
La incorporació dels educadors socials a l'escola: l'experiència present i les perspectives de futur

PID_00186393

Miquel Castillo Carbonell
David Galán Carretero
Bru Pellissa i Vaqué



Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari– a una llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 Espanya de Creative Commons. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre que en citeu l'autor i la font (FUOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya), no en feu un ús comercial i no en feu obra derivada. La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>

Índex

Introducció	5
Objectius	8
1. Principals dificultats i limitacions de la incorporació i la intervenció de l'educador social, en el marc escolar	9
1.1. La ubicació dins de l'organització del centre	9
1.2. La dispersió de funcions	12
1.3. La vinculació a un departament i a un equip docent	14
1.4. El binomi centre i entorn	16
1.5. La indefinició professional	19
2. L'educador social en l'educació primària: una assignatura pendent	24
3. Projectes d'entitats socials en l'escola: acollida, mediació i treball comunitari	30
4. Valoració institucional de l'experiència de l'educador social: una retrospectiva amb vista al futur	37
4.1. Valoracions des de la inspecció educativa	38
4.2. Una mirada des del departament d'orientació	40
4.3. Protecció i escola	42
4.4. Inclusió i escola: una valoració des del professorat de terapèutica.	44
4.5. La direcció d'estudis i l'educador social. Opinen els directius	47
5. L'experiència dels educadors en el marc escolar: retrospectiva, limitacions i perspectives de futur	49
5.1. Per una escola preventiva: l'educador social en l'escola primària	49
5.2. Tres idees sobre el paper de l'educador social en els instituts de secundària	54
5.3. Identitat, sentit i futur de l'educador a l'escola	57
5.4. Educació social i escola: l'experiència de Castella - la Manxa	60
Resum	64
Bibliografia	67

Introducció

Al llarg dels mòduls anteriors, hem explicat diversos aspectes de la realitat escolar i del paper i les funcions de la incorporació dels educadors socials en l'àmbit escolar, especialment en l'educació secundària obligatòria.

El tercer mòdul té la finalitat de realitzar, a partir de les experiències més o menys institucionalitzades i extenses, una valoració de les diverses formes d'incorporació dels educadors i educadores socials als diversos centres escolars de l'Estat espanyol. Amb la intenció de poder complir aquest objectiu de la millor manera possible, per ser més fidels a la realitat, ens ha semblat interessant aportar, a més de l'estat de la qüestió que diversos autors han fet sobre el tema, les experiències concretes de les persones implicades: educadors socials, i altres professionals de l'àmbit escolar que han assistit de manera més o menys compromesa a tot el procés.

La utilització d'aquesta perspectiva ens permetrà l'accés a una informació més propera al que realment està passant en els centres, encara que es transmeti en primera persona, i pugui tenir un cert component de subjectivisme i parcialitat. Ens possibilitarà l'accés a molts elements carregats de potencial i de novetat, que possibilitaran una anàlisi més profunda i oberta a la definició de possibles reptes.

Els educadors socials estan desenvolupant de manera efectiva funcions en l'educació intercultural, en la resolució de conflictes, en la contribució a la creació d'un clima òptim per a l'aprenentatge, en un suport específic no solament acadèmic sinó també sociopersonal per als alumnes dels entorns més desfavorits, en la motivació i seguiment en la seva assistència i aprofitament escolar, en la mediació amb famílies, en el suport per a l'orientació professional (Santibáñez, 2006, p. 16).

Les dificultats per a engegar tot aquest procés no han estat poques, ja que no solament calia posar-se a treballar sinó que també va caldre donar-se a conèixer i integrar-se en la vida dels centres amb una dinàmica, de caràcter acadèmic, que no és fàcil de reestructurar (Galán, 2008, p. 70).

La preocupació amb què els equips directius i els claustres han seguit la incorporació dels educadors socials als instituts s'ha convertit, en alguns casos, en una relació de dependència bidireccional. Aquesta situació, tot i convertir els educadors en professionals amb entitat pròpia, els ha immers en un procés d'evolució contínua, que els obliga a encaixar una multitud de responsabili-

Educador social

Amb el terme *educador social* fem referència, sense distinció ni discriminació de gènere de cap tipus, als educadors i a les educadores socials en general com a col·lectiu professional.

tats i tasques. Tot plegat sense tenir en compte les relacions contractuals amb l'administració i les substancials diferències amb la resta de col·lectius professionals de l'escola.

L'ambigüïtat i la multiplicitat de les seves funcions, la versatilitat dels espais de treball, la complexitat dels seus àmbits, alhora que la solitud institucional de la seva figura en un marc fortament estructurat en departaments, equips docents i instàncies de direcció i control, converteixen la incorporació dels educadors socials en els centres escolars en un repte difícil d'afrontar.

Un procés no exempt de contradiccions, en què metodologies de treball i visions de la intervenció i de l'aplicació de diversos marcs pedagògics, sense arribar a xocar entre ells, manifesten objectius i formes molt diferents. Temps, consensos, reunions, reflexió i treball, molt treball.

No serà fàcil consolidar-ne del tot la figura dels educadors socials dins el sistema escolar i, donant un protagonisme propi. Una situació que encara es complica més quan parlem del seu ple reconeixement dins de l'ampli espectre de rols i funcions que desenvolupa l'escola. Un àmbit per construir dins el marc de la professió amb creativitat i amb optimisme, forçant al màxim totes les possibilitats que comporta, tots els avantatges i estímuls que, per mitjà d'ella i amb ella, pot rebre la institució escolar. Una escola en crisi que necessita nous impulsos que n'orientin la tasca i els objectius cap a camins més participatius, capaços de fer participar de manera compromesa professors, famílies i alumnes, també altres professionals, també l'entorn al qual serveix i en què es contextualitza.

Intentarem desenvolupar totes aquestes qüestions i els temes que se'n deriven en aquest últim mòdul de "L'acció socioeducativa a l'escola". Ho farem valorant críticament alguns aspectes d'aquest procés. També mitjançant les paraules i les impressions de diversos professionals de l'àmbit que han mantingut un compromís estret en la incorporació dels educadors socials als centres escolars. Finalment també seran ells i elles els que relataran les clarors i les ombres de la seva experiència, oferint alguns dels reptes de futur i vies de treball que presenta la seva professió.

Per això cal afegir de manera pública i explícita a la introducció d'aquest mòdul les seves aportacions i reflexions. Concretament ens referim a les següents persones:

Verónica Bayo Berch, Susana Romero Padrosa, Sera Sánchez, Flor Hoyos i Fran Serrano.

Acaben aquesta introducció amb unes paraules que resumeixen i avancen algunes d'aquestes impressions. Ens serviran per a contextualitzar la primera diagnosi, al mateix temps que constituïran un horitzó per a interpretar i situar moltes de les afirmacions que s'explicitaran en les pàgines que vindran a continuació.

"Espero que els educadors sapiguem finalment superar la tendència a actuar d'eterns apagafocs, ambulàncies de les urgències. Espero que aixequem la vista del cas, dels comportaments disruptius. Espero que aspirem decididament a treballar amb tothom, a treballar finalment des de la prevenció, amb programes oberts i globals, a treballar pel canvi, des de la nostra valuosa proximitat i en clau comunitària. Somio amb una relació futura d'igualtat entre les professions que es configuren com a agents educatius, en què tots siguem mahomes i muntanyes."

(Hoyos, 2006, p. 23)

Objectius

Els continguts d'aquest tercer mòdul ens han de permetre assolir els objectius següents:

- 1.** Diagnosticar el procés d'incorporació dels educadors i educadores socials a l'àmbit escolar, posant especial atenció als territoris on aquesta situació s'ha desenvolupat de manera institucional.
- 2.** Referenciar els principals encerts, potencialitats i punts forts del procés d'incorporació dels educadors i educadores socials a l'àmbit escolar, posant especial atenció a les seves aportacions més innovadores, tant en l'àmbit de les metodologies de treball, com de la filosofia educativa que justifica i dona contingut a la seva intervenció.
- 3.** Sintetitzar les diverses funcions i reptes de l'Educació social en l'àmbit escolar, tenint en compte els conceptes explicitats en els mòduls anteriors i les valoracions crítiques presentades en el present.
- 4.** Valorar críticament la realitat dels educadors socials en l'àmbit escolar, assenyalant les principals dificultats que ha sofert la incorporació dels educadors i educadores socials a l'àmbit escolar, fent referència als elements pendents del procés.
- 5.** Presentar algunes perspectives de futur que l'àmbit escolar, tant en la primària com en la Secundària, planteja a l'Educació social, tant pel que es refereix a la pròpia construcció de la professió, com en la seva dimensió pedagògica i educativa.
- 6.** Reflectir les opinions de diversos professionals de l'àmbit escolar amb funcions, relacions i rols diferents respecte als educadors socials.
- 7.** Explicitar diversos processos d'autoreflexió i lectura crítica de la pròpia experiència de diversos educadors i educadores que treballen en l'àmbit escolar des de diversos vessants i en diferents territoris i autonomies de l'Estat espanyol, destacant els aspectes d'aquesta realitat que a la seva semblança són més significatius en el moment de plantejar tant la intervenció del present com les estratègies possibles en el futur.

1. Principals dificultats i limitacions de la incorporació i la intervenció de l'educador social, en el marc escolar

1.1. La ubicació dins de l'organització del centre

Com tota iniciativa innovadora, la incorporació de nous rols i funcions a l'escola, pot convertir-se en un procés complex. Ho és en la mesura que s'integren en un context organitzat i rígid, centre de múltiples inèrcies, i poc inclinat a la introducció de canvis que qüestionin el paper predominant de l'activitat acadèmica i la funció docent.

Tampoc l'educador social pot ser entronitzat únicament com un professional complementari i dependent, prest a solucionar les necessitats que el professorat no pot, no sap o no té ganes de resoldre.

Docents i educadors treballen en un context comú i resolen necessitats comunes. Ara bé, si no s'assumeix que el problema és compartit i que necessita d'un treball cooperatiu per assajar i implementar alternatives, els desajustaments de fons seguiran sense enfrontar-se. I és que, en moltes ocasions, l'esmentat treball conjunt no resulta fàcil d'entrada, perquè tracta de posar en comú cultures professionals diferents. Sense ell però és il·lusori pensar que la presència dels educadors socials en els centres escolars ajudarà a generar canvis en profunditat (Parcerisa, 2007, p. 9).

Per establir un espai comú entre educadors i docents, es precisa, per als primers, no només una ubicació concreta, encara poc definida donada la seva recent incorporació, sinó una definició del "lloc" que han d'ocupar. Aquest àmbit d'intervenció que aglutina noves funcions i quefers, molts d'ells nous per a l'escola, no pot constituir un simple joc d'intervencions incidentals, sinó que ha de ser plantejat de manera sistemàtica i coherent. En cas contrari s'estarà condemnant al nou perfil professional a ser una figura sotmesa només al **sentit de l'oportunitat** (Barraques, 2007, p. 17). Una manera de superar aquesta situació pot ser l'adscripció dels educadors a un **departament de coordinació docent**, no tant des d'una perspectiva curricular, sinó com a plataforma organitzativa i d'ubicació estructural.

Com hem vist en el mòdul "La incorporació dels educadors socials a l'escola en l'àmbit autonòmic: fonamentació i experiències", en algunes experiències (no és el cas de Catalunya) s'ha vinculat a l'educador social al departament d'Orientació, tenint en compte tant les seves peculiaritats, com l'especificitat d'algunes de les seves tasques (Cabrera, 2004, p. 10). Si bé des de la pràctica podem valorar com a satisfactòria aquesta opció (Valín i Castro, 2007), atès

que resol la seva dependència funcional, no està tan clara la seva vinculació organitzativa tenint en compte la lògica de les tasques que exerceix. No ens referim tant a una perspectiva contractual (que assumeix l'Administració des d'una categoria professional establerta), com de *qui* segueix instruccions i *qui* li marca les línies de treball.

En el nostre intent per aclarir aquest segon aspecte, podem examinar tres espais organitzatius que ens ajudin a determinar la posició de l'educador social en un centre escolar: els nivells de responsabilitat, els òrgans col·legiats de govern, i la comunitat educativa.

Atenent als **nivells de responsabilitat** que estructuraven les directrius directives de qualsevol centre escolar, la relació dels educadors amb ells s'establiria des dels següents paràmetres:

1) El **director del centre** és qui exerceix la direcció de tot el personal, inclòs l'ES, que té el seu criteri professional per a abordar i resoldre els aspectes relacionats amb la convivència, la disciplina i els criteris generals a tenir en compte en la intervenció sobre els casos d'absentisme escolar.

2) La **direcció d'estudis**, amb la qual es coordina en el reforç de les tasques de l'acció tutorial, contribuint a diversificar els continguts d'aquestes; la gestió i el control de diversos aspectes de la disciplina; les actuacions per a minimitzar i pal·liar els casos d'absentisme escolar; i el suport en la complexa intervenció socioeducativa en els alumnes més conflictius.

3) El **cap del departament d'orientació** o de l'**equip d'orientació educativa**, responsable directe de l'educador¹ i de la gestió de les seves funcions. Com hem vist en mòduls anteriors, pertànyer a aquest departament li permetrà intervenir des d'una perspectiva multidisciplinària, treballant amb l'orientador i altres especialistes en l'atenció a la diversitat.

⁽¹⁾L'educador social ha de ser un membre del departament d'orientació o d'atenció a les necessitats educatives especials, sota la dependència del cap de departament i en col·laboració amb l'equip directiu i els tutors. (ASE-DES, 2004, p. 8)

4) El **departament d'activitats complementàries i extraescolars** li ofereix un ampli ventall de possibilitats que van des del disseny i la proposta de continguts curriculars transversals, fins a la planificació d'accions educatives conjuntes amb altres recursos en el marc de l'educació "no formal".

Atenent als **òrgans col·legiats** de govern, el claustre de professors i el consell escolar, podríem tenir en compte els criteris següents:

1) La implicació i participació necessàries de l'educador en aquests, opció que en la majoria dels centres només és possible quan aquest forma part de la plantilla.

2) Les accions formatives cap al professorat, a més, oferint la seva opinió d'expert en temes tan importants com la convivència o l'educació en valors.

3) Integrar la sensibilitat socioeducativa en el fons de les estructures organitzatives del centre, especialment si es vol promocionar el treball comunitari i la coordinació amb altres professionals de l'àmbit educatiu.

Pel que fa al posicionament de l'ES respecte a la **comunitat educativa** i els seus recursos, cal tenir en compte que:

1) Implica l'establiment d'una relació bidireccional de reconeixement i acceptació mútua amb cadascun dels seus diversos i variats membres.

2) Diversifica i augmenta la disponibilitat de recursos mitjançant el contacte i la coordinació amb altres entitats educatives externes al centre.

3) L'ES aprofita aquests mateixos recursos per cobrir les necessitats de la població escolar mitjançant els serveis tant d'institucions públiques com d'agrupacions privades, que complementen la tasca educativa de l'escola.

4) El necessari reconeixement del seu paper i de les seves funcions per part de les **famílies**, especialment si es volen mantenir i integrar en la vida del centre i dinamitzar-les en la diversitat de projectes.

Hem resolt la vinculació organitzativa de l'educador social amb alguna d'aquestes instàncies? D'una banda, no, ja que ens hem limitat a introduir nous matisos que no acaben de determinar de qui depèn.

Però, d'altra banda, sí, en tant que aquests elements ens permetran avançar en la definició d'aquesta dependència: **un professional de tots i de ningú**. I aquí radica la seva originalitat que li dóna un marge suficient de llibertat per a establir per si mateix les línies de treball que regiran la seva intervenció.

La primera conclusió que resulta d'aquestes constatacions és la dificultat de situar l'educador en el centre escolar, podent ser considerat un element estrany, amb funcions i responsabilitats massa properes a la tutoria i a la gestió disciplinària (en sentit ampli i positiu), però allunyades de la docència.

Per això, i segona conclusió, convé, encara que sigui en una situació de equilibri perpetu, aclarir el seu lloc, les relacions amb els nivells de direcció i amb els organismes de govern i participació. Servirà per a millorar l'eficàcia de les seves accions i per a dinamitzar millor els aspectes participatius i de construcció de xarxes que el caracteritzen (Molina i Blázquez, 2006).

Tercera conclusió: el lloc de l'educador social en les comunitats educatives també està sotmès a les pròpies inestabilitats d'aquestes, situació que fa imprescindible un procés de control que contrasti les experiències que es desenvolupen en aquest àmbit entre els diversos centres educatius, territoris i geografies escolars (Chozas, 2007, p. 18).

En conseqüència, i com a quarta conclusió, la incorporació progressiva de l'educador social en l'àmbit escolar s'hauria de lliurar d'experiències mecàniques i voluntaristes, fruit de la bona voluntat i de la urgència, per a dissenyar una línia de treball diferent caracteritzada pel màxim rigor possible en la planificació i execució de projectes i accions consensuades, eficaces i necessàries.

1.2. La dispersió de funcions

La intervenció de l'ES no ha de ser solament a l'escola sinó, especialment, amb l'escola, compromesa amb el disseny, desenvolupament i promoció de programes, en un marc de normalitat i d'inclusió respecte al conjunt de la comunitat d'alumnes.

Per això, des de la perspectiva de consolidació de la figura de l'educador social en l'àmbit escolar, podria ser molt negatiu vincular les seves funcions de manera exclusiva als conflictes, concebant-lo com un professional especialitzat en problemes (March i Orte, 2007, p. 15). I és que, igual que ha passat amb altres professionals en l'àmbit educatiu, les dificultats inicials de la seva incorporació poden comportar situacions d'indeterminació. Un escenari que té com a resultat, a més d'una falta notable de coordinació, una superposició de competències amb altres professionals, i el descoratjament i grau de confusió consegüents que es crea entre ells (López, 2008, p. 18).

Una indefinició que sol estar determinada tant per la novetat de la figura del professional com per una disparitat i multiplicitat de funcions assignades (Galán i Castillo, 2008), enteses des del següent:

1) La dificultat que representa el **desconeixement** de la seva figura professional, que fa que, quan se'n planteja la incorporació a una estructura que ja existeix com és el sistema educatiu, generi la ineludible comparació amb altres professionals, "i tu, per a què serveixes?", que obté com a resposta la seva equiparació amb perfils professionals que ja existeixen, "ah, llavors, tu ets com...".

2) L'**intrusisme** d'altres perfils professionals amb la capacitat d'abordar camps de treball aliens a la seva especialitat, i amb els quals no manté cap afinitat. Aquest fet, moltes vegades fruit de la necessitat i de la urgència, desvirtua l'essència de la tasca especialitzada, i provoca maneres d'entendre i procedir que difereixen bastant de la bona pràctica socioeducativa.

