
La incorporació dels educadors socials a l'escola en l'àmbit autonòmic: fonamentació i experiències

PID_00186398

David Galán Carretero
Miquel Castillo Carbonell
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. Les diverses realitats autonòmiques en la incorporació dels educadors socials en el marc escolar. Marcs legislatius i experiències en algunes autonomies	9
1.1. Extremadura: educació integral a secundària	9
1.2. Castella - la Manxa: convivència, tutoria i família	14
1.3. Andalusia: mediació escolar	17
1.4. Saragossa: el Projecte d'integració d'espais escolars	21
1.5. Illes Balears: programes específics i administració local	24
1.6. Galícia: experiències complementàries a l'acció socioeducativa dels centres educatius	27
1.6.1. Programa Dorna: Embárcate Na Saúde	28
1.6.2. De bo rollo: programa d'habilitats per a la vida	30
1.6.3. Projecte d'intervenció socioeducativa als instituts del barri de Labañou, a la Corunya	31
1.7. Catalunya: una opció pels integradors socials	33
2. Les funcions de l'educador a l'escola	37
2.1. Funcions i àmbits d'intervenció principals	38
2.1.1. Fracàs i abandó escolar	40
2.1.2. Convivència i mediació escolar	42
2.1.3. Relació amb la comunitat i amb les famílies	44
2.1.4. Tractament de la disrupció i el conflicte	47
2.1.5. Programes específics: salut, seguiment, sancions, activitats extraescolars, participació i acollida	49
2.1.6. El pla d'acció tutorial i d'orientació acadèmica i professional	52
2.1.7. La coordinació d'accions amb l'entorn socioeducatiu circumdant. Els serveis de Benestar Social	54
2.1.8. Les relacions amb altres administracions i institucions: cossos de seguretat de l'Estat (o autonòmics) i policia local	56
2.2. Aportacions de l'educador social al marc escolar. Competències professionals	58
2.2.1. Nova metodologia i sensibilitat	60
2.3. Estratègies i instruments de treball. L'organització de la intervenció: departaments i equips docents	62

3. Aportacions de l'educador social a la gestió de l'autonomia pedagògica dels centres educatius.....	67
3.1. El paper de l'educador social en els òrgans col·legiats dels centres educatius	69
3.2. El paper de l'educador social en el projecte educatiu de centre i el reglament d'organització i funcionament	70
3.3. El paper de l'educador social en el projecte curricular de centre. Programacions del departament d'orientació i del departament d'activitats complementàries i extraescolars	73
3.4. La participació de l'educador social en el pla d'acció tutorial i l'orientació acadèmica i professional	75
4. Projectes principals d'intervenció de l'educador social en el marc de l'educació escolar.....	78
4.1. Recursos per a afrontar el fracàs escolar	78
4.1.1. Les aules obertes	79
4.1.2. Les unitats d'escolarització compartida	80
4.1.3. Els projectes singulars	85
4.1.4. La intervenció amb els alumnes disruptius: sancions educatives i seguiments	88
4.2. La prevenció, control i seguiment dels processos d'absentisme	91
4.3. L'articulació i desenvolupament dels plans de convivència escolar	96
4.4. Els projectes de reforç i superació del fracàs escolar dins del marc de la secundària obligatòria	102
4.4.1. Pla de reforç, orientació i suport (PROS)	102
4.4.2. Plans específics de reforç	105
4.5. El disseny i la dinamització dels programes de salut en els centres escolars (programes coordinats per les àrees de salut, actuacions per als programes de les mancomunitats, l'oci saludable, coordinació amb els professionals comunitaris)	106
4.6. La dinamització de les famílies en la dinàmica escolar i l'educació dels seus fills/es	109
5. Conclusió: un abans, un després.....	114
6. Annex de legislació.....	119
Resum.....	124
Bibliografia.....	127

Introducció

Com hem vist en el mòdul anterior, el sistema educatiu ha resolt abordar les noves necessitats i reptes que li planteja la societat actual incorporant els educadors socials als centres escolars per a dotar-los de noves estratègies i instruments que els permetin fer front a les seves problemàtiques.

Una vegada analitzat el marc legislatiu a Espanya i la relació entre educació formal i educació no formal, és el moment de conèixer com es materialitza aquesta relació i com s'integren tots dos aspectes.

La descentralització de les competències en les comunitats autònomes, especialment en matèria d'educació, com dicta la Constitució espanyola de 1978, crea sistemes educatius molt similars a l'empara de les lleis orgàniques d'educació però amb diferències significatives en l'àmbit curricular i organitzatiu que converteixen l'estructura educativa troncal en singular per a cada territori.

