicciones, donde metodologías de trabajo y visiones de la intervención y de la aplicación de diversos marcos pedagógicos, sin llegar a chocar entre sí, manifiestan objetivos y formas muy diferentes. Tiempo, consensos, reuniones, reflexión y trabajo, mucho trabajo. La interdisciplinariedad y la interprofesionalidad entre maestros, orientadores y educadores sociales, constituirá entonces, un reto fundamental para que las instituciones educativas recuperen la idea de una educación integral cada vez más necesaria (Candedo, Caride y Cid, 2007: 35).

Todo ello conduce e implica, asumiendo y respetando la diversidad de formas de trabajo y experiencias, la necesidad de seguir valorando de manera global, continuada y crítica tanto la incorporación como el desarrollo de la labor de los educadores sociales a los centros de primaria y secundaria.

Miquel Castillo Carbonell
mcastillocarb@uoc.edu

Bibliografía

Caballo, B; Gradaille, R. (2008), “La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 15, 45-55.

Cabral, F. (2004), *Cidadanía, sistema educativo e cidade educadora*. Instituto Piaget. Lisboa.

Cabrera Sanz, J. (2004), “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*. UNED, Madrid, 29 y 30 de octubre.

Campuzano, M. (2005): “Novos perfis profesionais nos centros”. *EDUGA. Revista Galega do Ensino*, nº 57, 6.

- Candedo, M^o. D.; Caride, J. M.; Cid, X. M.** (2007): “La educación social y la escuela: una apuesta de futuro en la formación universitaria”. *Aula de Innovación Educativa. Revista Aula de Innovación Educativa*. 160, 32-35.
- Castillo, M.** (2012): *La intervención del educador en el marco educativo formal*. UOC. Barcelona.
- Castillo, M.; Galán, D.; Pellissa, B.** (2012), *La incorporació dels educadors socials a l'escola: l'experiència present i les perspectives de futur*. UOC. Barcelona
- Castro, M. M.; Zapico, M. H.; Rodríguez, J.** (2007), “Experiencias de trabajo entre escuela y comunidad en el contexto gallego”. En Castro [et. al.] (2007): *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Graó. Barcelona. 139-178.
- Cid, X. M.** (2006), “Formación do educador social para a súa integración na escola”. Castro, M. [et. al.] (coord.): *A Escola, ¿Punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?*. Nova Escola gallega. Colexio de Educadores Sociais de Galicia. Santiago de Compostela. 93-96.
- Cyrulnik** (2003), *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa. Barcelona.
- Chozas, A.** (2007), “Notas sobre el lugar del educador social en la comunidad educativa”. *Trobada d'Educació Social*, 1, 16-19. Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de les Illes Balears.
- Gairín, J.** (1996), *Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla. Madrid.
- 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.** (2008), “Los educadores sociales en los centros de educación Secundaria de Extremadura”. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. 15, 57-71.
- García Llamas, J. L.** (2008), “Aula inclusivas”. *Bordón*, 60 (4), 89-106.
- Hoyos, F. [et. al.]** (2006), Entre l'escola i l'educació social. *Educació social*. *Revista d'intervenció socioeducativa*. 32, 19-28.
- Longás, J.** (2000), “Educación Social y escuela”. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 15, 101-106.
- López Noguero, F.; Cárdenas, R.** (2007), “El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela”. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 160, 15-17.
- March, M. X. ; Orte, C.** (2007), “La necesaria construcción de una pedagogía social escolar”. En *Aula de Innovación Educativa*, 160, 7-11.
- Melendro, M.** (2008), “Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón*, 60 (4), 65-77,
- Molina, J. G; Blázquez, A.** (2006), “El educador social en la educación Secundaria”. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*. 32, 39-59.
- Mollà, N.** (2006), “Espacios de educación social en la escuela”. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*. 32, 29-38.
- Moyano, S.** (2007), *Retos de la educación social. Aportaciones de la pedagogía social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en los Centros Residenciales de Acción Educativa*. Tesis doctoral, dirigida por Violeta Núñez. Universitat de Barcelona.