3) La **falta de definició** de les funcions genera cert desconcert quan els educadors s'incorporen a un lloc o programa en el qual, malgrat tenir uns objectius generals previs, no disposen d'una fórmula de treball que dirigeixi l'acció socioeducativa. Aquesta situació, a més d'oferir una llibertat de moviments excessiva, fa que les funcions a exercir difereixin bastant entre elles.

4) La **necessitats dispars i diverses** de les institucions contractants (cada administració, escola o cada entitat). Aquestes defineixen les funcions en referència a les seves pròpies finalitats a cobrir, uns objectius sovint molt específics, en què s'assumeix la figura de l'educador social com un instrument molt versàtil per a abordar-los. Així, aquestes funcions es dirigeixen a cobrir de manera estricta els objectius de polítiques socials o educatives, o a justificar determinats projectes subvencionats per a una acció determinada. A més cal tenir en compte el caràcter de cada projecte educatiu, que és el que dirigeix tota l'acció en cada centre escolar, i que pot limitar l'acció professional, incentivant uns programes sobre uns altres. La definició d'uns objectius molt delimitats acaba esbiaixant l'amplitud amb la qual es mira la intervenció socioeducativa.

5) Finalment, i en el millor dels casos, la possible dispersió funcional està marcada per un aspecte tan natural com és l'essència i la idiosincràsia de cada centre escolar (Tembrás, 2007), i l'**adaptació** consegüent a **les seves necessitats**, a la població amb la qual es treballa, i als recursos de què disposa en la comunitat social en la qual es troba. Les mancances són singulars per a cada entorn, per a cada comunitat educativa, i a més es caracteritzen per la seva naturalesa canviant. Tot això exigeix diagnòstics continus que ajudin cada professional a prioritzar unes determinades actuacions. Un exemple concret d'aquesta reflexió és la diferència que hi ha entre els centres de primària, que poc tenen a veure amb les dels centres de secundària, en qüestions tals com la disciplina, l'absentisme o els problemes de convivència.

Tot plegat ens condueix, en primer lloc, a la necessitat que cada educador delimiti la pròpia tasca professional tenint en compte tant els diferents àmbits de treball com els reptes que aquests li puguin oferir. Una procés que ha d'estar ben justificat i graduat per a assegurar-ne la consolidació com a figura professional a mitjà termini. En cas contrari es pagarà el preu de la improvisació i d'un començament més que negatiu (Chozas, 2007, p. 18).

En segon lloc, no podem oblidar que, al marge d'una delimitació estricta de funcions, allò que veritablement importa és complir amb els objectius definits pel projecte al qual es pertany. D'aquesta manera, cada nova intervenció no deixa de ser una nova oportunitat per a lluitar per la millora de les condicions de vida i l'educació de les persones, ajuda a integrar el ciutadà en el seu medi i es converteix en un factor de canvi i millora del seu context (Petrus, 2004, p. 106).

Per això, i en últim lloc, la construcció de la pròpia professió en l'àmbit escolar està unida estretament a la definició de la seva potencial intervenció socioeducativa. El procés de concreció d'aquestes funcions i de com s'incardinin en el conjunt del centre és una qüestió clau. Segons quin sigui el resultat, segons el que s'acordi, es configurarà una oportunitat perquè la institució escolar **s'adeqüi millor a les noves realitats socials**. En cas contrari, es reforçarà una

visió tradicional de l'escola que no és capaç de repensar-se a si mateixa (Parcerisa, 2008, p. 25), encara que disposi de la col·laboració "tècnica" d'educadors socials per a aportar-li noves perspectives.

1.3. La vinculació a un departament i a un equip docent

Com hem vist en el mòdul "La incorporació dels educadors socials a l'escola en l'àmbit autonòmic: fonamentació i experiències", en algunes experiències, l'educador social s'integra en l'equip de professionals que treballa per a l'atenció a la diversitat i, per tant, als **equips d'orientació educativa i psicopedagògica**. Aquesta adscripció li reporta uns beneficis indubtables:

- Cobreix la necessitat de **pertànyer a un departament** que li dóna entitat professional.
- **L'adscriu a un equip de professionals** que tant treballa en qüestions acadèmiques com atén les problemàtiques que presenten els alumnes i que influeixen en el seu esdevenir escolar.
- Li permet **acollir-se a una programació** que, al seu torn, forma part de la programació general anual del centre, i que respon a uns objectius comuns. Una programació que, en els aspectes no curriculars, detallarà actuacions concretes per a atendre necessitats i demandes, oferint la seva tasca com un servei més del centre.
- L'oportunitat de fer intervencions conjuntes i dur a terme projectes comuns amb la resta dels professionals d'aquest.
- El sentiment de **no sentir-se sol professionalment**, exercint un treball en equip, una tasca multidisciplinària que cerca abordar els casos amb els quals es treballa des de diferents perspectives, amb la finalitat d'oferir una intervenció el més completa possible.
- **Sentir que es té el suport d'un equip**, amb un fi comú i amb una sensibilitat similar a la pròpia, pel que fa a les circumstàncies acadèmiques i no acadèmiques dels alumnes, i capaç de donar una resposta més enllà de la motivació escolar i les estratègies d'aprenentatge.

Una adscripció que, si no es fa de manera coherent i és assumida per tots els membres del departament, pot comportar el perill i el risc que l'educador social es limiti a ser una mena de simple afegit conjuntural en una organització didàctica. Per aquest motiu, i deixant de banda els problemes reals d'ubicació funcional o la diversitat de situacions particulars en la seva contractació,

l'educador social, convertit en un element adjunt no orgànic del departament d'orientació, se situa inicialment en un terreny inestable, tant funcional com d'atribucions i competències (Chozas, 2007, p. 16).

Però l'educador social no solament treballa amb el seu equip del departament d'orientació, i els tutors no són els únics professors amb els quals es relaciona. El treball en equip necessita ampliar-se a dos àmbits complementaris: els **equips docents** i la resta del **claustre de professors**.

Els **equips docents** es corresponen amb els cursos escolars. Tenen un coordinador i estan gestionats per l'equip de tutors. Hi pertanyen tots els professors que imparteixen docència en alguns d'aquests cursos. A més d'abordar qüestions per a resoldre el dia a dia, són el primer filtre en les situacions disciplinàries, gestionen aspectes organitzatius com els crèdits de síntesi o les excursions, i són els últims responsables de l'avaluació.

Equip docent

L'equip docent és l'encarregat de construir una estructura equilibrada de competències de curs, concretant la manera en què s'abordaran les competències transversals i també les possibles tasques i modes d'avaluació a compartir. Coordina i controla la càrrega de treball dels estudiants al llarg del curs perquè aquesta sigui el més homogènia possible. Consensua l'aplicació dels criteris d'avaluació que se seguiran, i també ordena i coordina els instruments i els moments d'avaluació.

El **claustre de professors** aborda qüestions més generals, i és clau en el moment de prendre les decisions més transcendents i amb un nivell elevat de prescripció per a tot el centre. Confirma i aprova els diversos projectes, i és el responsable de prendre decisions en última instància respecte a molts temes, tant curriculars com d'organització i metodologia.

La presència de l'educador social en aquests dos òrgans corporatius pot ser incomoda per tres motius:

- Perquè no imparteix cap tipus de docència (ni avalua en el sentit acreditatiu del terme).
- Perquè accentua els processos educatius i de millora personal sobre els curriculars.
- Pel seu paper actiu i de dinamitzador d'iniciatives que o bé no satisfan a tots, o bé no tenen unanimitat en els processos de compromís que inicien.

A això s'afegeix el sempre complex i movedís abordatge dels problemes greus de convivència, tant en el marc de l'aula amb els docents com en altres espais entre l'alumnat mateix.

L'adopció d'acords col·legiats en aquests casos no sempre és fàcil. Hi ha disparitat en els criteris, i la perspectiva de l'educador, per la mateixa naturalesa de les seves funcions, moltes vegades no coincideix amb la de la resta dels docents. A això s'uneix la dificultat de fer complir les decisions una vegada s'han consensuat i s'han pres, incloent-les tant en els plans de treball personals com d'equip docent, per a aconseguir els resultats previstos.

Per tot això hem de concloure que si el claustre i els equips docents o no coneixen la tasca de l'educador o la ignoren, no solament impedeixen el treball coordinat en el centre, sinó que el converteixen en un desconegut, accentuant la solitud de la seva feina i la línia personalista de la seva intervenció.

Per aquest motiu, a més de la pertinença orgànica al departament d'orientació, l'educador social necessita una estreta vinculació i reconeixement dels equips docents i el claustre de professors. 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 condicions principals que li permetran fer bé la seva feina.

1.4. El binomi centre i entorn

Com hem vist en mòduls anteriors, el centre educatiu no és aliè a la realitat de la comunitat amb la qual conviu. En rep les influències i les demandes, treballa amb els seus habitants i té l'obligació de donar respostes a algunes de les seves necessitats. L'escola s'obre a l'exterior i coneix els alumnes en totes les seves dimensions, tenint en compte tot allò que els passa fora del recinte escolar. La incorporació dels educadors socials no solament facilitarà i donarà contingut a aquesta perspectiva més holística, sinó que fomentarà la implicació i relació entre entorn i escola.

Perquè això es faci realitat de la manera més eficaç possible, és necessari anar construint un **concepte compartit d'intervenció educativa** i pensar en la participació dels professionals de l'educació social en l'anàlisi de la pràctica i en el disseny de mitjans, de programes i de situacions potencialment educatius (Parcerisa, 2008, p. 26). Un dels grans suports que té l'escola per a desenvolupar aquest objectiu són els recursos de l'entorn, de la comunitat educativa externa a l'escola en la qual es troba.

Tradicionalment, el **contacte institucional amb les entitats, privades o públiques, externes** al centre educatiu ha correspost al director del centre. Sense que deixi de ser així (recordem els contactes que aquest manté amb l'administració local, la inspecció o la mateixa conselleria), en el cas de la **coordinació amb recursos específics**, és l'educador social qui assumeix el protagonisme, cosa que és justificat pel següent:

- La necessitat d'una comunicació especialitzada.

- L'observació de les normes de confidencialitat en el traspàs d'informes socioeducatius.
- El respecte pel temps necessari per a dur a terme una intervenció.
- El coneixement profund de les entitats i la relació estreta amb aquestes.
- El domini dels circuits habituals propis del treball social.

Per a dur a terme la tasca de coordinació i treball compartit amb altres recursos afins o complementaris, l'educador necessita uns **temps i espais de treball** comuns amb aquestes entitats, amb la finalitat de mantenir vius els llaços professionals i assegurar l'èxit de les intervencions. Això requereix flexibilitzar-ne la forma de treball en comparació amb l'estructura horària que presenta el professorat, per a complir les finalitats que es proposa (Cabrera, 2004, p. 12). A continuació ens referim als més significatius:

En l'**administració local** cal disposar dels **serveis socials** i els programes que estan associats a aquests serveis, com poden ser els **programes de famílies** o d'**educació de carrer**. La relació amb aquests és imprescindible per a coordinar les accions amb famílies amb dificultats socioeconòmiques, absentisme escolar, d'assistència parental o qualsevol problema personal, familiar o social que afecti el rendiment acadèmic dels infants.

El suport de la **polícia local**, especialment necessari en els casos d'absentisme escolar, i que es concreta mitjançant un conveni entre el centre educatiu i l'ajuntament (si no està subscrit entre les administracions), en el qual es recullen les actuacions que s'han de dur a terme de manera conjunta en els casos en què es detecti un alumne fora del recinte escolar en horari lectiu.

La relació amb la **mancomunitat de municipis** (cas de les comarques per a algunes autonomies), que ofereix serveis assistencials o socioeducatius, per a incorporar-los a la xarxa de recursos del centre amb l'objecte d'incrementar els serveis auxiliars a l'escola. Són d'interès especial com a complement formatiu, especialment pel que fa als continguts transversals, per a determinades matèries o pensant en el pla d'acció tutorial. Per mitjà de les mancomunitats, les comunitats autònomes ofereixen serveis subvencionats de manera conjunta.

Pel que fa a l'**administració autonòmica**, les transferències en matèria de política social han creat en les comunitats serveis descentralitzats més propers als usuaris. L'educador els pot necessitar per circumstàncies relatives a la protecció d'infants, en mesures de protecció i reforma, o fins i tot en el seguiment d'alumnes en procés de desinstitucionalització.

Exemples

Exemples d'això són els programes de prevenció de drogodependències o els programes de suport a les famílies o programes d'igualtat de gènere, entre altres.

Exemples

Un altre exemple són els serveis sanitaris amb els quals es pot col·laborar per a fer arribar les mesures preventives de salut a l'escola, a més de complementar determinades informacions sobre casos en seguiment.

En la comunitat també hi ha altres **recursos de suport** que contribueixen a la formació complementària i extraescolar. Estan constituïts per entitats que es dediquen a fer activitats formatives, d'oci i temps de lleure. Unes poden ser aprofitades, per la seva experiència, per a oferir xerrades als alumnes sobre temes diferents, abordant temes transversals (en horari escolar) com els accidents vials, el foment d'una alimentació sana o la igualtat d'orientació sexual, entre altres.

Aquestes entitats ofereixen una forma de treball amb uns mitjans diferents dels habituals, i amb professionals diferents dels que imparteixen les matèries en el centre, la qual cosa els confereixen certs avantatges encara que només sigui pel seu caràcter nou.

A més, aporten noves alternatives al temps de lleure dels joves, de vegades molt il·lustrat per les inèrcies vinculades als mitjans de comunicació de masses i al consum.

L'establiment de canals de comunicació entre l'escola i aquestes entitats millorarà la capacitat de mobilització i promoció, i a més servirà per a divulgar la informació sobre els recursos i les activitats disponibles a un nombre més alt d'adolescents i joves, i assegurarà, a més, un cert seguiment dels interessats. D'aquesta manera, des de la mateixa escola, es poden proposar noves opcions per a emprar el temps de lleure de manera saludable i creativa.

Una conseqüència de tot això és que els responsables polítics i tècnics locals haurien d'assegurar un enfocament holístic de l'acció cultural, educativa i social en els seus programes. Innovar en política local passa per la voluntat d'aplicar models integrals, integradors i coherents amb els serveis personals a la comunitat; per elaborar projectes educatius de ciutat o de municipi; per dissenyar programes lúdics i de dinamització dels centres escolars; en definitiva, per assumir la multidimensionalitat de les necessitats socioeducatives i donar un tracte més heterogeni a les demandes (Pose, 2008, p. 88).

No obstant això, l'exercici de les funcions de l'educador social en les relacions amb l'entorn no està exempt d'algunes dificultats a tenir en compte:

- La dificultat d'harmonitzar dedicacions horàries, derivada de la incompatibilitat d'horaris de trobada comuns.
- La falta d'espais propis dins del marc de la dinàmica escolar (matèries i programacions) per a introduir determinades activitats sense generar la sensació d'aclaparament (o que es perd un temps preciós que es podria dedicar al temari de continguts).

- La resistència de molts professionals de l'escola a implicar-se en l'espai extraescolar, fora de l'horari lectiu, especialment de cap de setmana, que és quan es dinamitzen moltes activitats de les entitats.
- La falta de finançament per a molts dels programes educatius de suport o formació, promociats des d'entitats d'iniciativa social, o directament per a assegurar la implicació de determinats especialistes.
- La capacitat de mobilització lenta que té l'estructura escolar (sobretot equips docents i departaments), tant per a transmetre les informacions, com per a animar-los a implicar-se en les campanyes i projectes de la comunitat educativa.
- La planificació a llarg termini i amb l'aprovació del consell escolar que requereix l'escola per a implementar les activitats fora de l'aula. Aquesta condició dificulta poder desenvolupar iniciatives a curt termini, fruit de l'oportunitat, d'una relació profitosa no prevista o simplement de la conveniència.

En síntesi, el model de treball col·laboratiu, en tant que summament exigent, pot arribar a generar certs problemes o enfrontar-se a obstacles restrictius considerables. Per a evitar-ho seria necessari assegurar algunes condicions:

1) Una planificació meticulosa i realista de cada element integrant de l'acció didacticocomunitària (Castro, Zapico i Rodríguez, 2007, p. 170).

2) El consens, la definició i la planificació dels objectius, funcions, estratègies metodològiques i recursos, entre tots els agents que s'han compromès amb les diverses accions.

3) Poder disposar d'espais propis de trobada, reflexió i decisió per a desenvolupar tot aquest procés. En aquests, l'educador assumiria un paper clar de lideratge, i seria el primer dinamitzador en el seu desenvolupament.

1.5. La indefinició professional

Les dificultats entorn de la definició professional de l'educació social són anteriors a la seva incorporació en el marc escolar.

L'aprovació i regulació de la diplomatura arran del **Reial decret 1420/1991**, de 30 d'agost, pel qual s'estableix el títol universitari oficial de diplomat, va constituir el primer intent de definir el perfil formatiu del professional de l'educació social. Però aquest document no va abordar tots i cadascun dels àmbits potencials de treball, ni tampoc va tenir capacitat per a preveure els que poguessin sorgir en el futur.

L'entrada progressiva dels educadors en àmbits diversos, unes vegades amb unes funcions exclusives, altres, en canvi, amb competències complementàries amb altres professionals, han agreujat aquesta situació. Si actualment la dispersió de funcions és àmplia, l'absència d'una regulació estàndard de referència la fa encara més gran.

Si a això unim la novetat de la seva incorporació en l'àmbit escolar (el curs 2002-2003 de manera institucional en algunes autonomies) i el sistema complex de funcions i competències que té consolidada l'escola com a institució educativa, el repte per a definir alguna cosa és encara més gran.

Des d'aquesta perspectiva plantegem les reflexions següents:

Primer. Creiem que les funcions assignades als educadors en els centres escolars, a més de ser desmesurades i disperses, les ha hagut d'anar construint cada professional tenint en compte el context, les circumstàncies i les possibilitats de cada centre.

Disperses

Faran funcions que fins ara no feia ningú; col·laboraran a millorar la relació amb les famílies, a eradicar l'absentisme escolar o fins i tot animaran els alumnes al fer activitats fora de l'horari lectiu per a facilitar-ne la integració a més d'una atenció personalitzada als alumnes que més ho necessiten, i el contacte amb les seves famílies i professors (declaracions de Mercedes González, directora general de Participació i Solidaritat de la Conselleria d'Educació, al diari *El Sur* de Màlaga el 10 d'octubre de 2006).

No estem parlant tant d'una incapacitat o d'una falta de preparació professional dels educadors per a dur-les a terme, com d'un nombre i d'una diversitat massa gran. Per això es corre el risc de convertir-ne el perfil professional en un recurs de substitució i reforç, un apagafocs, que a més s'ha de fer càrrec dels àmbits i aspectes més complexos i problemàtics de l'activitat escolar (Galán i Castillo, 2008, p. 125).