El procés d'incorporació dels educadors socials als centres educatius ha estat un exemple d'això, en què cada autonomia ha tingut criteris i prioritats diferents. Així mentre que en unes la incorporació s'ha fet de manera institucional i general, especialment en la secundària, en altres encara no s'han plantejat el tema.

En el primer apartat coneixerem els diferents processos d'incorporació en les autonomies que l'han fet de manera institucional i àmplia, com també les diferents experiències que s'han derivat d'aquesta dinàmica. Extremadura ha estat la primera comunitat autònoma a prendre la iniciativa i s'ha convertit en referent per a altres comunitats que n'han seguit els passos d'una manera més o menys decidida, com és el cas de Castella - la Manxa o Andalusia.

Paral·lelament a aquesta situació, trobem altres experiències territorials més sectorials. En aquestes la incorporació dels educadors socials complementa el treball dels centres, principalment en l'atenció de conductes problemàtiques i de convivència. En aquests casos el treball dels educadors socials es du a terme amb els recursos que ofereixen els serveis socials, especialment de l'administració local, o mitjançant convenis amb entitats privades amb finalitats socioeducatives.

Aquesta disparitat també es dona tant en la contractació dels educadors com en el desenvolupament normatiu de les seves funcions. Mentre que en algunes comunitats estan ben establertes des del principi i es reforcen amb noves regulacions, en altres tan sols es justifica de manera puntual la possibilitat de dis-

Educador social

Amb el terme *educador social* fem referència, als educadors i les educadores socials.

Nota

Es recull en els articles 143, 144 i 151, en el capítol III del títol VIII de la Constitució espanyola de 1978.

posar de la seva figura per a determinades tasques. Totes aquestes circumstàncies afecten el model d'intervenció, principalment en els casos en què els educadors exerceixen les seves funcions des d'entitats externes al centre escolar.

Al marge de les diverses situacions contractuals i competencials, veurem que fonamentalment ens situem en un procés de construcció professional que, en la seva cerca del desenvolupament humà integral, tracta de prevenir, pal·liar i millorar certes situacions sorgides de la marginació i l'exclusió social, entre altres causes; circumstàncies que afecten persones i col·lectius com a conseqüència de les necessitats que presenta l'entorn en el qual es troben (Ortega, 2005, p. 116).

D'aquesta manera, la incorporació dels educadors socials a l'escola constitueix un complex d'experiències per descobrir i per construir que obren pas a múltiples formes de treball amb peculiaritats específiques i una tipologia de projectes i intervencions molt variada.

En el segon apartat descriurem la manera en què l'educador social, una vegada incorporat en el centre educatiu com a membre ordinari o regular de la plantilla, exerceix la seva influència i acció professional sobre l'estructura del centre. Hi ha un reconeixement i inclusió que s'inicia en les bases mateixes que fonamenten qualsevol centre escolar, el seu projecte educatiu, i es materialitza en la programació general i en les activitats que se'n deriven.

Així, serà imprescindible identificar i adjuntar les seves funcions en relació amb els documents esmentats, incorporant la figura de l'educador social a l'estructura multidisciplinària d'equips docents i departaments. De la mateixa manera cal descriure els nous recursos que com a professional aporta als diversos àmbits d'intervenció que componen la comunitat escolar.

El tercer aspecte en el qual centrarà la seva atenció aquest mòdul és el de la ubicació funcional i orgànica dels educadors socials, la seva relació específica amb els departaments d'orientació i d'activitats complementàries i extraescolars, amb el claustre de professors i els equips docents. Ens referim tant als aspectes més descriptius com també als seus riscos i potencialitats. Un repte apassionant en què cada educador ha d'aconseguir el seu reconeixement i integrar-se com un professional original, destacat i amb utilitat en l'entramat escolar.

Finalment, en l'última part del mòdul, completarem, concretarem i analitzarem tant les tasques més significatives que l'educador social du a terme en les àrees més rellevants de l'àmbit escolar com la seva implicació en la direcció de projectes d'escolarització compartida, o la intervenció en qüestions com l'absentisme escolar, les conductes disruptives i el treball per la convivència.

Sense conformar nous espais d'intervenció, l'educador social aporta noves formes de treball que revolucionen i transformen l'enfocament excessivament acadèmicista que assumeixen molts centres escolars. Ens referim a espais com l'educació per a la salut, que des d'una perspectiva comunitària i transversal s'integren en el currículum dels alumnes. Per al desenvolupament d'aquests espais és especialment important la implicació de l'educador social i les famílies, no solament en relació amb l'educació formal dels fills/es, sinó també en relació amb la participació de les famílies en la comunitat escolar. Una implicació que, com veurem, va des dels mateixos òrgans de govern dels centres fins a les associacions de mares i pares d'alumnes, sense oblidar les accions específicament dissenyades per a ells.