- Núñez, P.** (2005), "Familia, escuela y entorno social". *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. 12, 83-95.
- Orte, C.** (2008), "La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social". *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 15, 29-43.
- Ortega Esteban, J.** (2000), "Educación social y escuela". *Educación y futuro Digital*. 3, 7-23.
- Ortega Esteban, J.** (2005), "Pedagogía social y pedagogía escolar. La Educación social en la escuela". *Revista de Educación*, núm. 336, 111-127
- Ovejero, A.** (2002), "Globalización, escuela y nuevas formas de exclusión social". *Aula Abierta*. 79, 153-175.
- Parcerisa, A.** (2007), "Colaboración con profesionales de la educación social: ¿la respuesta adecuada a los problemas de la escuela actual?" *Aula de Innovación Educativa*. 160, 7-11.
- (2008), "Educación social en y con la institución escolar". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. 15, 15-27.
- Pérez Alonso, P.** (2010), "Presentación". En Peña Calvo, J. V.; Fernández García, C. M^a (Coords.): *La escuela en crisis*. Octaedro. Madrid.
- Pérez de Guzmán, M. V.** (2008), "La mediación en los centros educativos. El educador social como mediador". *Bordón*, 60 (4), 79-87.
- Pérez Serrano, G.** (2008), "La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela". *Bordón*, 60 (4), 15-29.
- Petrus, A.** (2000), "Nuevos ámbitos en educación social". Romans, M.; Petrus, A. y Trilla, J. (2000): *De profesión: educador (a) social*. Paidós. Barcelona, 63-147.
- Pino Juste, M. ; Domínguez Pérez, T.** (2001), "La función de la familia en la transmisión de valores". En Gervilla, A. [et. al.](Coords.). *Familia y Educación. Educación Familiar*. Grupo de Investigación "Educación Infantil y Formación de Educadores". Universidad de Andalucía.
- Sánchez-Valverde, C.** (2005), "El encargo vivido desde la práctica profesional: una experiencia y algunas propuestas". *Documentos para el debate del IV Congreso Estatal del/a educador/a social*. Santiago de Compostela, 30 de septiembre, 1 y 2 de octubre de 2004.
- Santibáñez, R.** (2006), "A propósito de la Educación social y la escuela." *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*. 30, 14-16.
- Tedesco, J.C.** (2006), "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano". *Nueva Sociedad* 146:6, 74-89
- Tembrás, A.** (2007), "Una apuesta por la calidad: la incorporación de educadoras y educadores sociales a los centros educativos". *Aula de Innovación Educativa*. 160, 24-26.
- Torres, R. M^a** (2003), *Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias de América latina*. Estudio encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educativo de la OEA. www.oas.org/t/consulta/html/socivil.asp
- Valín D.; Castro M^a M.** (2007), "La integración del educador social en una escuela comprensiva. Una respuesta integral a las necesidades educativas especiales". *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 160, 18-23.

Vera, J. (2007), “La relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante”. En Castro, M^a M. [et. al.] (2007): *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Graó. Barcelona.

Vilar, J. et al. (2006). Entre l'escola i l'educació social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 32, 19-28

-
- 1 Con el término educadores, hacemos referencia, sin distinción ni discriminación de género de ningún tipo, a los educadores y educadoras sociales en general como colectivo profesional.
 - 2 Instrucciones 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 (25 de octubre de 2002).
 - 3 El caso más claro es el de Cataluña, donde la incorporación de los educadores se concibe como plan experimental coordinado desde los Servicios Educativos Integrales del departamento de Educación, para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigradas así como de refuerzo educativo amparándose en el marco del convenio definido por el BOE 220 de 14 de setiembre de 2005.
 - 4 Véase Galán y Castillo, 2008:123.
 - 5 Con el término alumnos, hacemos referencia sin distinción de género a los alumnos y alumnas.
 - 6 Por lo que se refiere a este aspecto, algunos estudios de Grado de Educación Social ya están incorporando una asignatura que aborde de manera específica la intervención de los educadores en el marco escolar. Algunos ejemplos son la Universidad de Murcia (Educación Social en contextos escolares); la Universitat Oberta de Catalunya (Acció socioeducativa en la escuela); o la Universidad de Santiago de Compostela (Familia, escuela y comunidad en la Educación Social) entre otras.
 - 7 La Constitución Española en sus artículos 143, 144 y 151, Capítulo III, Título VIII, creó sistemas educativos muy similares al amparo de las Leyes Orgánicas de Educación pero con diferencias significativas a nivel curricular y organizativo que convierten la estructura educativa troncal en singular para cada territorio.
 - 8 Los Planes Educativos de Entorno son una iniciativa abierta e innovadora de cooperación educativa entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y las entidades municipales, con el apoyo y la colaboración de otros departamentos, que tienen como objetivo conseguir el éxito educativo de todo el alumnado y contribuir a la cohesión social mediante la equidad, la educación intercultural, el fomento de la convivencia y el uso de la lengua catalana.
-