L'administració educativa competent, hauria de fer un esforç per a modelar, canviar, concretar i donar més coherència a les funcions dels educadors, tenint en compte les expectatives que té posades en la seva figura. Encara que algunes de les instruccions generals emeses per les diverses conselleries fan possible que en cada centre les funcions es concretin tenint en compte les seves necessitats, seria convenient especificar i prioritzar les que responguin millor a la seva formació i a les seves possibilitats, donant coherència al perfil professional. Si això no passa, molts educadors que ja actuen en centres tindran problemes per a trobar el seu espai i disposar del suport institucional suficient per a fer la seva intervenció.

Per això és convenient que les funcions assignades a l'educador social en el marc escolar compleixin dues condicions. D'una banda, han de ser **coherents amb una determinada línia d'intervenció i activitat, amb criteris de continuïtat i claredat d'actuació**. D'altra banda, han d'estar **permanentment integrades i reconegudes respecte a la resta d'actuacions i funcions del**

personal docent. En cas contrari, les seves possibilitats reals de treball poden quedar profundament qüestionades i convertir-se en una funció indefinida que **sense acabar de ser reconeguda per ningú, és reclamada per tots.**

Segon. Rellegint alguna de les funcions atribuïdes a l'educador social en el centre escolar, no triguem a induir-ne el marcat caràcter de **complementarietat** respecte a la resta d'activitats educatives que s'hi duen a terme (Galán i Castillo, 2008, p. 127): complement del tutor i del cap d'estudis en les tasques de contenció, seguiment i disciplina dels alumnes més conflictius i problemàtics; complement dels departaments en responsabilitzar-se de les campanyes de sensibilització, informació i d'algunes activitats en sortides escolars; complement de l'àrea extraescolar com a monitor acompanyant, organitzador d'activitats i seguiment de les famílies; i complement de la direcció del centre pel que fa a les coordinacions externes amb altres institucions educatives de l'entorn.

L'escola continua essent un espai professional copat pels professors, controlats al seu torn per l'administració educativa, amb una participació dels alumnes molt limitada, i on els professionals externs no tenen cap tipus de protagonisme. En aquest context exclusiu, es recorre als educadors quan es presenten problemàtiques greus que l'escola no pot solucionar (Vega, 2007, p. 32).

Així, l'educador social queda relegat a un paper de segona fila, centrant-se en els casos més problemàtics, i assumint bàsicament intervencions de mediació i control. Sens dubte, fer classe, ens agradi o no, és la gran condició que justifica i autoritza un docent davant la resta de professors, i davant els mateixos alumnes. Els papers de tipus, diguem-ne, *perifèric* semblen assumir una importància relativa en el marc escolar. Sembla que qui no avalua ni posa notes assumeix en la pràctica un rol secundari. Un altre aspecte més que en condiciona les funcions i el reconeixement. Una contradicció que xoca amb la sensibilitat de què parlem des de fa unes quantes pàgines, però que cal tenir en compte per a entendre alguns dels problemes o indefinicions del seu rol a l'escola.

Tercer. La presència d'educadors en molts instituts de secundària s'ha plantejat com un **recurs d'urgència**, i per als centres que l'acullen s'han establert una sèrie de condicions (com és el cas dels centres de Castella - la Manxa o Andalusia): casos d'alumnes en situació d'exclusió social, índex elevat d'immigració amb dificultats socioeconòmiques, presència de conflictivitat o de problemes greus per a la convivència, etc.

Cas de Castella - la Manxa

L'Ordre de 26 de juny de 2002 de la Conselleria d'Educació i Cultura, per la qual es desenvolupen determinades mesures previstes en el Pla per a la millora de l'educació secundària obligatòria a Castella-la Manxa, en l'apartat 11, punt 1, estableix que "s'han de dotar els centres que ho justifiquin suficientment, després de la demanda i informe favorable de la Inspecció Educativa", per la problemàtica de convivència, d'un educador social perquè actuant de manera coordinada amb el tutor i l'orientador dugui a terme tasques de mediació i control en col·laboració amb les famílies i amb altres institucions (EDUSO, 2004, p. 9).

Potser aquest model d'actuació respon a la demandes immediates i d'intensitat moderada, però deixa sense resoldre aspectes tan importants com el benestar, la promoció, i la projecció futura de subjectes i grups (Ayerbe, 2005, p. 37).

Fins i tot si es considera que, en la formació dels educadors, el treball socioeducatiu amb persones en situació d'exclusió social és especialment rellevant, en donar prioritat a aquest tipus d'intervenció sobre les de caràcter normalitzat, desvirtuem i limitem les potencialitats de l'educador com a professional.

Quart. La incorporació institucional de l'educació social a l'escola s'ha produït, en part, com a resultat d'una sèrie de disposicions administratives. Per això hi ha el perill que la **difusió de la imatge professional** es redueixi al que proposa un marc normatiu, prenent com a referència la legislació que justifica les funcions a exercir. Això ens porta a la falta d'un marc més flexible i obert, en què cada educador experimenta, construeix, contextualitza i implementa el propi desenvolupament professional.

Com hem vist, el lloc de l'educador social en cada àmbit d'intervenció no es configura sobre la base d'unes característiques establertes, sinó d'una cruïlla de possibilitats. Ens referim a la construcció d'un rol molt complex, sotmès a les pressions dels encàrrecs, a la pròpia disposició respecte a la resta de professionals, i a la dimensió subjectiva dels subjectes que atén. És en aquest lloc de frontera i intercanvi on emergeix i on podem donar compte de la funció educativa de l'educador social, en tant que l'exercici d'aquesta representa un element distintiu respecte d'altres professions del camp social (Moyano, 2008, p. 31).

D'aquesta manera la definició normativa no solament no assegura l'obtenció de cap perfil professional, sinó que pot acabar encotillant les possibilitats de desenvolupament professional i, el que és més important, el disseny creatiu de noves opcions, funcions i estratègies que millorin l'acció socioeducativa en els centres escolars.

Cinquè. Per a **pal·liar la indefinició professional** i el desconeixement davant altres professionals, l'educador pot oferir la seva millor estratègia: **la seva praxis**, el saber fer de la seva feina. La qualitat i l'acompliment del rol de l'educador estarà en funció de la formació inicial i permanent per a l'exercici de la professió en contextos específics (Martínez, 2005, p. 33), i també de l'intercanvi professional entre educadors que treballen en el mateix àmbit i amb els mateixos objectius. Cada professional ha de ser capaç de construir el seu propi espai en una estructura tan complexa com és un centre educatiu. Alhora, des del punt de vista sistèmic els col·legis professionals o el consell de col·legis han de contribuir a definir el rol dels educadors en el sistema.

Una conseqüència directa d'aquest plantejament és que l'educador ha de **donar a conèixer el seu perfil**, la seva professió i el seu treball, buscat la seva integració, oferint la seva tasca al professorat, a les famílies i a la comunitat

educativa. Demostrar per a què serveix la seva tasca professional, els beneficis que reporta, i els avantatges de comptar amb ell. No es tracta de convertir-se en algú imprescindible, però sí necessari i amb sentit ple. Un agent educatiu que informa, custòdia, preveu i intervé en les necessitats de la població escolar. Un professional amb empatia envers les dificultats que experimenten els alumnes i les seves famílies, i que sap oferir i desenvolupar respostes per a cobrir les dificultats que manifesten.

D'aquesta manera potser és més factible superar la preocupació per definir i fitar una llista interminable de funcions, no sempre fàcil de referenciar en un marc com l'escolar, una carta de serveis que multiplica les possibilitats d'acció en la comunitat socioeducativa.

Si aquestes accions formen part de manera plena d'un projecte escolar més ampli i es fan operatives per mitjà d'un grup de treball cooperatiu, es facilitarà el procés d'incorporació dels educadors socials en els centres i se n'entendrà la importància i utilitat.

Amb totes aquestes constatacions s'ha volgut defensar una presència normalitzada i justificada de l'educador social en els centres escolars com un professional més. Acceptant la seva peculiaritat respecte als docents, però legitimat pel mateix sentit socioeducatiu de la seva feina, i des de la qualitat que aporta la seva intervenció específica.

Sens dubte un dels pilars de la incorporació dels educadors als centres rau en la necessitat que els diferents actors implicats i copartícips del procés (professorat, alumnat, famílies, agents educatius, equips directius, personal no docent, etc.) estiguin oberts a tot tipus de transformacions i adoptin una actitud flexible davant els possibles canvis de rol que pugui exigir aquesta innovació (Castro, Zapico i Rodríguez, 2007, p. 171). Portar-ho a la pràctica no serà una tasca fàcil. Necessitarem temps, reflexió i treball. Aquest és el repte a assumir en el futur.

2. L'educador social en l'educació primària: una assignatura pendent

La incorporació dels educadors socials en les plantilles dels centres d'educació secundària és una realitat que, de manera més o menys institucionalitzada, s'ha anat implementat en moltes autonomies de l'Estat espanyol.

Fins a aquest moment la col·laboració entre educadors i escola havia concorregut en espais complementaris i indirectes. Un exemple podia ser l'atenció a determinats alumnes que prestaven els serveis socials des de l'àmbit comunitari, al carrer, per mitjà del moviment associatiu, o fins i tot des de les institucions de protecció (Castro, Zapico i Rodríguez, 2007, p. 159).

Encara és aviat per a valoracions globals d'aquest procés d'incorporació. Potser són possibles les avaluacions sectorials (en un territori o en algun centre concret). El que és cert és que, després de gairebé una dècada de treball a l'interior de la institució escolar hi ha una **opinió** molt estesa entre els educadors: les problemàtiques i necessitats ateses són resultat de processos de deterioració i exclusió social que van més enllà de la secundària obligatòria.

Intervenció primerenca

La intervenció primerenca és un conjunt de serveis destinats als infants petits i les seves famílies que comprenen les accions necessàries quan un infant necessita atencions especials amb l'objecte següent:

- Assegurar-ne i potenciar-ne el desenvolupament personal.
- Reforçar les capacitats de la família.
- Promoure la inclusió social de la família i de l'infant.

Aquestes accions s'han de dur a terme en el medi natural de l'infant, preferiblement en el context local, orientades a la família i desplegades des d'una intervenció d'un equip multidisciplinari.

Des d'aquesta perspectiva cobra cada vegada més força la conveniència de treballar en etapes educatives anteriors com és l'educació primària. Quan els adolescents s'incorporen a l'institut d'educació secundària amb dotze anys, algunes situacions s'arrossegueu des d'anys enrere, quan la intervenció, si s'hagués produït, hauria resultat possiblement bastant més senzilla i eficaç.

Estaríem parlant d'una assimilació del concepte de **risc social** al concepte de **risc en el seu desenvolupament**, i que té com a conseqüència el plantejament de polítiques d'atenció a la infància des d'un punt de vista més obert, en què l'èmfasi en la **prevenció** adquireix una dimensió definitiva.

Les possibilitats i les responsabilitats que susciten i comporten aquestes accions prèvies no s'han de materialitzar de manera exclusiva (recordem l'exemple ja exposat de les comunitats d'aprenentatge) amb la incorporació dels educa-

dors a l'escola primària. Però és cert que el seu suport pot aconseguir intervencions socioeducatives més integrals i pal·liar els efectes imparables dels processos de "risc social".

Per això prenem com a premissa de partida que les accions preventives iniciades en la primària **evitaran** moltes de les **situacions** que es viuen en la secundària. I ho creiem sobre la base dels tres arguments següents:

- Facilitaran que la intervenció que es necessiti es faci partint d'una situació possiblement no tan complexa.
- Oferiran l'oportunitat d'iniciar i mantenir acompanyaments, tant personals com familiars, a llarg termini i més ben integrats en la xarxa d'actuacions comunitària.
- Iniciarán la introducció d'estratègies i metodologies noves per a pal·liar i mitigar alguns dels efectes dels "factors de risc social" en els infants.

Infància en risc

La interpretació del concepte d'**infància en situació de risc social** conté moltes accepcions segons els autors que consultem, que en alguns casos pequen de connotacions excessivament estigmatitzadores. En aquest sentit Casas (1993) el relaciona amb dificultats associades a dèficits en les necessitats bàsiques del menor, que presenta conductes dissociades o necessita algun tipus d'atenció d'uns serveis socials concrets. En la mateixa línia, Cusó (1995, p. 87) creu que són les condicions de vida les que obstaculitzen o poden perjudicar a curt i mitjà termini el desenvolupament normal del menor i fer-lo especialment vulnerable.

La veritat és que determinar el risc que tenen els infants implica fer un esforç de predicció de l'emergència d'una situació que encara no s'ha produït (Ochotorena i Arruabarrena, 1996), i que necessita ser perillosament inferit a partir de l'observació de la presència d'uns indicadors que suggereixin que determinades situacions afecten de manera decisiva el desenvolupament personal i social de l'infant (Guasch i Ponce, 2005, p. 216).

Les **funcions de l'educador social en els centres de primària** no han de ser necessàriament molt diferents de les que exerceix en els de secundària, i es podrien concretar en les següents:

- El seguiment i control de les situacions d'absentisme crònic, especialment entre alumnes que provenen de contextos familiars amb greus dificultats social o amb problemàtiques ateses pels serveis socials d'atenció primària.
- L'atenció al fracàs escolar i a la violència escolar, amb atenció especial en els últims cursos de la primària, atenent perfils d'alumnes amb problemes marcats de disrupció, o amb necessitats educatives específiques, especialment en l'àmbit de l'aprenentatge i de la socialització.

- El disseny, coordinació, dinamització i avaluació dels programes de convivència del centre.
- La responsabilitat dels programes de mediació per a la resolució dels conflictes de convivència, en els dos vessants: la formació i dinamització dels equips d'alumnes i professors mediadors, i la intervenció pròpiament dita en els casos més complexos.
- La incorporació de mesures "reeducatives" i activitats d'aprenentatge individual. També d'estratègies de resposta a conflictes per a les quals no hi ha establertes condicions de temps i recursos en la disposició organitzativa actual dels centres de primària.
- La col·laboració en els projectes d'educació per a la salut, especialment en l'àmbit de la prevenció (campanyes de vacunació, prevenció del tabaquisme i del consum d'alcohol en els últims cursos de la primària).
- El disseny i dinamització de diversos projectes de sensibilització en l'àmbit dels valors: drets humans, campanyes de solidaritat, tolerància i respecte, medi ambient, i l'ús racional dels recursos.
- El desenvolupament de programes d'integració social, hàbits i competències per als alumnes amb "problemes de socialització".
- La promoció de propostes per a fomentar els intercanvis entre el centre i l'entorn social, essent responsable de les relacions amb la comunitat, especialment amb els agents educatius, les associacions i l'administració local.
- La preparació de plans de formació en temes transversals per a les famílies d'alumnes, tenint en compte les diverses etapes maduratives d'aquests últims.
- La participació activa en l'AMPA del centre promovent en primer lloc la seva creació i, en segon, animant a la incorporació de nous membres, la proposta d'activitats i la seva presència activa en els diferents espais i moments de la vida escolar.
- La gestió tècnica de les activitats que organitza l'AMPA.
- L'acollida dels alumnes de sisè de primària fent d'enllaç amb els centres de secundària, per a desenvolupar tasques relacionades amb la informació a famílies i alumnes, acompanyament, visita dels centres, intercanvi d'opinions, etc.

- La coordinació amb els equips d'orientació educativa i psicopedagògica que atenen les necessitats educatives a primària, per al desenvolupament d'actuacions integrals conjuntes. Disposarà a més de canals d'intercanvi d'informació amb recursos professionals de l'àmbit privat, que no poden ser assumits per les administracions educatives.
- L'atenció individualitzada a alumnes amb dificultats d'adaptació escolar. Creació i dinamització d'un aula d'estudi en horari extraescolar per a millorar el rendiment acadèmic d'aquests alumnes.
- L'acollida i acompanyament d'estudiants d'incorporació tardana al centre, especialment els d'origen immigrant i els que tenen necessitats educatives específiques, promovent les accions que siguin necessàries per a avançar-ne i millorar-ne la seva incorporació i integració en el centre escolar.
- L'organització i promoció d'activitats d'animació sociocultural que dinamitzin els processos tant de convivència i de socialització com d'inserció social dels alumnes del centre, especialment en els espais "no formals" (menjador, patis, activitats extraescolars).
- El desenvolupament d'activitats que facilitin la conciliació de la vida laboral amb la familiar, especialment amb la creació d'espais d'acollida i joc al matí i a la tarda (escola de tardes). Creació i coordinació de l'escola d'estiu i l'escola de Pasqua en cogestió amb l'AMPA.

La incorporació dels educadors socials als centres d'educació primària aporta nombroses potencialitats i possibilitats tant des del punt de vista preventiu com educatiu o organitzatiu, la majoria molt relacionades amb el que ja es fa en secundària. També introdueix alguns riscos, com el fet que molts mestres es desentenguin d'algunes de les funcions que comparteixen amb els educadors.

Fins i tot tenint en compte el paral·lelisme de moltes accions, la idiosincràsia de l'educació primària pot atribuir a les funcions de l'educació social a l'escola un paper una mica diferent del paper en la secundària. Especialment perquè l'educació primària disposa d'alguns elements que, a més de facilitar el seu procés d'integració i construcció d'iniciatives, poden multiplicar la seva eficàcia i resultats. Algunes d'aquestes característiques són:

- La **sensibilitat educativa** dels docents de la primària sobre els elements més estrictament curriculars i d'aprenentatge de continguts. No són especialistes, són mestres.

- La **importància** que es dóna als **processos generals i integrals d'ensenyament i aprenentatge**, insistint en aspectes tan propis de l'educació social com els hàbits, la socialització, la comunicació, els valors, les relacions o els processos de creixement i maduració personal.
- El **caràcter integral** que s'atribueix a l'**avaluació**, assumint no solament aspectes conceptuals i procedimentals, sinó també de desenvolupament i creixement personal.
- La **mida reduïda dels equips docents**, habitualment amb una capacitat de treball i coordinació més transversal i integrada que a secundària.
- Les **dimensions reduïdes dels centres escolars**, de caràcter familiar, que faciliten el disseny, la implementació i la dinamització de projectes i iniciatives.
- La **proximitat entre centre i entorn**, especialment per la proximitat de la família a l'escola, i perquè entre aquesta i el territori hi ha unes relacions permeables i regulars, moltes vegades explicitades en el mateix projecte educatiu del centre.
- La **facilitat del contacte amb els pares i mares dels alumnes**. En part derivada de la seva major presència en els moments informals (entrada i sortida del centre), de la relació espontània amb altres pares i mares (en motiu del joc dels fills o de participació en activitats conjuntes) i de la proximitat entre el docent tutor de curs i les famílies dels seus alumnes.
- La **facilitat i rapidesa en la presa de decisions**, en part motivada per una organització més simple, que facilita la promoció i introducció de nous projectes i iniciatives en el centre.
- La **major receptivitat** per part dels **alumnes**, més habituats al treball cooperatiu i de grup, més sensibles a la participació en iniciatives col·lectives per a treballar o aprofundir en experiències noves.
- Els **processos de maduració personal dels infants** encara s'han de conformar, la qual cosa fa de la intervenció una mesura més eficaç, tant per a la prevenció com per a la contenció i resolució de determinats processos de "degradació" personal i educativa.
- La **facilitat**, tenint en compte les característiques de les edats ateses, **per a iniciar processos de diagnòstic individual**, a més de poder detectar situacions i "factors de risc social" i personal.