Esperem que aquestes pàgines serveixin per a il·lustrar un nou espai de treball i les noves estratègies que comporten la incorporació dels professionals de l'educació social a la institució escolar.

Alumnes

Amb el terme *alumnes* fem referència, sense distinció de gènere, a l'alumne i a l'alumna.

Objectius

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

- 1.** Presentar i conèixer el marc legal autonòmic en relació amb la incorporació dels educadors socials en els centres educatius.
- 2.** Conèixer i analitzar les experiències que els educadors socials duen a terme en diferents comunitats autònomes.
- 3.** Identificar les necessitats d'intervenció en cada comunitat i els serveis que posen a la disposició dels educadors socials per al desenvolupament de les seves intervencions socioeducatives.
- 4.** Situar la figura professional de l'educador social en relació amb el projecte educatiu de centre i amb la programació general dels centres escolars, valorant la seva influència sobre la base normativa d'aquests mateixos.
- 5.** Comprendre el treball professional de l'educador social en els centres educatius, mitjançant l'anàlisi de les seves actuacions més representatives i de més interès per a les administracions.
- 6.** Situar orgànicament l'educador social en els centres educatius en relació amb els departaments i amb la resta d'òrgans del centre, dotant-lo de funcions professionals i institucionals.
- 7.** Definir la implicació de l'educador social en l'estructura en què s'integra, i en relació amb els recursos de la pròpia comunitat educativa.
- 8.** Examinar els recursos amb què l'educador social es coordina necessàriament, i analitzar els beneficis que aporten a les pròpies intervencions i a la formació acadèmica dels alumnes.

1. Les diverses realitats autonòmiques en la incorporació dels educadors socials en el marc escolar. Marcs legislatius i experiències en algunes autonomies

1.1. Extremadura: educació integral a secundària

Extremadura va ser la primera comunitat autònoma a incorporar la figura professional de l'educador social als centres educatius reglats, en concret als instituts d'ensenyament secundari, l'any 2002.

Després de l'assumpció de les seves competències en matèria educativa, Extremadura busca assegurar el desenvolupament integral dels alumnes, tal com especifica la llei, mitjançant tres eixos: coneixements acadèmics, valors i actituds. Per a això considera necessari ajudar l'alumnat a resoldre les dificultats fruit de circumstàncies sociofamiliars que puguin influir negativament en la seva trajectòria escolar.

Matèria educativa

La transferència en matèria d'educació per aquesta Aragó, Balears, Castella - la Manxa i Extremadura s'efectua mitjançant la Llei orgànica 9/1992, de 23 de desembre, de transferència de competències a comunitats autònomes que van accedir a l'autonomia per la via de l'article 143 de la Constitució. En l'enllaç següent es pot consultar: http://www.boe.es/aeboc/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1992-28426

De manera complementària per a la comunitat autònoma d'Extremadura es completa el traspàs de funcions mitjançant el Reial decret 1801/1999, de 26 novembre, de traspàs de funcions i serveis de l'Estat. Consulteu: <http://recursos.educarex.es/pdf/normativa-sg/rd1801-99.pdf>

Aquesta opció es justifica per les constatacions següents:

- Els centres educatius tenen una realitat i unes necessitats cada vegada més complexes. Necessiten professionals que les coneguin en profunditat i que ajudin a prevenir-les i a buscar-hi solucions juntament amb la resta de la comunitat educativa.
- La complexitat de les característiques psicològiques, socials i familiars en el període de l'adolescència.
- La necessitat de connectar el sistema educatiu amb les famílies, i així propiciar la comunicació entre totes dues parts, especialment en aquell cas en què aquesta pot afectar el desenvolupament dels fills com a alumnes.

- La relació dels centres escolars amb altres recursos educatius, que es poden aprofitar en clau de col·laboració i benefici mutu.
- La importància i la necessitat d'obrir l'escola a l'entorn, amb la finalitat de convertir-se en un recurs educatiu més de la comunitat social.
- Els conflictes de convivència són cada vegada més freqüents en l'espai escolar, per la qual cosa la seva intervenció necessita noves eines i professionals que ajudin a pal·liar-los.
- La introducció d'un marc de valors de ciutadania que promou la construcció d'una societat democràtica i responsable.

Font: constatacions recollides en les instruccions de la Direcció general d'Ordenació, Renovació i Centres per les quals s'estableixen les funcions i àmbits d'actuació dels educadors socials en centres d'educació secundària de la xarxa pública depenent de la Conselleria d'Educació, Ciència i Tecnologia de la Junta d'Extremadura.