Tots aquests elements són més que suficients per a valorar de manera molt positiva la inclusió d'un educador social en els equips d'educació primària. Els podríem considerar un factor inqüestionable de millora tant de la qualitat educativa dels centres com de l'atenció individualitzada de molts alumnes.

No obstant això, la realitat és molt diferent, de tal manera que en cap autonomia es preveu institucionalment aquesta opció (amb l'excepció d'Andalusia, que ha incorporat educadors als equips d'orientació educativa en educació infantil i primària). Al País Basc o a Catalunya s'ha previst per a algunes escoles situades en contextos amb dificultats socials, o amb necessitats derivades dels processos migratoris.

És cert que en alguns centres, sota el paraigua del finançament extraordinari (Conselleria d'Educació/Ensenyament), amb finançament directe de les AMPA, o mitjançant ajudes de l'administració local, han contractat educadors per a dinamitzar projectes molt concrets. En aquest marc se circumscriuen algunes experiències², essencialment dins del marc de la intervenció sociocultural.

⁽²⁾Ens remetem, per exemple, a l'article de Silvia Gimeno (2009): La figura del educador social en centros de educación primaria, en el ámbito de la animación socio-cultural.

En aquest sentit queda molt camí per recórrer. Caldrà continuar madurant i reivindicar a l'administració, des de col·legis professionals, espais formatius especialitzats i des de la mateixa escola primària, les excel·lències, potencialitats i possibilitats de l'educació social.

3. Projectes d'entitats socials en l'escola: acollida, mediació i treball comunitari

Una de les funcions principals de l'educació social és la incorporació de persones, grups i comunitats en el teixit social, proporcionant una atenció particular per a desenvolupar tots els potencials que té la persona per a articular-se amb el social. Això és, es tracta d'un **acompanyament temporal** que busca l'autonomia personal i grupal de les persones i, al mateix temps, la **modificació de les estructures socials i organitzatives** que els impedeixen un desenvolupament social òptim, per discriminació, per sobreprotecció o per altres causes.

Algunes entitats socials³ treballen en aquest sentit des de fa molts anys en el marc comunitari, és a dir, en els contextos socials on viuen les persones que pateixen situacions socials desfavorides o amb moltes probabilitats de patir-les. Són entitats que, o bé tenen una base social i veïnal clara (associacions de veïns, de joves, etc., que van créixer al final del franquisme o l'inici de la democràcia com una plataforma per a reivindicar millores urbanes i socials); o bé són entitats nascudes de professionals preocupats per les condicions de vida de certes comunitats i certs col·lectius; o bé són entitats nascudes de col·lectius d'església de base amb una vocació clara d'ajuda; o bé, entitats de serveis, molt properes a empreses.

Tot i la varietat de procedències i maneres de treballar, moltes d'elles adopten principis metodològics basats en:

- la proximitat i el vincle amb les persones,
- la proximitat a la comunitat i la motivació per a la participació comunitària, i
- el compromís de les persones implicades amb el desenvolupament local.

Aquesta opció d'intervenir en els contextos quotidians de les persones és el que permet a aquestes entitats⁴ tenir un diagnòstic precís i actualitzat dels canvis socials que tenen lloc en la societat, especialment els que incideixen de manera més acusada en les persones i comunitats del seu àmbit d'intervenció. En aquest sentit, el canvi en algunes polítiques econòmiques, algunes lleis o algunes polítiques socials i urbanístiques s'han traduït en canvis en el benestar social, familiar i personal, que han repercutit en accions noves per a la població i amb la població.

Moltes d'aquestes entitats van ser les primeres a adonar-se de la necessitat, al final dels noranta i, de fer accions adreçades a la població procedent de processos migratoris. Accions d'acollida que d'una banda intentaven enfortir aquells

Que és l'educació intercultural?

"Facilitar el desarrollo máximo de las posibilidades psíquicas, culturales y sociales de todos y cada uno de los alumnos, la autonomía personal, la posesión de los conocimientos instrumentales necesarios para poder desenvolverse en igualdad de oportunidades en una sociedad cada vez más tecnificada, y la emergencia de una conciencia crítica sobre sí mismo, sobre su entorno y sobre su coherencia y optimización."(Carbonell, 1995, p. 23)

⁽³⁾Aquí es limita a les entitats sense ànim de lucre (ESAL).

⁽⁴⁾Moltes d'aquestes entitats es desenvolupen en àrees urbanes (barris, zones, poblacions, etc.) que o bé a) es van construir durant les dècades dels seixanta o setanta sota el desenvolupisme, algunes de les quals tenen una qualitat urbanística i arquitectònica baixa, o bé b) van patir una forta degradació urbana (barris antics o vells).

aspectes que en permetien la seva integració social (llengua, coneixement de l'entorn social, coneixement del funcionament del sistema educatiu, laboral, legal, etc.), i accions, d'altra banda, que intentaven millorar la convivència social.

Els reagrupaments familiars⁵ que van tenir lloc entre els anys 1998 i 2009, principalment, van tenir una incidència directa en les escoles i instituts de certes zones de l'estat, incrementant el nombre d'alumnes i la diversitat d'orígens socioculturals i de nivells acadèmics. Aquest fet va posar molt més al descobert les dificultats de docents i mestres per a atendre correctament la diversitat de l'aula, mantenint, al seu torn, el ritme ordinari.

⁽⁵⁾El reagrupament familiar és el procediment pel qual la persona estrangera no comunitària resident al territori espanyol pot portar familiars per a residir al país, sempre que es compleixin una sèrie de requisits legals. Aquesta possibilitat va ser factible a final dels noranta.

Amb el pas del temps, i amb més o menys suport institucional, s'han iniciat i en alguns casos fins i tot consolidat, projectes socioeducatius amb l'objectiu d'incloure tots els alumnes, independentment de l'origen que tinguin.

Plans d'acollida

Els plans d'acollida són el conjunt sistemàtic d'actuacions del centre per a atendre la incorporació de tot l'alumnat i tenir unes relacions positives basades en el coneixement, el respecte, l'estima i la confiança.

En aquest sentit, hi ha accions adreçades a l'alumnat, al professorat i a les famílies. A Catalunya, a més, els plans d'acollida de centre s'emmarquen en el Pla per a la llengua i la cohesió social, que té com a objectiu general "potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe". I té com a objectius específics "consolidar la llengua catalana i l'aranès, si escau, com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe; fomentar l'educació intercultural, basada en la igualtat, la solidaritat i el respecte a la diversitat de cultures, en un marc de diàleg i de convivència; promoure la igualtat d'oportunitats per a evitar qualsevol tipus de marginació". *Plan para la lengua y la cohesión social*, Generalitat de Catalunya, 2009, p. 14. Accessible a:

http://www.xtec.net/lic/intro/documenta/pla_lic_nov_09.pdf

La progressiva actitud d'obertura que l'escola ha mantingut en els últims anys ha permès regularitzar la col·laboració d'aquestes entitats amb els centres educatius, de tal manera que les entitats han desenvolupat projectes de **tres tipus**:

1) Projectes d'acollida escolar de les famílies:

- mediació,
- formació: llengua i context escolar, i
- participació en el centre.

2) Projectes de suport a l'escolarització

3) Projectes de convivència escolar:

- educació en valors, i
- mediació i educació en resolució alternativa de conflictes.

Referent a aquests projectes, cal precisar:

- Que aquestes accions s'emmarquen en el context dels plans d'acollida que desenvolupen els centres escolars.
- Que si bé en un inici tenien uns beneficiaris molt determinats (els alumnes d'origen immigrat), amb el transcurs del temps hi ha hagut la voluntat de "normalitzar" les accions, de tal manera que el pla d'acollida de centre s'aplica i implica a tots els alumnes i professors i a totes les famílies, com també el programa de convivència.
- Que els educadors socials tenen un paper molt important en el desenvolupament d'aquests projectes, encara que no estiguin normativitzat. Les característiques dels projectes i les funcions que s'atribueixen als professionals al càrrec les poden desenvolupar perfectament els educadors, als quals se suposen competències suficients, com es veurà.

A continuació, esmentem **tipologies de projectes**, no projectes en si mateixos, de tal manera que la descripció següent d'aquestes té un caràcter conceptual, més que una definició de continguts pròpiament dita.

1) Projectes d'acollida escolar de les famílies

Es tracta de projectes que atenen les famílies que s'apropen per primera vegada al centre que els correspon i que de vegades és la primera vegada que entren en contacte amb el sistema escolar espanyol. Aquests donaran a conèixer els objectius de l'escolarització segons el sistema actual, el funcionament del centre respecte a l'alumne i a la família, les actuacions que es duen a terme en el centre, etc. En alguns casos, aquesta acollida inclou la necessitat d'una aproximació més personal que trenqui certes barreres, com l'idioma, contextualitzant algunes indicacions que arriben des de l'escola.

Aquests projectes pretenen facilitar la comunicació entre l'escola i les famílies. Algunes accions concretes són les visites a domicili de la família que s'incorpora en el centre per a primera vegada; la traducció de l'entrevista entre el centre i la família; la convocatòria a les reunions d'inici de curs; la traducció d'aquestes; la preparació de l'entrevista amb el centre, etc.

En el cas de les famílies que desconeixen l'idioma i el context social d'acollida. El centre escolar es considerat un bon lloc per al desenvolupament d'un "espai d'acollida", ja que aquest espai apropa les famílies a la llengua i al context social (del sistema i de l'entorn més proper) al temps que és espai de trobada de les famílies. A més dels professionals, algunes vegades s'impliquen voluntaris i fins i tot altres famílies amb voluntat d'intercanviar opinions, sentiments, emocions i coneixements.

Finalment, hi ha accions amb l'objectiu d'incorporar les famílies en els centres des d'una perspectiva **participativa**, a través de les AMPA. Per al desenvolupament d'aquesta acció, es treballa tant amb la família o famílies en acollida com amb les AMPA, ja que sovint hi ha certes reticències a l'acceptació i el reconeixement de les noves famílies del centre.

2) Projectes de suport a l'escolarització

Hi ha entitats que elaboren i/o gestionen projectes d'educació no formal o de medi obert que tenen com a objectiu principal o secundari la millora de l'èxit escolar dels nois i noies. Són activitats en horaris extraescolars o de migdia; algunes vegades es fan al centre i d'altres a fora, en espais comunitaris. Entre aquestes destaquem:

- **Espais d'estudi assistit / reforç escolar**, dedicats a reforçar l'estudi acadèmic i de matèries curriculars, i també a donar un reforç amb els deures que es programen des del centre. Hi ha una insistència prioritària en el tema de les competències transversals, especialment la llengua. Acostumen a ser gratuïts, o gairebé, i tenen una atenció molt individualitzada. Inclouen tota l'educació obligatòria (primària i secundària) i de vegades fins a la secundària postobligatòria. Quan té lloc fora del centre escolar, treballen en xarxa amb el centre educatiu de referència dels participants i sovint amb altres serveis socioeducatius de la comunitat.
- **Centres oberts**, on des d'una programació específica, es duen a terme activitats de suport a l'escolarització des d'una intervenció socioeducativa i en el marc d'uns objectius concrets marcats per a cada infant en el projecte educatiu individual (PEI). Aquest suport pot ser de reforç escolar, de tractament de l'absentisme i de millora de l'actitud envers l'aprenentatge i la convivència en el centre escolar.
- **Projectes de lluita contra l'absentisme**, com els que s'han esmentat en diversos apartats del mòdul "La incorporació dels educadors socials a l'escola en l'àmbit autonòmic: fonamentació i experiències", en els quals les entitats poden fer un paper rellevant en la prevenció de situacions d'absentisme i també en el tractament en el medi, especialment amb la família.
- **Projectes de suport a adolescents que no han superat la secundària obligatòria**: hi ha algunes entitats que duen a terme projectes adreçats a alumnes majors de setze anys que no han obtingut el graduat d'educació secundària o tenen dificultats de permanència en la postobligatòria a causa del seu nivell acadèmic. Per a atendre a aquests adolescents, es duen a terme accions, complementàries entre elles, d'acompanyament a altres centres de formació, a serveis d'orientació-inserció laboral, de formació en

matèries instrumentals per a millorar el nivell educatiu o de formació bàsica en alguna professió.

3) Projectes de convivència escolar

En alguns centres educatius, amb una preocupació centrada en aspectes educatius concrets, es desenvolupen programes sobre els temes següents:

- **Educació en valors.** Es tracta de tallers que tenen l'objectiu de millorar la convivència a partir de dinàmiques vivencials i reflexions conceptuals, especialment a secundària. En alguns casos, hi ha una voluntat clara de treballar sota la perspectiva intercultural per a incidir en el respecte entre iguals, la identitat (o identitats) cultural de cadascun, els prejudicis i estereotips, l'origen familiar, la comunicació, la inclusió, la resolució pacífica de conflictes, etc. En alguns casos en què l'entitat, o els educadors socials que ha contractat, fa temps que col·laboren amb el centre, és possible desenvolupar un projecte conjuntament amb els professors o tutors, element important si hi ha una voluntat ferma de canvi en el comportament escolar.
- **Formació per a la participació.** En alguns centres, arrelats en el context social en què es troben, es desenvolupen projectes que persegueixen la conscienciació sobre situacions que afecten la població i sobre la importància d'accions comunitàries. Aquests projectes acostumen a desenvolupar les capacitats de lideratge i de treball en grup dels alumnes. Moltes accions tenen lloc fora del marc espacial i temporal de l'escola.
- **Mediació escolar.** En alguns centres, hi ha un interès per desenvolupar projectes de mediació de conflictes entre iguals o entre alumnes i professors. Com s'ha descrit anteriorment, hi ha diverses experiències en aquest camp, la particularitat és que s'implica amb més facilitat als familiars dels alumnes en el procés de resolució. A més, en treballar en l'entorn quotidià dels alumnes, fan extensiu el procés de resolució més enllà de l'horari escolar: en centres oberts o espais per a joves, activitats d'oci, etc.

Projectes d'èxit escolar. El programa ACCÉS

A part d'aquests projectes, a Catalunya hi ha hagut una experiència que perseguia la lluita contra el fracàs escolar: el programa ACCÉS (Acompanyament de les comunitats educatives), dissenyat i liderat per l'Obra Social de Catalunya Caixa i gestionat per entitats arrelades als territoris escollits. Es va treballar des dels últims cursos de primària fins a nois que no es van graduar en ESO (amb projectes d'acompanyament i formació).

Aquest programa es va desenvolupar a Tarragona, al barri del Carmel de Barcelona, el barri de Marianao a Sant Boi del Llobregat i a Salt. Es va acabar el 2010 a causa de problemes de finançament.

Més informació: http://obrasocial.caixacatalunya.cat/osocial/idiomes/1/fitxers/solidarietat/acces_final.pdf

En aquest context de projectes i intervencions compartides, els educadors que treballen en el marc escolar contractats des del marc de les entitats d'iniciativa social poden aprofitar alguns punts forts que els aporta la seva pròpia idiosincràsia, com per exemple:

- **Facilitat de relació i proximitat amb les famílies**, atès que treballen des d'entitats que duen a terme accions en l'entorn, poden establir una relació fluïda amb les famílies dels alumnes, una relació en què l'escolarització forma part d'una acció socioeducativa més àmplia. En aquest sentit, els educadors socials poden entendre les dificultats des d'una visió més sistèmica i tenen la capacitat de dissenyar actuacions i intervenir amb les famílies i els seus alumnes des d'una perspectiva no exclusivament escolar, sinó també social. Això és important si entenem que moltes de les dificultats d'escolarització provenen de dificultats socials o de relació amb el centre escolar.
- **Agilitat en la modificació del servei, de la metodologia**, etc. En formar part d'una estructura més petita i menys rígida, els equips educatius de les entitats poden adaptar amb més facilitat els objectius específics i les metodologies de les seves accions, de tal manera que poden assolir millor els seus objectius. En aquest aspecte, cal assenyalar que la intervenció de l'entitat en algun projecte de l'escola o institut està subjecte a una intervenció planificada i programada i, per tant, es treballa sobre la base d'una demanda i/o acords de col·laboració. En alguns casos, arribar a una visió compartida dels canvis que s'han de produir en les intervencions pot ser bastant llarg.

Així com hi ha uns avantatges, treballar en els centres escolars des d'una entitat també comporta algunes dificultats:

- **Ser un equip extern al centre**, situació que comporta la dificultat tant de trobar una relació de col·laboració i de confiança, com d'aconseguir un grau significatiu de complicitat de professors i mestres que acostuma a arribar amb el pas del temps.
- **Reticències entre professionals**, producte de les idees preconcebudes sobre alguns perfils professionals o sobre algunes institucions o entitats que dificulten el treball col·laboratiu. Aquestes reticències es poden mantenir al llarg del temps, sobretot si l'equip educatiu o l'equip directiu del centre se sent qüestionat per l'equip que forma part de l'entitat.
- **Finançament** no consolidat dels projectes a les escoles o instituts, ja que les entitats depenen de subvencions anuals o del finançament per part del centre, que al seu torn tampoc no té resolt el problema. Això afecta el

desenvolupament dels projectes, ja que no es poden establir objectius que s'hagin d'aconseguir en un període superior a l'any. També pot afectar la consolidació dels equips en no disposar d'una perspectiva a llarg termini.

Pensant en un futur a mitjà termini, sembla clar el finançament de l'escola en el context social més immediat, mantenint una actitud de cooperació i coresponsabilitat mútues.

També hi ha una tendència clara a millorar l'autonomia de gestió i del projecte educatiu dels centres. Així creiem que podem establir la hipòtesi que aquestes circumstàncies ens portaran a una relació més intensa entre escoles i instituts i les entitats d'iniciatives socials amb àmplia experiència comunitària als territoris.

No obstant això, aquesta relació no estarà exempta de dificultats. Algunes les hem descrit en aquest apartat, d'altres les veurem més endavant. La veritat és que les entitats hauran de fer un esforç per a mantenir una actitud favorable envers els objectius últims dels centres escolars: l'educació individual i col·lectiva dels alumnes, com també el seu progrés i maduració personal, una lògica que té tot el sentit, ja que tots dos àmbits persegueixen el mateix, com a mínim en part.

4. Valoració institucional de l'experiència de l'educador social: una retrospectiva amb vista al futur

En els punts anteriors hem intentat valorar i oferir la nostra pròpia valoració del procés d'incorporació dels educadors socials a l'àmbit escolar. Un procés que volem completar amb opinions i escrits d'especialistes, amb l'objectiu de sintetitzar i intentar descriure de manera estructurada un espai professional nou i que, a més, ofereix múltiples perspectives d'acostament.

No s'han fet diagnòstics globals, ni tampoc investigacions de base científica que ofereixin dades objectives sobre la situació, l'eficàcia, les possibilitats i els límits d'aquesta incorporació, tenint en compte tant els protagonistes com l'entorn que els ha acollit.

En aquest context esdevé difícil poder fer afirmacions categòriques, extrapolar o generalitzar determinades situacions més o menys afortunades. Per això, i com a colofó del tercer mòdul de l'assignatura, ens ha semblat interessant proposar a algunes persones, tant a educadors com a altres professionals de l'àmbit escolar de territoris diferents, la seva opinió particular sobre la naturalesa i evolució d'aquest procés.

Concretament, en aquest apartat hem recollit el testimoni d'una psicopedagoga i responsable del departament d'orientació en un centre de secundària de Catalunya, el d'un inspector d'educació de la Delegació Provincial de Càceres, el d'una cap d'estudis d'un institut de secundària de Badajoz, i el d'una tècnica de protecció de menors del Govern d'Extremadura.

En la seva selecció, han prevalgut dels criteris: el seu coneixement del tema i la proximitat als autors dels mòduls. També el fet de pertànyer a la comunitat autònoma d'Extremadura, un territori on, com ja hem anat indicant, s'ha completat la institucionalització dels educadors socials en la secundària obligatòria.

Tot i el risc de ser parcials i subjectives, les seves paraules ens seran molt útils per a il·lustrar una mica més la realitat present i les perspectives de futur dels educadors socials en l'àmbit de l'escola. Serviran a més per a concretar alguns aspectes que, en el discurs que hem ofert des dels diversos mòduls, no han quedat prou clars o simplement no s'han esmentat.

Els volem agrair per endavant el seu esforç de col·laboració, especialment pel compromís, a més de l'intent d'apropar la realitat de l'educació social i l'escola a l'àmbit acadèmic i de formació dels nous professionals de l'educació social. Gràcies de nou a tots.

4.1. Valoracions des de la inspecció educativa

(Francisco Javier Hurtado Sáez, inspector d'educació de la Delegació Provincial de Càceres)

El centre educatiu públic del segle XXI s'ha transformat en un veritable gresol que rep alumnat amb interessos, motivacions i expectatives molt diversos, de molt diferents procedències geogràfiques, socials i culturals, amb situacions familiars igualment singulars.

La disparitat de nois i noies que conviuen en les institucions educatives de la nostra comunitat autònoma, Extremadura, ha portat les autoritats corresponents a la incorporació efectiva de nous professionals a la vida del centre educatiu, més enllà dels estrictament docents o dels que fan tasques administratives. Professionals amb una formació especialitzada que els permet conjugar el que denominem l'educatiu amb un altre tipus de competències professionals relacionades amb l'entorn social de l'alumnat, tant en l'esfera de la família com en l'esfera de les relacions socials de l'alumnat i de les influències del medi: els educadors socials. Professionals que, en definitiva, puguin aportar els seus coneixements per a fer front a les noves situacions que es viuen, quotidianament, en els centres docents.

D'altra banda, no podem obviar la complicada realitat educativa actual, que exigeix donar una resposta adequada a les noves demandes i necessitats emergents en els instituts d'educació secundària, que, com a reproducció fidel de la societat de la qual procedeixen, cada dia, la seva organització, funcionament i, sobretot, els processos que generen, són més complexos.

El desencantament, l'apatia, el desinterès i la desmotivació s'han instal·lat còmodament entre els nostres alumnes; les expectatives escasses davant una societat sumida en una crisi profunda de la qual no s'entrelluca una sortida propera; la substitució o canvi de valors considerats inqüestionables fins ara per un altre tipus de valors il·luminats per una societat decadent, manipulada per bona part dels mitjans de comunicació, dirigida pels poders financers i orquestrada per una classe política, al meu entendre, de poca credibilitat, constitueixen les línies i colors del paisatge de les nostres aules i centres educatius en termes generals.

Els nostres alumnes, encara adolescents, no són aliens a aquest panorama desolador, en prenen nota i es manifesten mostrant actituds i comportaments d'acord amb la situació descrita, fent que la vida en els centres docents, cada vegada amb més freqüència, es vegi esquitxada de situacions, incidents i pro-

blesmos seriosos: situacions que requereixen un tractament especialitzat, en el qual participi, entre altres i de manera significativa, personal format a aquest efecte, capaç d'engegar mecanismes de prevenció, detecció de riscos i aplicació de programes relacionats amb el desenvolupament personal i la integració social de l'alumnat, que afavoreixin una resposta educativa individualitzada per als nois i les noies que manifesten conductes personals i socials inadaptades.

Des d'octubre de 2002 cada institut d'educació secundària d'Extremadura disposa de la figura professional de l'educador social, les funcions del qual, tasques i atribucions s'han anat regulant normativament. En essència, representa una aportació, ja imprescindible, per a garantir la cooperació necessària entre la família i el centre educatiu, la intervenció conjunta de totes dues institucions en el procés educatiu de l'alumnat, singularment en els casos en què les circumstàncies familiars obliguen a una ajuda i una orientació especialitzada.

Les funcions de l'educador social en els instituts d'educació secundària de la comunitat autònoma d'Extremadura, com és sabut, es concreten en:

"La detecció i prevenció de factors de risc que puguin derivar en situacions educatives desfavorables, la mediació en conflictes escolars, la col·laboració en la prevenció i control de l'absentisme escolar i en el compliment de les normes de permanència dels alumnes d'ESO al recinte escolar i la participació en el desenvolupament d'habilitats socials. Així mateix, la seva figura es considera essencial en el desenvolupament del nou pla regional de convivència.

A més, sota la coordinació del director, s'encarregarà del transport escolar, supervisant la recepció i sortida dels alumnes i comunicant a l'equip directiu qualsevol incidència que es pugui produir col·laborant en el bon funcionament d'aquest servei [...]

Sense perjudici de les funcions al·ludides en el punt anterior, atendran a la prevenció i, si escau, a l'atenció de situacions conseqüència de la violència de gènere [...]"

L'exercici d'aquestes funcions durant els nou anys que fa que intervenen els educadors socials en els centres educatius ha permès un conjunt d'èxits que difícilment es podrien assolir sense la intervenció d'aquests professionals:

Una relació més propera de les famílies amb els Instituts; més cooperació de la família amb el centre educatiu; una informació més precisa, puntual i immediata a la família d'incidents que hagin ocorregut en el centre en els quals el fill o la filla estiguin involucrats; orientació a la família per a prevenir conductes inadaptades en l'institut; per a la prevenció de l'abandó dels estudis obligatoris; mediació en conflictes entre la família i el centre, etc. I, el més important, aquests professionals estan fent possible que les famílies més desfavorides, per raons econòmiques, socials, culturals, estructurals o per qualsevol altre motiu, disposin d'un pont físic per a arribar fins a l'institut, als seus professors i tutors. Una via fins ara inexistente per a bona part d'aquestes famílies, i per a la participació efectiva en l'educació dels seus fills i filles.

Tal vegada la seva aportació inestimable no aparegui reflectida amb nitidesa en els resultats escolars dels alumnes, però un estudi rigorós de l'assumpte ens podria, al meu entendre, proporcionar dades reveladores. No obstant això, la

resta de docents, l'alumnat sobre el qual s'intervé i les famílies constitueixen els millors referents per a fer una valoració ajustada de la valuosa contribució d'aquests professionals per a afavorir el desenvolupament personal, social i, educatiu dels alumnes d'educació secundària.

4.2. Una mirada des del departament d'orientació

(Glòria Isern, psicopedagoga de l'IES Brugulat de Banyoles, Girona)

L'augment d'alumnat amb necessitats educatives derivades de situacions socio-culturals desfavorides va motivar, des de l'any 2007 i dins del marc d'un pla estratègic, que el nostre centre es decidís a incorporar un educador social com a nou perfil professional.

Fonamentalment la seva tasca té lloc en els àmbits d'intervenció següents:

1) Coordinació amb el departament d'orientació per mitjà de la comissió d'atenció a la diversitat (CAD), que rep les demandes dels tutors, prioritza i fa un seguiment dels casos proposats.

2) Intervenció, juntament amb l'orientador, en sessions de tutories aportant dinàmiques dins de les aules. Col·labora amb els tutors en les entrevistes amb les famílies. Ajuda en el seguiment de casos d'absentisme. Treballa juntament amb els alumnes d'escolarització compartida.

3) Es responsabilitza, amb l'orientador, del contacte i la coordinació amb agents externs (equips d'atenció psicopedagògica, entitats del territori i serveis socials), i també de les actuacions educatives que es deriven (projectes de barri, tallers d'estudi, esports, i unitats d'escolarització compartida).

4) Atén de manera individual alumnes amb incidències repetides de conducta i/o absentisme, alumnes sancionats per faltes molt greus, alumnes amb diverses problemàtiques psicosocials (manca d'autoestima, desmotivació, problemes de salut, problemes familiars, etc.).

Aquesta tasca la fa dins del marc de l'**aula de convivència i reflexió**. En aquesta l'educador fa analitzar als alumnes expulsats de l'aula les causes del seu comportament disruptiu, iniciant un treball encaminat a una convivència millor amb els companys i professors. També s'encarrega d'analitzar els registres, per a poder establir i prioritzar l'atenció als alumnes amb més incidències.

1) Atén de manera col·lectiva grups d'alumnes relacionats amb problemàtiques o conflictes greus (manca de respecte, assetjament, racisme, dificultats d'adaptació, etc.). Fa un treball preventiu per a la detecció o resolució de conflictes entre iguals, incidències que afecten un grup d'alumnes.

2) Ajuda els tutors a dissenyar activitats educatives o de dinamització per a alumnes concrets o per a tota l'aula (activitats lúdiques, terapèutiques, culturals, socials, etc.), i afavoreix dinàmiques per a millorar la interacció dels seus membres o per a gestionar conflictes.

3) S'encarrega de dissenyar i gestionar activitats de mediació i prevenció o resolució de conflictes, de manera que dóna suport a l'organització de la vida quotidiana del centre (pati, sortides de tutoria, jornades d'activitats, etc.), assegurant aspectes com l'ordenació de l'espai, el temps i la seva adequació a les normes bàsiques de relació.

Els aspectes que es valoren més positivament de la seva intervenció són:

1) El treball pedagògic amb la gestió de les demandes dels tutors i donar-los resposta de manera prioritzada, en el marc del treball conjunt de la CAD.

2) Poder oferir intervencions educatives conjuntes amb alumnes i famílies, reforçant la tasca dels serveis socials o de la treballadora social de l'EAP, com també la derivació d'alumnes cap a recursos especialitzats que en puguin atendre les necessitats.

3) Els bons resultats obtinguts gràcies a la seva implicació dins de l'aula de convivència i reflexió.

Totes aquestes actuacions han conformat l'educador com una figura necessària dins del nostre centre, ja que si, d'una banda, és una figura propera als alumnes, també és un professional que treballa conjuntament amb la resta de professors.

Per al departament d'orientació és un company més de l'equip amb el qual es poden analitzar, dissenyar i executar plans d'actuació que afavoreixen el creixement personal i acadèmic dels nostres alumnes.

De totes maneres convindria evitar que el professorat l'identifiqui com un professional "bomber", que actua pel seu compte al marge dels protocols establerts pel centre. Per això és important visualitzar davant els equips docents, el treball conjunt i coordinat entre l'educador i l'orientador, entre ells i amb els òrgans de gestió del centre. Aquesta ha estat la clau de l'èxit de la seva incorporació al centre.

Cada curs, valorant i quantificant les seves intervencions, constatem que amb la seva tasca s'ha atès, a més, una quantitat considerable d'alumnes. Per al claustre de professors és un perfil professional que s'ha consolidat dins de la dinàmica de l'institut. Els centres de secundària requereixen les seves aportacions, ja que aquestes possibiliten optimitzar els recursos de què es disposa i en fan viable la continuïtat.

Desgraciadament, aquesta continuïtat depèn de la dotació econòmica del pla d'autonomia de centre, i en èpoques de retallades és difícil que el Departament d'Ensenyament doti els instituts amb aquests professionals. Pròximament, l'administració educativa ha anunciat la signatura de convenis de coresponsabilitat amb els centres de secundària, que estan dotats amb una partida pressupostària. Aquesta podria ser una via per a assegurar la viabilitat econòmica de la seva contractació. L'AMPA del nostre centre també es mostra predisposada a col·laborar per a fer-ho possible.

Quant a les perspectives de futur, el centre disposa de la col·laboració de l'educador, juntament amb el coordinador pedagògic i l'orientador, per a la redacció i dinamització d'un projecte singular, amb l'objectiu d'apropar el món laboral als alumnes de quart d'ESO.

4.3. Protecció i escola

(Susana Sánchez Luis. Conselleria de Salut i Política Social. Govern o Junta d'Extremadura)

Ja ha passat més d'una dècada des que em vaig incorporar al treball en l'àmbit de la "protecció de menors"⁶, més concretament en els serveis especialitzats de l'administració de la comunitat autònoma d'Extremadura. Sóc educadora social i he viscut de primera mà alguns dels àmbits professionals de l'educador en diferents centres: com a professora de formació professional i com a educadora de discapacitats en un centre ocupacional, principalment.

⁽⁶⁾Tècnic de protecció del Programa de prevenció, reintegració i suport familiar i del Programa d'intervenció amb menors de catorze anys exempts de responsabilitat penal.

Actualment, la meua tasca específica en el Programa de prevenció, reintegració i suport familiar és evitar, en la mesura que sigui possible, la institucionalització en centres de protecció dels infants que conviuen en famílies desarelades o en situació "de risc", entre altres causes.

Com a norma general, les accions més importants que portem a terme en l'equip d'atenció a què pertanyo exigeixen la supervisió de l'evolució familiar, social i escolar dels nois i noies als amb els quals intervenim.

Per a això, la recepció d'informes, relatius als diferents àmbits de la vida d'aquests infants, resulta fonamental per a obtenir un coneixement ampli de la realitat. A partir d'aquí es prenen les decisions, tan adequades com sigui possible, respecte a la intervenció que hem de fer en cada cas.

Per a aquesta tasca professional és fonamental la coordinació amb els treballadors socials dels serveis socials de base, que ens faciliten informació referent a l'àmbit familiar i social dels infants. Aquesta ens permet plantejar actuacions concretes en aquestes àrees en particular.

Encara que, en molts casos, és cert que també ens han proporcionat informació relativa al seguiment escolar, generalment aquesta es redueix a qüestions acadèmiques. En aquests informes es troben a faltar dades referides a les relacions dels infants amb els companys i amb el personal educatiu, a la implicació de la família en els processos d'ensenyament-aprenentatge, a les mesures educatives que es duen a terme des de l'equip d'orientació educativa o el departament d'orientació, etc.

Amb això, les intervencions que podem fer amb aquests infants se centren, gairebé exclusivament, en l'àmbit familiar. L'única cosa que ens ofereixen els centres educatius és un compromís per a reforçar acadèmicament els infants, des dels recursos disponibles per a l'atenció a les necessitats específiques de suport educatiu.

Aquest model parcial d'actuació es va veure modificat i beneficiat amb la incorporació de la figura de l'educador social als centres d'educació secundària.

Des d'aquest moment el nostre treball s'ha vist enriquit gràcies al traspàs d'informació sobre l'àmbit escolar. Aquest ens permet una visió molt més completa de la situació socioeducativa dels infants dins i fora del centre escolar (les seves relacions en els àmbits "formal" i "no formal", implicació de les famílies en relació amb el món escolar dels seus fills: assistència a reunions, resposta davant la trucada dels tutors, participació en les escoles de pares, etc.).

Aquest nou canal de comunicació amb els centres escolars obre una via de relació i coordinació interprofessional, que ens permet dur a terme intervencions integrals: programes d'entrenament en habilitats socials, convivència escolar, modificació de conductes, prevenció del consum de substàncies tòxiques, educació per a la salut, etc. Realitzant un acompanyament i seguiment més proper dels infants des del mateix centre educatiu.

Gràcies al treball que realitzen els educadors socials als instituts treballem de manera més àmplia amb els infants en incloure aspectes escolars i relacions socials, que n'afavoreixen el seu desenvolupament. I ens permet establir objectius comuns d'intervenció i coordinar millorant les actuacions que es fan des dels diferents àmbits.

Per tot el que he exposat fins ara considero un gran avenç, la incorporació dels educadors socials a l'àmbit escolar. M'agradaria, però, esmenar un parell de llacunes en aquest procés.

D'una banda, una definició més precisa de les funcions que aquest professional té assignades en els instituts, la qual cosa permetria una millora en la qualitat del seu treball. Això ha d'incloure protocols d'actuació i coordinació entre

els serveis educatius i els serveis socials especialitzats o de base, de manera que la col·laboració voluntària entre professionals es converteixi en un procés estructurat d'intervenció socioeducativa.

D'altra banda, la incorporació dels educadors socials als centres d'educació primària. Una gran part de les problemàtiques que ens trobem amb els adolescents en la secundària (conductes agressives, consum de substàncies tòxiques, etc.) es podrien prevenir si la intervenció socioeducativa que es fa en els instituts s'iniciés en edats més primerenques. Cosa que reduiria el nombre de dificultats socioeducatives que arriben a l'educació secundària.

Aquests aspectes contribuirien a millorar les perspectives d'èxit de les intervencions que exercim, des del nostre paper d'atenció i protecció als infants. Al mateix temps que, contribuiria a reduir, en un percentatge significatiu, la resistència a les intervencions, amb la qual ens trobem, en determinats casos.

4.4. Inclusió i escola: una valoració des del professorat de terapèutica.

(M. Montserrat Castro Rodríguez, professora d'educació especial inclusiva en la Universitat de la Corunya, mestra de PT: CEIP Serra d'Outes, la Corunya)

Una de les funcions bàsiques de l'escola inclusiva és la formació en unes competències bàsiques que permetin als alumnes viure amb plenitud el present, a més de promoure el seu progrés personal i professional futur. Unes capacitats que fonamentin les bases per a una formació al llarg de la vida, i els permetin viure de manera autònoma i independent.