A les primeres instruccions que regulaven la figura de l'educador social en els centres de secundària s'han afegit funcions a mesura que noves lleis, decrets i normatives s'han desenvolupat en aquesta etapa educativa:

- Instruccions de la Direcció General d'Ordenació, Renovació i Centres per les quals s'estableixen les funcions i àmbits d'actuació dels educadors socials en centres d'educació secundària de la xarxa pública depenent de la Conselleria d'Educació, Ciència i Tecnologia de la Junta d'Extremadura (25 d'octubre de 2002).
- V Conveni col·lectiu per al personal laboral¹ al servei de la Junta d'Extremadura, segons la Resolució de 13 de juliol de 2005, de la Direcció General de Treball.
- Decret 142/2005, de 7 de juny, pel qual es regula la prevenció, control i seguiment de l'absentisme escolar en la comunitat autònoma d'Extremadura, l'Ordre que el desplega² i el Pla regional per a la prevenció, control i seguiment de l'absentisme escolar³.
- Instruccions de la Direcció General de Política Educativa de 27 de juny de 2006⁴, per les quals es concreten les normes de caràcter general a les quals han d'adequar l'organització i funcionament els instituts d'educació secundària i els instituts d'educació secundària obligatòria d'Extremadura.

⁽¹⁾En aquest conveni col·lectiu es recullen per primera vegada les condicions laborals per als educadors socials als centres educatius d'Extremadura. El podeu consultar en aquest enllaç: <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2005/850o/05061885.pdf>

⁽²⁾Ordre de 19 de desembre de 2005 per la qual es regulen les actuacions de la Conselleria d'Educació per a la prevenció, control i seguiment de l'absentisme escolar.

⁽³⁾Ordre de 15 de juny de 2007, de les conselleries d'Educació i Benestar Social, per la qual s'aprova el Pla regional per a la prevenció, control i seguiment de l'absentisme escolar en la comunitat autònoma d'Extremadura.

⁽⁴⁾Pots consultar aquesta instrucció en aquest enllaç: http://www.educarex.es/c/document_library/get_file?uuid=78fec0i8-4400-47a1-b371-8648b6f9fc23&groupId=10136. Les qüestions concretes respecte a l'educador social es troben en les pàgines 16-18 i 32-33.

- Decret 50/2007⁵, de 20 de març, pel qual s'estableixen els drets i deures de l'alumnat, normes de convivència i el *Pla de convivència* associat a aquest decret.

⁽⁵⁾El podeu consultar en aquest enllaç: http://recursos.educarex.es/pdf/normativa-sg/decreto_50-2007.pdf

Lectures recomanades

Per a saber més, tota la legislació referent a l'educació a Extremadura la podeu consultar en els enllaços següents:

Normativa de la Secretaria General: <http://www.educarex.es/web/guest/normativa/secretaria-general;jsessionid=83D5F59B125D891089163128ADB67664.liferay2>

Legislació educativa no universitària d'Extremadura: <http://edulex.net/>

L'última de les aportacions és la recent Llei 4/2011⁶, de 7 de març, d'educació d'Extremadura. Aquesta llei recull novament les funcions de l'educador social de manera succinta, que deixa de ser personal d'administració i serveis per a convertir-se en agent educatiu no docent.

⁽⁶⁾Entrada en vigor el 9 de setembre de 2011.

L'educador social treballa sota la instrucció directa de l'equip directiu, especialment amb la direcció d'estudis, coordina la seva tasca amb els tutors i altres professors, i comparteix funcions amb el departament d'orientació i amb el departament d'activitats complementàries i extraescolars (Galán, 2008, p. 58).

Les funcions dels educadors socials en els instituts d'ensenyament secundari d'Extremadura, sobre la base de tota la normativa exposada, són:

- a) Proposar, desenvolupar i avaluar programes de convivència en els IES (instituts d'educació secundària), per a la seva incorporació en els projectes educatius de centre i en les programacions generals anuals.
- b) Detectar els possibles factors de risc que puguin generar dificultats en la comunitat educativa.
- c) Intervenir en conflictes escolars, familiars i socials en col·laboració amb els tutors.
- d) Participar en l'elaboració, seguiment i intervenció dels plans de prevenció i control de l'absentisme escolar, contribuint al compliment de les normes que assegurin la permanència dels alumnes als centres durant l'horari escolar.
- e) Participar en els plans d'acció de tutoria sobre el desenvolupament d'habilitats socials, prevenció i resolució de conflictes, educació per a la salut, prevenció de conductes xenòfobes i racistes, i prevenció de la violència contra les dones.

Lectura recomanada

Podeu consultar al Pla regional de la convivència escolar a Extremadura a: recursos.educarex.es/pdf/convivencia/plan_regional_convivencia.pdf. Aquest document inclou el protocol d'intervenció en cas de conflictes greus.

- f) Col·laborar en el desenvolupament dels programes d'orientació acadèmica i professional, i els programes de salut escolar i d'educació per a la salut.
- g) Redactar propostes que fomentin les relacions dels centres educatius amb l'entorn social, per a la seva incorporació a la programació general anual.
- h) Col·laborar amb els departaments d'orientació en la resposta educativa i el seguiment a l'alumnat amb comportaments problemàtics.
- i) Programar, amb els departaments d'orientació i els equips directius, actuacions per a informar les famílies sobre el procés educatiu dels seus fills/es.
- j) Col·laborar amb els departaments d'activitats complementàries i extraescolars en la programació i desenvolupament d'activitats culturals i esportives, com també en l'organització de la biblioteca dels centres escolars i en el desenvolupament de programes específics d'animació a la lectura.
- k) Participar en els programes de formació de pares i mares.
- l) Supervisar i garantir el bon funcionament dels serveis de transport escolar, en coordinació amb la direcció del centre.

De manera específica, i sense perjudici de les funcions detallades, els educadors socials atenen la prevenció i, si escau, l'atenció a situacions motivades per violència de gènere, tal com preveu la Llei orgànica 1/2004, de 28 de desembre, de mesures de protecció integral contra la violència de gènere. En l'apartat de mesures educatives⁷, les funcions es concreten de la manera següent:

⁽⁷⁾Títol I, capítol I, articles 4 a 9.

- En l'ESO (educació secundària obligatòria) contribueix a desenvolupar en l'alumnat la capacitat per a relacionar-se amb els altres de manera pacífica i per a conèixer, valorar i respectar la igualtat d'oportunitats entre homes i dones.
- En el batxillerat i en la formació professional afavoreix en l'alumnat el desenvolupament de la capacitat per a consolidar la maduresa personal, social i moral; analitzar i valorar críticament les desigualtats de sexe; i fomentar la igualtat real i efectiva entre homes i dones.
- Assumeix l'atenció necessària davant casos d'escolarització immediata dels fills/es que estiguin afectats per un canvi de residència derivada d'actes de violència de gènere.

- Com a membre del consell escolar impulsa l'adopció de mesures educatives que fomentin la igualtat real i efectiva entre homes i dones.

Pel que fa a la seva participació en els òrgans col·legiats de govern, l'educador social participa, amb veu però sense vot, en les sessions dels òrgans col·legiats dels centres educatius⁸, i també en les comissions que es formen en el si d'aquests, quan s'aborden assumptes relacionats amb les seves funcions. Ara bé, els educadors socials formen part, com a membres de ple dret, de la comissió de convivència⁹ del consell escolar.

Així mateix, i a l'empara del **Pla regional de la convivència escolar a Extremadura**, es plantegen dues actuacions molt concretes per als educadors socials en els centres educatius:

- En relació amb les accions destinades a la resolució de conflictes, es proposa que sigui l'educador social qui exerceixi de mediador, sempre que aquesta funció es reculli en el reglament d'organització i funcionament del centre.
- El pla inclou un **protocol d'intervenció en cas de conflictes greus**, i encarrega a l'educador la intervenció immediata per a proposar les mesures necessàries de protecció als alumnes víctimes d'assetjament o conflicte, garantint l'acompanyament en moments precisos.

Finalment, i essent l'absentisme escolar un dels àmbits d'actuació principals de l'educador social en els centres extremeños, el **Pla regional per a la prevenció, control i seguiment de l'absentisme escolar** li encarrega, de manera específica, actuacions amb els tutors i la direcció d'estudis per a la intervenció amb alumnes absentistes i les seves famílies en els centres educatius. Quan és necessari, l'educador disposa de potestat per a engegar **programes individuals d'intervenció**, en coordinació amb els serveis socials de base municipals, i fins i tot amb els serveis de protecció a la infància de l'administració regional.

Pla regional per a la prevenció, control i seguiment de l'absentisme escolar

El Pla és el marc de referència des del qual es concreten les actuacions a seguir en els centres educatius i es defineixen els procediments de coordinació entre els centres educatius, els serveis socials dels municipis respectius, els serveis especialitzats d'atenció a la infància i la família i la fiscalia, respectant les obligacions i competències de cadascun.

En el seu desenvolupament és imprescindible la implicació de tots els sectors de la comunitat educativa, com també de les diferents instàncies de la societat extremeña amb responsabilitats en la salvaguarda del dret a l'educació i en la protecció a la infància.

⁽⁸⁾El claustre de professors i el consell escolar.