En aquesta tasca, hi haurien d'estar compromesos tots els docents, que, a més de disposar de formació específica per a això, necessiten reforçar-se amb professionals que els ajudin a intervenir des de la complexitat. Una implicació complementària, construïda des del treball coordinat, de la qual resultin propostes globals per a abordar les diferents necessitats, i que faci ús dels recursos adequats perquè tot l'alumnat tingui la possibilitat d'accedir al coneixement, incorporant-lo i aplicant-lo en la vida ordinària.

El professorat d'educació especial (EE) i, de manera específica, el professor terapèutic (PT) col·laboren amb la resta dels docents en aquest objectiu. Ho fan mitjançant un procés de planificació i desenvolupament d'iniciatives obertes, diverses, flexibles, que facilitin la inclusió educativa, amb la finalitat de proporcionar experiències riques que serveixin per a aprendre a transferir coneixements d'uns contextos a uns altres.

En certa manera adequien el projecte educatiu general del centre, les seves metodologies, el currículum, l'avaluació, els recursos, etc. a les realitats concretes de cada alumne. És en aquest context en què també disposa de la col·laboració de l'educador social (ES), que manté un rol destacable en el procés esmentat de detecció de necessitats.

Un procés en el qual resulta imprescindible proporcionar als alumnes experiències d'ensenyament-aprenentatge variades, aportant-los estratègies que els permetin interactuar en la societat. Però, en la cerca de la funcionalitat dels aprenentatges per a la vida, no sempre és possible reproduir en l'escola escenaris i situacions reals. La comunitat es converteix, llavors, en un recurs privilegiat per a això i en què l'ES assumeix una funció fonamental. Una perspectiva de treball que exigeix una sensibilitat interdisciplinària i interprofessional, assumida conjuntament per l'ES i el PT i que s'organitza entorn de diverses accions, amb les limitacions consegüents.

En primer lloc, en molts dels centres del nostre entorn, el PT, juntament amb l'orientador, té un rol rellevant en el procés de dinamització i treball en la comunitat. Amb aquest col·labora l'ES, la qual cosa permet al professorat planificar i desenvolupar activitats en les quals s'experimenta en diferents contextos amb els coneixements adquirits. Es perceben, però, limitacions en la promoció de la interacció social en la comunitat, més enllà del dia en què el centre obre les portes, o la projecció comunitària d'alguna de les seves activitats.

En segon lloc, ens trobem amb la dificultat de molts docents per introduir els temes transversals i treballar-hi, relegant-les freqüentment a simples experiències o activitats puntuals. Per això és important el paper de l'ES en la inclusió d'aquests temes en el currículum, elaborant i desenvolupant propostes pedagògiques específiques que els integrin, complementant el treball de les habilitats socials que du a terme el PT des d'una intervenció individualitzada i en petits grups.

En tercer lloc l'ES promou la detecció de les necessitats formatives i experièncials dels alumnes des d'una perspectiva comunitària, i col·labora amb el professorat per a això. En aquest procés participen els PT atesa la falta d'iniciatives permanents en aquest àmbit, com també la necessitat d'un treball més coordinat i profund de planificació conjunta. La incorporació dels educadors socials als centres escolars, pel coneixement directe que tenen de les necessitats, permetrà una adequació i relació millors respecte a les possibilitats que ofereix cada entorn.

I és que en molts casos ens trobem amb una falta d'adequació entre les necessitats específiques del col·lectiu i les que té una part de l'alumnat. És aquí on l'ES té un paper fonamental principalment per dues raons: com a coneixedor de les estratègies del centre i de les dificultats de l'alumnat, i com a especialista

que coordina la planificació i hi participa. La seva intervenció també servirà per a ajudar a la comunitat a adaptar els seus projectes a les necessitats reals del veïnat.

En quart lloc, no hem d'oblidar el paper clau que assumeix l'ES respecte al treball col·laboratiu entre les famílies i el centre escolar, amb la finalitat de consensuar i planificar actuacions conjuntes, especialment amb les que es troben en situacions de necessitats especials.

En cinquè lloc, s'exigeixen cada vegada més funcions al professorat que tenen poc o res a veure amb la seva formació. Un exemple és la dinamització dels espais d'oci i temps de lleure, un espai en què l'educador pot fer aportacions molt significatives.

D'aquesta manera, una presència insuficient de professionals de l'ES en els centres comportarà *handicaps* importants, tant per al desenvolupament de propostes formatives integrals com per a aconseguir la inclusió educativa i social de tot l'alumnat. Una situació que s'agreuja quan el PT i les altres especialitats d'atenció a la diversitat, per raons administratives i de gestió, no disposen ni de temps suficient, ni de flexibilitat per a posar en pràctica moltes de les iniciatives en aquest àmbit.

Per aquest motiu, la incorporació dels educadors socials als centres educatius no té com a resultat la superposició o la pèrdua de funcions d'altres professionals, sinó que es converteixi en una resposta a la multitud de problemes d'origen multifactorial que han sorgit en l'escola i que són difícils d'abordar sense un enfocament interdisciplinari.

En aquest context, l'actitud del professorat davant la incorporació dels educadors a l'escola és molt dispar. Per a uns és algú que els treu una feina i unes responsabilitats del damunt. Per a altres, un professional competent que assumeix rols en els quals no se senten ni còmodes ni capacitats. També hi ha qui el veu com un usurpador del seu territori de treball i intervenció.

Des de la perspectiva del professorat de terapèutica, l'ES es converteix en un professional amb el qual es pot establir un treball col·laboratiu i que ajuda a abordar la inclusió educativa i social, tasca molt difícil en la qual tots tenim alguna cosa a aprendre. Abordar la dinàmica escolar des d'una perspectiva inclusiva exigeix un coneixement detallat de la realitat humana i social de cada grup d'alumnes i de la comunitat de la qual provenen. Demana propostes d'intervenció que la coneguin i que estiguin contextualitzades adequadament, essent conscients que no hi ha fórmules màgiques que ofereixin uns resultats iguals i òptims en qualsevol context. D'aquí neix la necessitat d'analitzar, des de múltiples perspectives, les actuacions conjuntes per a integrar les diferents possibilitats d'adquisició i experimentació dels aprenentatges adquirits. Sens

dubte, en aquesta tasca, el nostre treball amb els educadors socials no és únicament complementari sinó també doblement necessari, enriquint-nos mútuament.

4.5. La direcció d'estudis i l'educador social. Opinen els directius

(Arantxa Gil, cap d'estudis adjunta de l'IES Tierrablanca de La Zarza, a Badajoz)

Mantenir la disciplina dels centres educatius és, sens dubte, una de les tasques principals que ha d'assumir la direcció d'estudis. És un treball que exigeix mantenir-se en un equilibri difícil. D'una banda, cal mostrar-se ferm, perquè és evident que sense una disciplina rigorosa seria impossible governar aquesta comunitat que conformen els centres educatius; però, d'altra banda, cal saber-se moure amb la flexibilitat suficient per a fer possible la convivència.

L'arribada dels educadors socials als departaments d'orientació dels IES extrems va facilitar en molts sentits la manera d'abordar aquesta disjuntiva. Ara resulta més fàcil conjugar la flexibilitat amb la fermesa. I és que de vegades ens enfrontem amb situacions, sobretot entre els alumnes del primer cicle d'ESO, que requereixen un tractament diferent, ja que en aquests casos no es tracta tant de sancionar com de millorar certes conductes.

Quan el que intentem és buscar alternatives als comportaments disruptius, la tasca de l'educador social és essencial. Per formació, ell maneja moltes més estratègies i, per tant, és una font interessantíssima de punts de vista diferents. Però és que, a més, la seva proximitat a l'alumne facilita la resolució de molts conflictes.

Els educadors socials es presenten davant l'alumne amb una autoritat molt diferent de la que representa un cap d'estudis. A més, si fa bé la seva feina, aconsegueix guanyar-se la confiança dels nois i noies, la qual cosa, evidentment, multiplica l'eficàcia de les estratègies d'intervenció i redunda en benefici del mateix alumne. Aleshores, el cap d'estudis assumeix un paper d'acompanyament i reforç de la tasca de l'educador, accentuant el seu costat més flexible, sense deixar per això de mostrar les conseqüències a les quals s'arribaria en cas que la situació no es reconduís.

D'altra banda, el suport als alumnes que pateixen a l'aula les conseqüències de les actituds disruptives és indispensable. Per això és convenient que l'educador social expliqui clarament quin serà el mètode de treball i quines són les expectatives que, amb sort i esforç, se'n derivaran. De vegades superar les reticències dels docents és un escull més gran que la mateixa intervenció amb els alumnes, ja que, alguns pretenen que els resultats de les seves accions arribin de manera gairebé màgica.

L'elaboració i el seguiment d'aquests programes depenen en gran mesura de l'educador social, que, al costat de l'orientador i en estreta col·laboració amb la direcció d'estudis, proposa el pla d'actuació més adequat per a cada cas concret. La posada en pràctica d'aquest procés sempre representa un repte de perseverança i atenció, de capacitat d'anàlisi, de detecció d'errors i de reformulació. Es tracta, en definitiva, d'un procés viu que s'allarga en el temps i que, encara que no sempre dóna els seus fruits, quan surt bé proporciona múltiples satisfaccions.

En definitiva, la intervenció de l'educador social no serveix de res si la direcció d'estudis no la confirma i li dóna suport, i viceversa. Per això s'imposa treballar de manera conjunta i en una mateixa direcció.

L'educador social, amb els seus coneixements, ha aportat el seu granet de sorra en la tasca de la direcció d'estudis. Per la seva banda, aquesta té l'obligació de fer treballar aquests professionals, col·laborant amb ells en la resolució de conflictes, escoltant les seves opinions i aprofitant-se de la seva formació específica com una estratègia més en la dura tasca de mantenir la disciplina en els centres educatius.

5. L'experiència dels educadors en el marc escolar: retrospectiva, limitacions i perspectives de futur

Seguint el mateix raonament expressat en la introducció de l'apartat anterior, ens sembla no solament adequat sinó també necessari oferir una valoració de part dels protagonistes, els responsables de materialitzar el projecte de l'educació social en molts centres escolars. Són les persones que, dia rere dia, experimenten les dificultats, els reptes de futur i les possibilitats de millora, no solament de les circumstàncies educatives de molts alumnes sinó també de la mateixa institució escolar.

Per a la seva selecció s'han seguit criteris bàsicament territorials que aglutinin testimonis de les diverses autonomies de l'Estat espanyol que han incorporat educadors als seus centres. Alguns d'ells formulen les seves impressions des d'una vinculació institucional a l'escola. Altres treballen des d'entitats externes als centres però desenvolupant la majoria de funcions que hem exposat fins ara.

Les seves aportacions ens oferiran, a més d'una nova dosi de realisme un aprofundiment d'aspectes molt concrets de la seva realitat. També ens assenyalaran les limitacions, les línies de treball i les perspectives que consideren que poden ser més rellevants per a consolidar el futur de la professió en l'àmbit de l'escola.

Els agraïm la seva col·laboració.

5.1. Per una escola preventiva: l'educador social en l'escola primària

(Verónica Bayo Berch, CEIP La Farga, Salt; Susana Romero Padrosa, CEIP Vila-roja, Girona)

A Catalunya hi ha poc més de cent educadors contractats directament pel Departament d'Ensenyament per a la intervenció a l'escola. Contractualment estan en un règim d'interinitat, dins d'un conveni de col·laboració amb el Ministeri d'Educació. La seva missió principal és oferir suport als centres públics inclosos en el programa de cooperació territorial per a la promoció de l'èxit escolar. Escoles que atenen poblacions escolars amb dificultats de participació per motius socioeconòmics i personals, principalment.

En els primers anys de la seva incorporació, les seves funcions eren confuses tant per a la direcció del centre com per als docents, i fins i tot dels mateixos educadors. En aquest context existia el perill de quedar al marge de la dinàmica escolar. No obstant això, amb els anys, han aconseguit situar-se com una peça

més en l'equip de professionals de l'escola, encara que les funcions que fa cada educador en el seu centre depenen de les necessitats de l'escola, de l'alumnat i de l'entorn.

Un exemple el trobem en un dels nostres centres, amb un percentatge elevat de famílies d'ètnia gitana, en un context de recursos econòmics escassos, i en què es produeixen situacions relacionades amb el consum i tràfic de drogues, igual que episodis de violència. Una situació que es converteix en quotidiana en la vida dels infants, i que sovint s'acompanya de situacions d'alcoholisme, violència domèstica, desatenció o absentisme escolar. Els infants s'han d'adaptar necessàriament al seu entorn més proper, però queden exclosos de la resta de la ciutat, sense unes competències que els habilitin com a membres actius i participatius de la societat majoritària. En aquest context es desenvolupen diversos programes:

- **Absentisme escolar**, amb un registre diari dels alumnes que falten o que arriben tard al centre i intervenint en els casos que són habituals, seguint un protocol d'actuació. L'objectiu d'aquest programa és el seguiment i control de les situacions d'absentisme crònic, especialment entre alumnes que provenen de contextos familiars d'exclusió social, o amb problemàtiques ateses pels serveis socials.
- **Participació a l'aula**: en tots els cursos (des de primer fins a sisè de primària) s'escullen delegats que seran els portaveus de la classe per a portar les propostes sorgides de les assemblees de classe a la direcció del centre. Cada trimestre es fa una assemblea per a fer les propostes al centre, també s'avalua si els delegats han fet bé la seva feina, es fan felicitacions a membres de la classe, es parla de conflictes a l'aula (o a fora) i es proposen possibles solucions.
- **L'aventura de la vida**⁷, amb el grup classe i per mitjà d'un àlbum de cromos es treballa l'educació emocional, la prevenció davant l'alcoholisme, la drogoaddicció, la violència, el medi ambient, etc. L'objectiu d'aquest programa, a més de col·laborar en els projectes d'educació per a la salut, és dissenyar i dinamitzar diversos projectes de sensibilització en l'àmbit dels valors: drets humans, campanyes de solidaritat, tolerància i respecte, medi ambient i l'ús racional dels recursos.
- **Pla català d'esports**, en col·laboració amb altres escoles per a promoure les activitats extraescolars entre l'alumnat. L'educadora participa en el període d'inscripció de l'activitat de bàsquet en el centre, informant les famílies i duent a terme els tràmits d'inscripció. Un monitor fa l'activitat amb el reforç de l'educadora que porta el seguiment.

⁽⁷⁾El material està disponible en:
www.laaventuradelavida.com/es/default.shtml

- **La dinamització de l'AMPA** (associació de mares i pares d'alumnes), amb la promoció de sortides i excursions per a afavorir la relació entre les famílies; la cohesió entre la comunitat educativa, i la formació per a les famílies. L'educadora participa activament en l'AMPA, promovent, en primer lloc la seva creació i, en segon, animant a la incorporació de nous membres, amb la proposta d'activitats i amb la seva presència activa en els diferents espais i moments de la vida escolar.
- **"Un pas més"**, per a fer l'acompanyament psicològic en el trànsit a la secundària. Moltes vegades a l'alumne i a la seva família els falta informació sobre l'institut, i davant aquest canvi tenen por i dubtes. Mitjançant la informació que es dona, el treball de la confiança, l'exposició d'experiències personals per joves que han acabat estudis secundaris satisfactòriament, la motivació, s'aconsegueix transformar un possible fracàs acadèmic i personal del jove, en una perspectiva positiva del seu futur. L'educadora es converteix en el pont i enllaç amb els centres de secundària que acolliran als alumnes de sisè de primària. Es fan tasques diverses relacionades amb la informació a famílies i alumnes, acompanyament, visita dels centres, intercanvi d'opinions... També es treballa amb les famílies el tema de l'assistència a reunions (fins i tot es va fer una obra de teatre en què els alumnes representaven les normes del centre i es va aconseguir que un gran nombre de famílies hi assistís).

En el segon dels centres on treballem, aproximadament el 95% dels alumnes procedeix de famílies immigrants de països extracomunitaris com el Marroc, Gàmbia, Hondures, l'Índia, la Xina, etc. La ciutat té un 40% de ciutadans d'origen immigrant. Moltes de les famílies de l'escola tenen pocs recursos econòmics, en alguns casos es viuen situacions de violència a la llar i sovint els codis culturals del seu país d'origen són diferents dels que hi ha a l'escola, i això dificulta la comunicació entre uns i altres.

En aquest context la intervenció de l'educadora se centra principalment en:

1) La **dinàmica de patis** al costat de la mestra d'educació física. Es tracta de tres espais, el de la **caixa de jocs** varis, el de **raquetes** i el de la **pista** (on es juguen tornejos de diferents esports). Es va implantar fa cinc anys el resultat ha estat un descens en el nombre de conflictes durant l'esbarjo. L'educadora s'encarrega del disseny, coordinació, dinamització i avaluació d'alguns dels programes de convivència del centre. També d'organitzar i promocionar activitats d'animació sociocultural que dinamitzin els processos tant de convivència i de socialització com d'inserció social dels alumnes del centre, especialment en els espais "no formals" (menjador, patis, activitats extraescolars).

2) El **servei de mediació escolar** forma (i en fa el seguiment) a alumnes de cinquè i sisè perquè facin de mediadors en conflictes entre alumnes de quart, cinquè i sisè de primària. L'educadora és responsable dels programes de medi-

ació per a la resolució de conflictes de convivència, en els seus dos vessants, la formació i dinamització dels equips d'alumnes i la intervenció pròpiament dita en els casos més complexos.

3) Els **tallers de famílies**, en els quals col·labora en el disseny i la realització de sis sessions de dues hores, que tenen lloc durant sis setmanes. En aquests es preparen els plans de formació en temes transversals per a les famílies d'alumnes, tenint en compte les diverses etapes maduratives d'aquests últims.

4) L'**atenció a l'aula**, tant grupal com individualitzada. En la primera inicialment l'educador s'incorpora com a reforç, intervenció que li serveix per a observar als alumnes. En l'atenció individualitzada, intervé amb alumnes assignats per a treballar habilitats socials o hàbits d'autonomia personal, en situacions de fracàs escolar i violència escolar. Es té especial cura en els últims cursos de la primària, atenent perfils d'alumnes amb marcats problemes de disruptivitat o amb necessitats educatives específiques, especialment en l'àmbit de l'aprenentatge i de la socialització.

5) La **relació i el treball conjunt amb les famílies** dels alumnes amb els quals es fa una intervenció de seguiment mitjançant reunions amb els mestres i/o serveis socials, contacte telefònic, trobades a les portes del centre, etc.