⁽⁹⁾La comissió de convivència queda recollida en l'article 8 del Reial decret 732/1995, de 5 de maig, pel qual s'estableixen els drets i deures dels alumnes, en l'àmbit estatal. De manera més concreta, en la comunitat autònoma d'Extremadura, en el Decret 50/2007, de drets i deures dels alumnes i normes de convivència.

La incorporació dels educadors socials als centres educatius extremerenys complementa i diversifica la intervenció socioeducativa que ofereixen les institucions escolars, en introduir nous elements i interessos educatius en pro de la consolidació de ciutadans i ciutadanes de ple dret.

Si bé les funcions dels educadors socials en aquesta comunitat queden suficientment definides en el marc legislatiu que les regula, els contextos singulars les matisen. Cada professional descobreix el sentit de les pròpies funcions i iniciatives en la seva realitat particular, en la seva quotidianitat, i contribueix així al fet que el col·lectiu assumeixi i concreti noves tasques, adaptant-se als diferents ajustos socials i realitats contextuais.

1.2. Castella - la Manxa: convivència, tutoria i família

La incorporació dels educadors socials als instituts d'ensenyament secundari de Castella - la Manxa es va produir al principi de l'any 2003 i la va motivar el **Pla de millora de l'educació secundària obligatòria a Castella - la Manxa**¹⁰.

⁽¹⁰⁾Ordre de 26 de juny per la qual es desenvolupen determinades mesures previstes en el Pla per a la millora de l'educació secundària obligatòria a Castella - la Manxa.

Entre totes les actuacions que es recullen en aquest pla per a la millora de la convivència escolar destaquem, per al tema que ens ocupa, les del capítol IV. Aquest recull la intenció de dotar els centres de secundària d'un educador social, a fi d'assentar les bases per a un control eficaç dels processos d'absentisme escolar.

Acord per la convivència

L'acord per la convivència en els centres escolars de Castella - la Manxa és un marc d'actuació proposat perquè tota la comunitat educativa, les administracions i els agents implicats en l'educació adquireixin el compromís comú d'ajudar i desenvolupar iniciatives que fomentin i reforcin les bones relacions de convivència als centres educatius de la comunitat autònoma.

Podeu obtenir més informació sobre aquest acord en aquest enllaç: www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/images?idMmedia=56164

A diferència de les directrius assumides per la comunitat d'Extremadura, la legislació en la comunitat de Castella - la Manxa tan sols preveu la incorporació dels educadors socials en els centres que justifiquin la necessitat d'atendre situacions especialment problemàtiques de convivència social¹¹. Els criteris són:

⁽¹¹⁾Article 11, del capítol IV sobre les actuacions per a la millora de la convivència.

- l'existència al centre d'un percentatge significatiu de població immigrant o de minories ètniques;
- la ubicació del centre a zones especialment conflictives (pel nivell econòmic, social o cultural);
- l'existència de situacions significatives d'absentisme escolar i/o de situacions de conflicte al centre.

Això explica per què la legislació vigent (en matèria educativa) no sempre al·ludeixi a la figura professional de l'educador social, encara que sí reculli les actuacions relacionades amb les seves funcions per les quals se'ls requereix i que assumeixen els centres educatius que els acullen.

La normativa específica és:

- Ordre de 26 de juny de 2002, per la qual es desenvolupen determinades mesures previstes en el Pla per a la millora de l'educació secundària obligatòria a Castella - la Manxa.
- Ordre de 20 de maig de 2003, de la Conselleria d'Educació i Cultura, per la qual s'estableix el Programa regional de prevenció i control de l'absentisme escolar, i l'Ordre de 9 de març de 2007, de les conselleries d'educació i ciència i de benestar social, per la qual s'estableixen els criteris i procediments per a la intervenció en l'absentisme escolar¹² i el seu seguiment i prevenció, que la desenvolupa.
- Decret 3/2008, de 8 de gener, de la convivència escolar a Castella - la Manxa i l'acord per la convivència en els centres escolars.
- Protocol d'absentisme entre la Junta de Comunitats Castella - la Manxa i la Federació de Municipis i Províncies de Castella - la Manxa.

⁽¹²⁾La resta de la legislació en aquesta matèria de Castella - la Manxa es troba en aquest web: http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=49184&locale=és_ÉS&textOnly=false

Aquesta regulació estableix que l'educador social actua sota la dependència directa de l'equip directiu i en coordinació amb els tutors i l'equip d'orientació, situant-se en el departament d'aquest equip.

Els educadors socials en els centres educatius de Castella - la Manxa duen a terme tasques de mediació en conflictes, com també d'intervenció i seguiment, en col·laboració amb les famílies i altres institucions, davant situacions que dificultin la convivència de la comunitat educativa.

A més, tal com es recull en el **pla de millora**, les actuacions específiques¹³ en matèria d'absentisme que se li encomanen són:

⁽¹³⁾Apartat 2 de l'article 11.

- el desenvolupament de mesures de coordinació per a assegurar l'assistència regular de l'alumnat a les classes;
- la intervenció davant situacions de dificultat mitjançant accions positives de control i prevenció de l'absentisme escolar.

Els tutors i l'equip directiu del centre són els responsables d'identificar aquestes situacions de dificultat i d'establir un contacte immediat amb les famílies. També és responsabilitat de l'equip directiu establir els contactes necessaris amb altres administracions que tenen competència en la vigilància i el control dels adolescents en aquestes situacions.

De l'**Ordre de l'absentisme** i la **Llei reguladora de les bases del règim local**¹⁴ neix el **Protocol d'absentisme** entre l'administració autonòmica i la FEMPEX¹⁵ de Castella - la Manxa, que designa a l'educador social, o en el seu defecte, a l'orientador, com a coordinador del programa d'absentisme en els instituts de secundària.

⁽¹⁴⁾Llei 7/1985, de 2 d'abril, reguladora de les bases del règim local.

⁽¹⁵⁾Federació de Municipis i Províncies de Castella - la Manxa.

Els educadors socials tenen la responsabilitat de coordinar-se, en les diferents tasques que exigeix el programa d'absentisme escolar, amb la resta dels professionals del centre i de les institucions de la comunitat educativa, com també d'establir les actuacions que anticipin i evitin les absències al centre educatiu (per a poder actuar de manera immediata i coordinada quan aquestes es produeixin), constituint-se com a interlocutor principal, tant a dins com a fora del centre educatiu.

Les funcions que s'atribueixen als educadors socials en el **Protocol** són:

- Informar sobre indicadors de risc, protocol d'absentisme i actuacions inicials.
- Canalitzar la informació i coordinar les actuacions conjuntes.
- Activar i participar en l'engegada de les mesures acordades.
- Fer el seguiment de l'alumne i la seva família, i reformular les mesures acordades (en cas de persistir la situació d'absentisme).
- Presentar les programacions que es duren a terme, tant a l'equip del centre com al de serveis socials en el cas d'intervencions conjuntes.
- Treballar conjuntament amb l'equip docent i l'alumnat la planificació i execució de les actuacions per a l'adquisició d'algunes competències en aquest àmbit.

Finalment, els educadors socials, al costat dels professionals de serveis socials, també tenen encomanada la promoció i desenvolupament de recursos i programes, en l'àmbit municipal (mitjançant entitats socials o des dels programes

bàsics de la xarxa pública de serveis socials). L'objectiu és oferir espais de participació ajustats a les necessitats dels adolescents amb dificultats de participació escolar.

El **segon pilar** sobre el qual s'assenta l'actuació dels educadors socials als centres d'educació secundària manxecs és el de la convivència. Això implica necessàriament millorar les expectatives del professorat, de l'alumnat i de les famílies, a fi de capacitar a tots els implicats de la comunitat educativa en la gestió de les seves problemàtiques.

Seguint el **Pla de millora de l'educació secundària** i el **Decret 3/2008, de convivència escolar** a Castella - la Manxa, les funcions dels educadors socials en matèria de convivència són:

- Contribuir a construir les bases de la convivència en el projecte educatiu de centre, mitjançant actuacions específiques recollides en la programació general anual.
- Aportar nous formats en les normatives de convivència.
- Incorporar programes de mediació en conflictes.
- Possibilitar noves formes de convivència al centre consensuades amb tots els implicats en la comunitat educativa.

La incorporació de la figura professional de l'educador social en els centres educatius de Castella - la Manxa no està generalitzada. El seu plantejament restrictiu és, potser, una de les seves grans limitacions (el percentatge de centres que incorporen educadors és molt petit si es compara amb Extremadura).

A Castella - la Manxa s'aposta tant per la prevenció com per la intervenció en problemàtiques ja establertes que condicionen la possibilitat d'actuacions dels educadors socials. Encara que la incorporació de la figura professional de l'educador social en els centres educatius de Castella - la Manxa no està generalitzada, és important reconèixer el pas que ha fet aquesta administració autonòmica.

1.3. Andalusia: mediació escolar

L'any 2005 l'administració autonòmica andalusa es planteja fer un gir en la seva política educativa en constatar com els nombrosos canvis socials acreixen la complexitat dels centres escolars. Es considera necessari introduir una cultura renovada als centres educatius que faciliti el tractament eficaç del conflicte, a fi de millorar el clima escolar i les relacions de convivència entre els diferents membres de la comunitat educativa.