6) El **contacte i coordinació amb agents externs**, serveis socials, Càritas, ludoteca i centre obert del barri, promovent la participació d'alumnes en activitats extraescolars.

En primer lloc, per a tot aquest treball és imprescindible que l'equip directiu i els mestres del centre actuïn en la mateixa línia i es donin suport entre ells.

Segons el nostre parer, en els centres en què intervenim s'ha entès molt bé l'espai que ha d'ocupar l'educadora, i se li assignen unes funcions adequades a les necessitats i les característiques del centre.

En segon lloc, és especialment important la relació amb els mestres, en el sentit que s'ha de crear una complicitat entre tots dos professionals pel que fa a la intervenció amb l'alumne. Encara que l'equip directiu és finalment qui marca la intervenció de l'educador, s'ha de disposar de l'aportació i aprovació del tutor en les decisions que es prenen respecte als alumnes que s'atenen.

En conseqüència l'educador ha de tenir molta habilitat en el tracte, tant amb els infants subjectes de la seva intervenció, com amb els mestres tutors responsables del seu grup. Aquests últims han de conèixer la intervenció que es du a terme amb els seus alumnes i ser-ne partícips.

La nostra experiència amb els mestres és molt bona, hi ha un tracte entre iguals i es respira un ambient de cooperació i reciprocitat. Moltes vegades el docent busca l'orientació de l'educador perquè li proposi unes pautes a seguir davant un infant concret.

Ens sentim totalment integrades en el funcionament del centre. Estem satisfetes amb el treball que fem, i estem ben considerades per l'equip directiu i l'equip de docents.

La permanència en el mateix centre permet anar ampliant l'actuació de l'educador amb nous programes integradors una vegada ja s'han assimilat els anteriors. Alhora aquesta continuïtat ajuda que la majoria de l'alumnat ens conegui, i així és més perceptiu davant les intervencions que duem a terme. Per això considerem que, si es retirés aquesta figura professional dels centres educatius, seria un pas endarrere en l'adaptació de l'escola davant una societat canviant, que presenta nous reptes i requereix noves respostes.

Les perspectives de futur per als educadors socials en l'educació primària són complexes i complicades. El motiu principal són les retallades als pressupostos que afecten i sobretot afectaran les plantilles dels futurs professionals. De moment sembla que es manté el nombre reduït d'educadors, sense estar per a res assegurat en cursos posteriors, ja que depenen de dotacions pressupostàries de la Unió Europea que s'aproven periòdicament. Per descomptat no se'n preveu l'ampliació en un futur immediat.

Necessari? Sens dubte. I més en situació de depressió econòmica col·lectiva en què els recursos escassegen i es creen conflictes socials que s'acaben reflectint a les aules.

Efectiu? S'ha comprovat any rere any en els centres escolars als quals se'ls han concedit.

Per tant, creiem que s'hauria d'estendre a tots els centres educatius de primària del nostre país com a provenció⁸ en conflictes socials presents i futurs.

⁽⁸⁾Provençió del conflicte (J. Burton, 1998): procés d'intervenció abans de la crisi que condueix a una explicació adequada dels conflictes, al reconeixement dels canvis estructurals necessaris per a eliminar-ne les causes i al foment d'actituds i relacions de col·laboració necessaris per a manejar-los sense violència. Aquesta definició es contraposa a la de prevençió de conflicte, ja que aquest terme té una connotació.

5.2. Tres idees sobre el paper de l'educador social en els instituts de secundària

(Sera Sánchez, educador social del Consorci de la Selva, Girona)

Llegeixo Willy Muller, arquitecte i director general de Barcelona Regional (BR), en una entrevista a *El Periódico*. Diu que vol una BR cada vegada més allunyada del paper d'apagafocs:

"Si el modelo de Barcelona se agota en la resolución de problemas urbanos concretos, le queda poco futuro [...] queremos poner el acento en la reflexión sobre la gran escala urbanística."

Ho llegeixo i penso que el desig del senyor Muller i el meu respecte al paper que pot desenvolupar en el futur l'educador social en els instituts de secundària s'assemblen molt. Si les autoritats educatives, més o menys explícitament, pensen en l'educador social com el professional que ha d'apagar els focs que els provoquen alguns alumnes, el model s'esgotarà amb rapidesa. El model i el professional. Aquest tampoc no seria el problema: l'administració pública està plena de professionals que vaguen per les institucions sense acabar-se de situar mai, perquè un dia uns tecnòcrates es lleven estupends i dissenyen models sense tenir en compte els mateixos interessats, en aquest cas l'equip docent. Tampoc no seria un problema per als professionals desubicats: també les institucions públiques estan plenes de personal que, malgrat encarnar la trista figura, queixosos, incapaços de trobar indicadors que en justifiquin la feina, vaguen amb les seves agendes ocupades i el seu estrès.

Però aquest capítol del llibre no és pessimista. Al contrari, vol ser un article projectat al futur. Encara més, vol ser un article projectat a l'excel·lència. Seria llarg d'explicar aquí, però fa bastants anys que treballo al costat de professors i d'altres educadors socials i sé que els problemes no vénen gairebé mai per la falta de preparació o de voluntat dels professionals. Tampoc per la falta de recursos, encara que això últim tingui moltíssima importància, sinó per organitzacions i estructures que sovint asfixien les iniciatives i les bones pràctiques.

Vull posar l'accent en aquest aspecte. Òbviament ni puc ni pretenc ser exhaustiu en aquest tema. Davant de la tessitura d'escriure un capítol d'aquest llibre que sigui una enumeració de funcions de l'educador social, necessari, complet, però potser estèril, o obrir un debat sobre idees, encara que sigui obert i inacabat, he fet cas a la meva naturalesa. Us proposo, doncs, compartir i debatre tres idees:

CV

Responsable de l'Àrea de Comunicació del CEESC (Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya).

1) La primera. Donem la volta a la qüestió. Fins ara el focus de la institució i consegüentment, l'encàrrec que es fa a l'educador social, està centrat en els alumnes que presenten problemes en la institució. Per això mateix, les funcions de molts educadors o integradors socials es defineixen en funció de resoldre absentismes, problemes conductuals, conflictes puntuals entre alumnes, etc. Solament davant el perill i en missió impossible, per posar-me cinematogràfic.

I si fem un gir de 360 graus? I si posem el focus en la institució mateixa?. No per a fer-la culpable dels alumnes que no s'adapten. Ni molt menys. Ja hem perdut massa temps a infantilitzar i fer irresponsables dels seus actes els alumnes díscols. No em trobaran en aquesta defensa paternalista dels adolescents i les seves famílies. No, el que defenso és que una bona organització, un institut que tingui un model d'excel·lència, que hagi pensat des del principi com pot tractar a tots els seus alumnes i que desenvolupi plans estratègics en conseqüència té moltes possibilitats d'oferir una atenció de qualitat. També als díscols. No accepto que el debat s'hagi de centrar, finalment, entre cuidar els mals alumnes o protegir els bons. Una institució moderna, àgil, professional ha de vetllar perquè tots els seus components, des del conserge fins al director, passant pels alumnes i el personal de neteja, tots, siguin eficients en qualsevol de les tasques que duguin a terme. Si són eficients, també seran més feliços (sí, ja sé que per aquí no és costum parlar de la felicitat, però recordeu-ho: aquest és un debat d'idees).

La institució s'ha de mirar a si mateixa, amb valentia i honestedat. S'ha d'autoavaluar per a construir una estructura eficient i professional, i ho ha de fer com ho fan les organitzacions més prestigioses: amb el concurs de tot el personal que en forma part. Lluitant, si fa falta, per a superar les rigideses jeràrquiques i burocràtiques que solen tenir els serveis públics.

És en aquesta transformació de la pròpia institució en què el rol de l'educador social cobra sentit. No en un paper subsidiari, sense ubicació concreta, sinó com una peça valuosa (des del principi que en una organització totes les persones ho són) en la construcció de la institució. L'educador social pot contribuir, entre altres coses, a elaborar plans d'acollida per als alumnes i les seves famílies (que inclouen les habilitats per a tractar amb els alumnes, però també amb famílies que, en principi, es mostren més hostils a la institució), ajudar a elaborar plans de prevenció que s'avancin als problemes de convivència que puguin sorgir (projectes de mediació o reparació de danys, d'habilitats de comunicació i resolució de conflictes), incloure propostes de participació dels alumnes en l'institut (amb especial atenció als alumnes en què es pugui preveure, per la trajectòria que hagin tingut en l'educació primària, la desvinculació del centre a mitjà termini), etc.

El tema central d'aquesta primera idea, doncs, és que després d'una bona avaluació, cada centre ha de buscar i construir el seu propi model d'excel·lència. En aquesta transformació, l'educació social té molt a dir.

2) La segona idea que proposo és la de l'institut de secundària com una organització en xarxa. Quan em refereixo a xarxa no em refereixo únicament a l'antiga concepció de xarxa social (els agents socials i educatius del poble o ciutat on se situa l'institut, per exemple), que també. Em refereixo, òbviament, a la xarxa virtual, les xarxes socials, el web 2.0. Sovint llegim articles que parlen d'un cert desconcert del professorat: professionals davant d'adolescents que miren i entenen el món a través dels seus telèfons intel·ligents (*smart phones*). D'un món que va molt ràpid, davant d'una institució mastodòntica, lenta i obsoleta. No sé si és exactament així, però és clar que pot no ser així. Aquí la qüestió no és tant una falta de recursos o de competència tecnològica de les persones, sinó d'idees. De filosofia de la institució, per a entendre'ns. La qüestió és si incorporem com a valor d'ús allò que porta incorporat l'adolescent que ve al nostre centre, si apostem per ser una institució del seu temps, o si continuem pensant la institució escolar amb paràmetres del segle passat i li demanem que deixi tot el seu bagatge i coneixement a la porta de l'institut.

Una vegada més, en la transformació de la institució en una comunitat 2.0 (deixeu que em prengui aquesta llicència) l'educador social tindria molt a dir. No estic parlant de fer un taller, o una classe. No estic proposant una distracció. Parlo de convertir l'institut en una xarxa social: Facebook, Twitter, blogs, LinkedIn, Prezi, Youtube, Google +, twenti. Tot el potencial d'aquestes xarxes posat al servei de la institució. No solament com a potents eines de comunicació, sinó com el que també són: eines per a compartir coneixements. Eines transformadores. El potencial de les xarxes socials i la tecnologia per a treballar amb tots els alumnes, però especialment amb alumnes amb problemes d'adaptació o de conducta, és enorme.

Que ningú no es preocupi. Defensar una comunitat 2.0, defensar el temps de dedicació que requereix, no va en detriment de l'educació dels millors alumnes. Al contrari. Una comunitat 2.0 millora la comunicació entre alumnes i entre alumnes i professors. Potencia la participació. Genera debat. Fa circular les idees i significa una obertura del centre a l'exterior. Millora les habilitats comunicatives, artístiques, emocionals dels alumnes, etc. Si algú encara és reticent a aquesta idea, que miri la llista de persones més influents i rellevants del nostre segle, o que faci una ullada a alguna de les prestigioses xerrades TED i entendrà de què parlo.

3) La tercera idea que vull proposar gira entorn de les pròpies competències que ha de tenir l'educador social que treballi en un institut de secundària i la població a la qual es dirigeix. Des del moment en què defenso una figura amb un pes específic dins de l'organització, un component més de l'equip, l'educador social d'un IES ha de ser una persona amb molta formació i amb

molta experiència en diferents àmbits de l'educació social. Ni sóc jo ningú ni és aquest el lloc per a dir com ha de ser aquesta formació, però crec que el seu encàrrec exigeix uns requisits molt concrets.

Dins del seu rol en la construcció d'una institució d'excel·lència, l'educador social pot aportar els seus coneixements sobre els adolescents i els joves. Els aspectes emocionals, afectius i sexuals dels adolescents, el conflicte en la relació amb els altres, la importància del grup d'iguals, les relacions familiars, l'agressivitat, la violència, el consum o la iniciació amb les drogues, tot això que per bé o per mal forma part d'aquesta etapa de les seves vides, no es pot obviar. L'institut o l'escola no són els únics que han de treballar aquests temes. Segurament tampoc no han de ser els més importants, però els ha de treballar. Seria absurd que una organització no tingués en compte les peculiaritats de les persones per les quals treballa i que no s'hi adaptés. Si ens creiem que les institucions educatives són alguna cosa més que transmissores de coneixement, és important que tots aquests continguts prenguin importància d'una manera transversal en el currículum acadèmic.

Ara que estic acabant, m'adono que he deixat moltes coses sense dir. Imagino algun dels professors de secundària amb els quals he treballat braç a braç durant els últims deu anys, amb alumnes difícils i famílies més difícils encara, preguntant-me: "Si, Sera, tot això està molt bé. Però amb el Quique, que no ve a l'institut fa una setmana i que quan torna sempre l'acaba armant, què fem?"

Aquest capítol, encara que no ho sembli, ha estat un intent de contestar-li.

5.3. Identitat, sentit i futur de l'educador a l'escola

(Flor Hoyos, educadora social i mediadora)

Qui som...

Recordo un formació contínua per a professorat en un centre CAES, que durava un curs escolar. Malgrat ser un centre CAES, no tenien establerta la coordinació amb l'equip base de serveis socials. Vam creure necessari que tots coneguessin el recurs i veure línies d'acció conjunta. Coincidien en la necessitat de suport des de fora, i vam convidar l'educadora social i la treballadora social a una de les sessions. Van acudir a una reunió a presentar-se i a explicar el que feien. Les professionals es van centrar a parlar dels casos més greus que tenien amb alumnes del centre, alguns dels professors presents els coneixien, van descriure les seves penalitats i uns i altres van abordar alguns casos concrets. La majoria del professorat va quedar aclaparat, consternat. La conclusió general va ser: "amb la quantitat de feina que tenen les pobres, ja fan prou... millor no haver-les cridat..."

CV

Treballa en les empreses Triálogos i Zen-tre, centre privat d'atenció integral. També atén mediacions familiars, amb dedicació a temes educatius, de convivència i mediació. És codirectora de la diplomatura universitària de mediació en la intervenció socioeducativa. Pertany al grup d'investigació de la mateixa universitat sobre convivència i mediació. És presidenta d'ASEDES (Associació Estatal d'Entitats d'Educació Social). És vicepresidenta del COEES. CV i membre de la comissió de mediació del COEES.

Aquesta situació reflecteix bé aquesta tendència a autolimitar-nos i a treballar solament des de la intervenció en el cas. Crec que caldria evitar tant que se'ns identifiqui solament amb la intervenció en situacions d'exclusió social com que semblem únicament animadors i dinamitzadors del centre.

En la majoria dels casos he sentit que el meu rol era el de "la que ve a fer xerrades", "la monitora que porta jocs (ens saltem la classe)", "l'ajudant de... la psicòloga?". I tinc comprovadíssim que els nois i noies interpreten el missatge que el centre els dóna sobre el nostre paper (educadora) per mitjà dels seus professors de referència; és a dir, depèn com el professor actua respecte a la nostra intervenció, així ho actuen els alumnes... I suposo que la manera en què es relaciona el professor amb el nostre paper professional depèn de com la norma (estructura-centre-direcció) ens presenti.

(Elizabet Catalá, educadora social)

Aquest és un dels grans problemes dels educadors socials, que molts dels que ens envolten no tenen gaire clar el que fem, o el que som. De vegades ens veuen com a "assistents", "monitors", poden arribar a parlar de "treballadores socials" i els menys ens etiqueten amb nom i cognom: "l'educadora de l'absentisme", "l'educadora familiar", "l'educador del programa de drogues", etc. El terme *educador* se sol emprar per a referir-se a les educadores de menjador escolar o educadores auxiliars d'infantil, educació especialitzada, etc. La nostra figura es desdibuixa. Com deia una companya de la gestió cultural, aliena al nostre àmbit:

"Crec que esteu, parlant ràpidament i col·loquialment, una mica "ocults" en l'estructura social, no us associeu a llocs de treball concrets, us vaig descobrint però no us situo en l'organització laboral habitual."

D'on venim...

A la dificultat per identificar-nos cal afegir el recel que provoquem:

"L'educador que cau en un centre és vist amb recel al principi i al seu voltant sembla que el professorat es pregunta, i tu quina xerrada donaràs avui? Arribar a aquesta situació és un camí ple d'obstacles, en què sembla que l'educador sigui un agent extern amb bones intencions però sense res a oferir que ja no estigui inventat. Però en la realitat aquest prejudici sol desaparèixer amb el temps en la majoria dels casos, ja que és una figura professional que actua allà on ara hi ha un buit."

(Selene Garzón, educadora social)

No obstant això, crec que una gran part del professorat ens mira d'una manera molt positiva, ens entén com a figura complementària del treball docent, com a nexa d'unió de l'alumne amb l'entorn (família, context social, grup d'iguals, etc.).

"Jo he après molt d'elles i, encara que hi ha molts, molts professors implicats, el grau de dedicació i formació que veig en els educadors no és comparable... En el meu cas particular i, podria dir que en general, crec que podem ser un complement perfecte, ja que les educadores arriben a espais que per al professorat són més complicats d'arribar-hi: la intimitat de les relacions, dels sentiments, de les necessitats bàsiques... Sense descurar els aspectes acadèmics però sense tenir com a prioritat els resultats acadèmics que per al professorat són fonamentals però que, en aquests casos, cal mantenir en segon terme i donar més importància als estats d'ànim, a l'atenció a les necessitats prioritàries (menjar, habitatge, vestit...), les pautes de conducta, mediació en conflictes familiars... En plena crisi econòmica i amb la major part de les famílies afectades per ruptures i conflictes, és molt complicat aconseguir bons resultats acadèmics d'un alumnat que té manques tan greus en el pla emocional.

(Rosa Roig, professora de secundària)

Però, és clar, per a molts podem ser figures "incomodes". Quan ens obstinem a treballar perquè un adolescent que "destorba" torni al centre, quan preguntem quant va faltar, com es treballa amb ell, quan preguem que se'ns avisi abans d'expulsar-lo... Hi ha els que se senten qüestionats. Quan no es coneix bé la nostra metodologia de treball se'ns pot veure com una amenaça, amenaça contra la qual han de protegir els propis alumnes, en situacions "de risc" o "desemparament", "a veure si per dir el que passa a casa els prendran l'infant, que la mare el vol". O protegir-se ells mateixos. Per això, per ignorància, escepticisme, desídia o sobrecàrrega de treball s'encobreixen situacions que haurien de ser objecte d'intervenció.

També donem motius: els serveis des dels quals treballem no sempre compleixen amb el seus compromisos. De vegades no poden donar-hi continuïtat, són molt finalistes. En aquesta línia, caldria recordar que la nostra mateixa relació amb l'entitat educativa pot estar condicionada per la institució o organització de la qual depenem i decebem, sent lents i ineficaços. Les pitjors, les més amargues, són les mirades que et diuen que ets una professió intrusa, que el teu mapa no serveix en el seu territori. Diria que aquesta mirada és molt minoritària.

I a on anem...

Si penso en el futur, penso inevitablement en passat. Fa vint anys que vaig començar a treballar contractada com a educadora de carrer. En els inicis vam crear un programa de seguiment escolar amb els vuit centres educatius de la població. El vaig arrencar com a educadora, en solitari i finalment disposava de dos professionals per a primària i una per a secundària, a més de les companyes de recursos de temps de lleure que donaven suport en temes d'absentisme. El juny passat les van acomiadar a totes, el recurs estava externalitzat i va sucumbir a la bogeria de les retallades. Com tants d'altres en aquests moments.

Quan, com en aquest cas, veig com s'enfonsa el treball històric que sempre hem fet des de fora amb els centres educatius no puc mirar al futur amb gaire optimisme. I malgrat això crec que els educadors socials s'haurien d'incloure com una figura professional més dins del sistema educatiu, equiparats en drets i obligacions, i exercir des d'aquí el seu rol professional. Per a mi l'educador és la forma més completa i la que més garanties pot oferir. I encara que sembli

una idea inassumible i boja en aquests moments, si es pensa en la infinitat de campanyes, obres socials, i mil fórmules diverses, en les moltes intervencions parcials en les quals els educadors ja estem arribant als centres, no és tan desgavellat reorganitzar la sobredosi de minirecursos d'una manera més racional i canalitzar-la en professionals que des de la seva polivalència i la seva mirada global puguin donar un servei continu, ser referents en el centre i al barri, aglutinar prestacions, planificar.

Després de sostenir durant molt temps que la qüestió era entrar, ara mantinc que la qüestió és quedar-se i aportar des de dins.

Mentre aquesta intervenció no es faci d'una manera "reglada", ni pot ser igual d'efectiva (pel temps, el vincle necessari, etc.) ni s'hi reconeixerà el mateix valor (perquè serà una cosa externa al sistema).

Cal tornar al comunitari, reunificar racionalment els recursos, crear o consolidar figures estables, catalitzadores, redistribuir funcions, ser polivalent. Cal fer-ho. Cal tornar a començar cada dia, si és necessari.

5.4. Educació social i escola: l'experiència de Castella - la Manxa

(Fran Serrano, educador social en l'IES la Sisle, Fonseca, Toledo)

La figura de l'educador social inicia la seva marxa en els IES de Castella - la Manxa en el curs escolar 2003-2004, en el marc del Pla de millora de l'educació secundària.

Sobre la base d'aquest pla de millora i de la pràctica diària en els centres, hi ha dos aspectes que sobresurten per la seva importància i que matisen les bases de la nostra intervenció. D'una banda, els àmbits clau sobre els quals s'assenta la nostra acció educativa i que es concreten en els següents:

- Foment de la convivència i resolució de conflictes.
- Mediació amb famílies.
- Abordatge de l'absentisme escolar.
- Coordinació amb altres institucions.
- Suport al treball d'equips directius, tutors i departament d'orientació.

Font: apartat III, de l'Ordre de 26/06/2002, de la Conselleria d'Educació i Cultura de CLM, sobre millora del clima de convivència i impuls dels processos de mediació social.

D'altra banda, la incorporació de l'educador en els nostres IES es fa mitjançant la **sol·licitud** que formulen els centres perquè els assignin aquest professional, i sempre que **justifiquin** la necessitat de tenir-lo per a atendre situacions es-

pecialment problemàtiques que s'hagin detectat en l'institut, per la qual cosa, a dia d'avui, tan sols prop d'un 10% dels centres de secundària manxecs disposen de nosaltres.

Hem de destacar aquest segon aspecte perquè ha marcat les nostres expectatives dins del sistema educatiu, ja que deixem de banda el caràcter preventiu de l'acció (no s'integra en el sistema, sinó només on el problema es fa visible) i es propugna la imatge d'eina de control.

També cal destacar que la no incorporació en l'estructura organitzativa del sistema educatiu, sinó únicament en la plantilla d'alguns centres i en la categoria de **funcionari no docent**, genera dificultats a l'hora de posar en pràctica les funcions que se'ns encomanen. D'una banda, ens trobem amb un professional que du a terme funcions socioeducatives dins d'un context purament educatiu. I, d'altra, tenim un context educatiu que entén que s'ha d'obrir a la comunitat, a noves realitats socials, però que es troba limitat perquè no s'arbitren les eines necessàries per a això. En aquest sentit podem dir que la incorporació d'una nova figura com la de l'educador no canvia el sistema.

Paral·lelament, la Junta de Comunitats de Castella - la Manxa ens ha anat aportant eines que, encara que dirigides a tota la comunitat educativa, estan estretament lligades a la tasca de l'educador en tant que contextualitzen i serveixen de marc referencial en els temes que vertebraven la nostra acció educativa: la prevenció de l'absentisme i la millora de la convivència. Aquests instruments són els que es recullen en el Decret de la convivència escolar de Castella - la Manxa i el **Programa regional de prevenció i control de l'absentisme escolar**.

En l'actualitat, si bé la figura de l'educador disposa d'un bagatge relativament petit, quant a història, dins del sistema educatiu reglat en CLM, podríem destacar tres aspectes clau:

- El reconeixement que es té d'aquesta figura professional en els centres on actua xoca amb el plantejament de l'administració, amb el qual hi ha hagut un estancament en l'aposta per la nostra figura professional.
- La dificultat dins del col·lectiu professional per a desenvolupar metodologies i propostes d'accions educatives comunes ensopeguen amb les idiosincràsies de cada centre educatiu i la seva autonomia pedagògica.
- La dedicació escassa que té en la titulació universitària d'Educació Social aquest àmbit de treball, la qual cosa repercuteix en l'escàs coneixement que té l'educador recentment titulat d'aquest espai professional.

D'altra banda, algunes dificultats que trobem en la dinàmica quotidiana dels centres són:

1) L'adscripció al departament d'orientació enfront de la dependència única de la direcció d'estudis. Si bé la majoria dels professionals estan adscrits a orientació, la dependència administrativa/laboral és de secretaria. Aquesta controvèrsia provoca que hi hagi centres en què el professional depèn directament de direcció d'estudis mentre que en altres IES depèn dels moments, els temps o les qüestions a tractar. La majoria dels professionals refereix la importància del contacte directe amb l'equip directiu a l'hora de fer la seva feina, al mateix temps que s'estableix com a necessària una bona coordinació amb l'orientador per a un millor desenvolupament de les seves funcions.

2) La participació desigual en els òrgans dels IES (claustre, comissió de convivència, comissió d'absentisme, etc.) genera més diferències quant a la participació dels educadors en els centres, i queda a criteri dels equips directius i dels inspectors de referència la participació activa i de ple dret en aquests. Tan sols hi ha una mica més d'homogeneïtat en la participació de les comissions de convivència dels centres.

3) Les visites domiciliàries i de coordinació amb els serveis socials presenten diferències notables derivades de la ubicació del centre a la localitat i de la grandària d'aquesta, l'atenció en l'IES d'alumnat de diferents localitats i la possibilitat de coordinació en les tasques al costat dels tècnics dels serveis socials de base.

Font: extret de l'Informe sobre la situació d'educadors socials en IES de CLM, elaborat pel Cesclm.

Quant a les qüestions metodològiques del treball que fem, sobre la base de les funcions que s'assignen, destaquem accions com la mediació escolar, els contractes conductuals i les entrevistes motivacionals, entre altres. Són eines quotidianes en la nostra tasca professional que prioritzen la possibilitat de **donar la paraula** a l'alumne en la resolució **del seu conflicte a l'escola** (i no amb l'escola). A més, es prioritza la participació d'aquests en el seu procés d'aprenentatge per la posada en pràctica de programes en el marc del Pla d'acció tutorial, com per exemple el **Programa de millora del clima escolar i prevenció de la violència** mitjançant el desenvolupament de la intel·ligència emocional, que està dirigit a alumnes de primer d'ESO i du a terme l'educador social (elaborat en IES concrets).

Al seu torn, mitjançant la coordinació i acció conjunta amb els serveis socials i especialitzats, l'acció educativa de l'educador social supera els murs del centre escolar, dotant de més rellevància la tasca que es fa en tant que serveix d'eina de detecció d'indicadors "de risc": negligències familiars, abusos, maltractaments, etc.

Per acabar, caldria destacar que la inclusió de la figura de l'educador dins de l'educació secundària ha dotat de rellevància el concepte de transversalitat educativa. En aquest sentit, no ho és tant pel fa al currículum com a l'acció sobre les variables que afecten el procés de transmissió educativa (context sociofamiliar, relacions d'iguals, expectatives/interessos/motivacions, habilitats i capacitats, etc.). Malgrat les limitacions amb les quals convivim, l'educador ha col·laborat en l'obertura dels centres a la comunitat, apropant a les famílies a un espai que semblava reservat per als fills i dotant els alumnes d'un interlocutor més proper per a comprendre el procés d'aprenentatge i participar-hi.

L'educador, com a agent educatiu, hauria de ser membre de totes les plantilles dels centres educatius (no únicament on hi ha conflictes), i no solament en els centres d'educació secundària sinó també a primària, ja que és en aquesta etapa quan s'inicia una part important de les dificultats dels alumnes.

La tasca preventiva, el treball amb les famílies i la dinamització de la comunitat educativa, entre altres, no són tasques exclusives a fer en centres concrets, sinó que han de ser accions integrades en els projectes educatius de tots els IES, de manera que possibilitin la consecució de les finalitats de la Llei d'educació de CLM que parla de...

"[...] garantir un sistema educatiu de qualitat en condicions d'igualtat, respectuós amb els valors de la Constitució i amb els drets i llibertats que aquesta reconeix, que respongui a les demandes de la societat actual i contribueixi al desenvolupament integral i a la formació científica, cultural i artística, i a la convivència democràtica dels ciutadans i les ciutadanes de Castella - la Manxa."

Resum

1) Com tota iniciativa innovadora, la incorporació de nous rols i funcions a l'escola, es pot convertir en una cosa complexa. Per a establir un espai comú entre educadors i docents, per als primers es necessita no solament una ubicació concreta encara poc definida atesa la seva incorporació recent, sinó també una definició del lloc que han d'ocupar.

2) Hi ha tres espais organitzatius que ens ajudaran a determinar la posició de l'educador social en un centre escolar: els nivells de responsabilitat, els òrgans col·legiats de govern, i la comunitat educativa.

3) Malgrat la dificultat de situar l'educador en el centre escolar, relacionant-lo amb funcions i responsabilitats massa properes a la tutoria i a la gestió disciplinària (en sentit ampli i positiu), però allunyades de la docència, convé, encara que sigui en una situació de equilibri perpetu, aclarir-ne el lloc, i les relacions amb els nivells de direcció i amb els organismes de govern i participació.

4) La intervenció de l'educador social no ha de ser solament a l'escola sinó també, especialment, amb l'escola, compromesa amb el disseny, desenvolupament i promoció de programes no únicament de tipus preventiu, en un marc de normalitat i d'inclusió respecte al conjunt de la comunitat d'alumnes. Per això per a la seva consolidació podria ser molt negatiu vincular les seves funcions de manera exclusiva als conflictes i concebre'l com un professional especialitzat en problemes.

5) Els educadors socials han d'aconseguir delimitar la seva pròpia tasca professional tenint en compte tant els diferents àmbits de treball, com els reptes que aquests li puguin oferir. La construcció de la pròpia professió en l'àmbit escolar està unida estretament a la definició de la seva intervenció socioeducativa potencial. El procés de concreció d'aquestes funcions i de com s'incardinen en el conjunt del centre és una qüestió clau per al seu futur.

6) L'educador social s'integra en l'equip de professionals que treballa per a l'atenció a la diversitat i, per tant, als equips d'orientació educativa i psicopedagògic i els departaments d'orientació. Aquesta adscripció es complementa amb dos àmbits més: els equips docents i la resta del claustre de professors.

7) La incorporació dels educadors socials no solament facilitarà i donarà contingut a l'obertura de l'escola a l'exterior, sinó que també fomentarà la implicació i relació mútua entre entorn i escola. Perquè això es faci realitat de la manera més eficaç possible, és necessari anar construint un concepte compar-

tit d'intervenció educativa i pensant en la participació dels professionals de l'educació social en l'anàlisi de la pràctica i en el disseny de mitjans, de programes i de situacions potencialment educatius.

8) L'entrada progressiva dels educadors socials en àmbits diversos unes vegades amb unes funcions exclusives i d'altres, en canvi, amb competències complementàries amb altres professionals n'han agreujat la indefinició, situació que augmenta per l'absència d'una regulació estàndard de referència sobre l'àmbit escolar.

9) Les funcions assignades als educadors socials en els centres escolars, a més de ser desmesurades i disperses, les ha hagut d'anar construint cada professional tenint en compte el context, les circumstàncies i les possibilitats de cada centre. En alguns instituts de secundària, s'ha plantejat com un recurs d'urgència. D'aquesta manera l'administració educativa competent, hauria de fer un esforç per a modelar, canviar, concretar i donar més coherència a les funcions dels educadors, tenint en compte les expectatives que té posades en la seva figura.

10) La incorporació dels educadors socials als centres d'educació primària comporta nombroses potencialitats i possibilitats tant en l'àmbit preventiu i educatiu com organitzatiu, la majoria molt relacionades amb el que ja es fa a secundària.

11) Les problemàtiques i necessitats que s'atenen són el resultat de processos de deterioració i exclusió social que van més enllà de la secundària obligatòria. Des d'aquesta perspectiva, cobra cada vegada més força la conveniència de treballar en etapes educatives anteriors, com l'educació primària: algunes situacions s'arrossegueu des de molts anys enrere, quan si s'hagués produït la intervenció possiblement hauria resultat bastant més senzilla i eficaç.

12) Nombroses entitats d'iniciativa social vinculades al tercer sector fa anys que col·laboren amb l'escola per mitjà de projectes concrets per a l'atenció de determinades necessitats i problemàtiques. Les seves aportacions no són únicament valuoses en si mateixes, sinó que també ajuden a definir moltes de les competències dels educadors socials i a marcar els continguts de les iniciatives futures en l'àmbit des d'una perspectiva sociocomunitària.

13) Amb el pas del temps, s'han iniciat amb més o menys suport institucional, i en alguns casos fins i tot s'han consolidat, diversos projectes socioeducatius que persegueixen l'objectiu de la integració escolar dels alumnes atenent a les seves particularitats personals i no pel sol fet de formar part d'un col·lectiu determinat: projectes d'acollida escolar de les famílies (mediació, formació: llengua i context escolar, i participació en el centre), projectes de suport a l'escolarització, projectes de convivència escolar.

14) L'opinió de diversos professionals tant de l'educació social com de l'àmbit escolar ajuda a concretar diversos aspectes relacionats amb el seu treball i les seves funcions, a més d'oferir una mirada valorativa de la seva trajectòria, com també les perspectives potencials de futur que conté la seva tasca.

Bibliografia

- Asociación Profesional De Educadores Y Educadoras Sociales (ASEDES) (2004). *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. Barcelona.
- Ayerbe, P. (2005). Algunos problemas profesionales en la educación social. *Claves de la Educación Social*, 0, 34-40. Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES).
- Balsells, M. A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 4. Ediciones Universidad de Salamanca. <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm>
- Burton, J. (1998). *Conflict: Resolution and Provention, Virginia, Center for Conflict Analysis and Resolution*. George Mason University / The Macmillan Press.
- Cabrera, J. (2004. 29 i 30 octubre). La función de los educadores sociales en los institutos de educación secundaria: un nuevo ámbito de intervención. A *I Jornadas Universitarias Judetedu: competencias socio profesionales de las titulaciones de educación*. Madrid: UNED.
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación* (p. 120). MEC.
- Castro, M. M., Zapico, M. H., i Rodríguez, J. (2007). Experiencias de trabajo entre escuela y comunidad en el contexto gallego. A Castro *et al. La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 139-178). Barcelona: Graó.
- 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.
- Cusó, M. (1995). Infancia en riesgo e infancia maltratada. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 27, 87-96.
- Paúl Ochotorena, J. de (1996). Diferentes situaciones de desprotección infantil. A J. de Paúl Ochotorena i M. I. Arruabarrena Madariaga. *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.
- EDUSO (2004). *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. <www.eduso.net/archivos/ESCE.doc>
- Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 15, 57-71.
- Galán, D. i Castillo, M. (2008). El paper dels educadors socials en els centres de secundària. *Revista Educació Social, Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 38, 121-133.
- Guash, M. i Ponce, C. (2005). Intervención psicopedagógica: proyectos y programas de intervención en situaciones de infancia en riesgo social. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciencias de la Educación*, any XXIX, III època, 215-231.
- Hoyos, F. *et al.* (2006). Entre l'escola i l'educació social. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*. 32, 19-28.
- López Noguero, F. (2008). O Educador Social na escola: definición e funcións. A M. Castro *et al.* (Coord.). *A Escola, ¿Punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* (pp. 8-20). Santiago de Compostel-la: Nova Escola gallega / Colexio de Educadores Sociais de Galicia.
- March, M. X. i Orte, C. (2007). L'educació social i la institució escolar: la recuperació del treball amb l'escola per part de l'educador social. *Trobada d'Educació Social*, 1, 14-15. Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de les Illes Balears.
- Martínez Sanchez, A. (2005). Perfil del educador social. *Claves de la educación social*, 0, 28-33. Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES).
- Molina, J. G. i Blázquez, A. (2006). El educador social en la educación secundaria. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 32, 39-59.
- Moyano, S. (2009). *Educación social: acto político y ejercicio profesional* (pp. 19-40). *Encuentro Regional de Educación Social*. Montevideo.
- 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.

Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 15-27.

Petrus, R. (2004). Educación social y educación escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 87-110.

Pose, H. M. (2008). Escola, municipio, educación social e profesión: unas reflexións para o debate. A M. Castro *et al.* (Coord.). *Educación Social e Escola* (pp. 83-90). Santiago de Compostel-la: Nova Escola Gallega / Colexio de Educadores Sociais de Galicia.

Santibáñez, R. (2006). A propósito de la educación social y la escuela. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 30, 14-16.

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.

Valín, D. i Castro, M. M. (2007). La integración del educador social en una escuela comprensiva. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 18-23.

Vega, A. (2007). Retos sociais ante a exclusión social: reflexións para educadores. A M. Castro *et al.* (Coord.). *Educación social e escola* (pp. 16-37). Santiago de Compostel-la: Nova Escola gallega / Colexio de Educadores Sociais de Galicia.