Per a això desenvolupa la normativa següent:

- En l'àmbit estatal, la Llei 27/2005, de 30 de novembre, de foment de l'educació i la cultura de pau¹⁶; i els principis i valors que recull la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.
- I, en l'àmbit autonòmic, el Decret 19/2007, de 23 de gener, pel qual s'adopten mesures per a la promoció de la cultura de la pau i la millora de la convivència.

⁽¹⁶⁾En aquesta llei s'estableixen mesures destinades a l'àmbit educatiu, amb l'objecte d'establir la cultura de pau i no-violència en la nostra societat.

Lectura recomanada

Per a saber-ne més, podeu consultar les instruccions completes que regulen la intervenció de l'educador social en els centres educatius d'Andalusia en l'enllaç següent: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docupdf.aspx?d=7767&s>

Aquest últim (Decret 19/2007) estableix mesures dirigides a la promoció de la cultura de pau i a la millora de la convivència en els centres educatius, recollint en l'article 36 que "els equips d'orientació educativa que atenguin a centres educatius que escolaritzin alumnat que presenti una problemàtica especial de convivència escolar han d'adscriure als seus llocs de treball personal funcionari amb la titulació d'educador social".

En aquest context cal esmentar la mateixa Llei 17/2007, d'educació d'Andalusia, que assumeix els principis i actuacions anteriors com a part del procés educatiu en la comunitat autònoma. No serà fins al setembre de 2010 que es dictaran les Instruccions¹⁷ que regulen la intervenció de l'educador social en l'àmbit escolar.

⁽¹⁷⁾Instruccions de la Direcció general de participació i innovació educativa per les quals es regula la intervenció de l'educador i educadora social en l'àmbit educatiu.

A diferència d'Extremadura i Castella - la Manxa, en aquestes instruccions es detalla on s'incorpora la figura professional de l'educador social: en els equips d'orientació educativa, en el cas de l'educació infantil i primària, i en els departaments d'orientació, a secundària.

Equip d'orientació educativa

Els EOEP són serveis de suport extern als centres d'educació infantil i primària, que ofereixen assessorament i orientació educativa en diferents àmbits.

Atenen la població escolar als centres i, en el sector en què se situen, es coordinen amb els serveis sociocomunitaris per optimitzar la resposta a les necessitats detectades.

Sorgeixen a l'empara de la LOGSE, partint del principi bàsic d'una educació individualitzada, prenent en consideració el desenvolupament personal i les peculiaritats dels alumnes.

Com a norma general, estan integrats per psicòlegs, pedagogs i tècnics de serveis a la comunitat.

La seva missió és afavorir que els centres desenvolupin les mesures per a atendre a la diversitat de capacitats, interessos i motivacions dels alumnes, de manera que s'adaptin les respostes a les necessitats singulars.

El col·lectiu d'EOEP està format per tres tipus d'equips amb funcions concretes i complementàries:

- Equips generals
- Equips d'atenció primerenca
- Equips específics

La Conselleria d'Educació justifica la incorporació d'aquest nou perfil professional amb la finalitat d'establir i millorar les relacions entre el centre i les famílies dels alumnes que presenten problemes greus d'integració. Els educadors socials assumeixen així funcions d'intermediació educativa i un paper rellevant en les mesures educatives per a la millora de la convivència.

Conseqüentment, Andalusia dóna prioritat a la millora de les condicions socials, familiars i personals dels alumnes en situació de desavantatge amb la finalitat de normalitzar-ne el procés formatiu en relació amb l'accés al sistema educatiu, i amb la permanència o promoció en aquest.

Atenent a aquestes bases, els àmbits d'intervenció propis dels educadors socials són:

- 1) Educació per a la convivència i resolució de conflictes.
- 2) Prevenció, seguiment i control de l'absentisme escolar.
- 3) Dinamització i participació familiar i comunitària.
- 4) Acompanyament i tutoria per a l'alumnat en situacions de risc.
- 5) Educació en valors i competència social.
- 6) Intervenció educativa amb minories ètniques i educació intercultural.

D'aquests àmbits es deriven les funcions següents:

- El seguiment de l'absentisme fent d'intermediari entre la família i el centre.
- La mediació en conflictes i problemes de convivència, en col·laboració amb el professorat.
- El treball com a mentor de l'alumnat amb dificultats, i la coordinació d'activitats extraescolars per a ell.
- L'organització d'activitats de formació per a famílies d'alumnes en dificultats.
- La preparació i desenvolupament de programes socioeducatius, de vida saludable, i també d'activitats d'oci i temps lliure.
- La realització de programes d'habilitats socials, comunicatives i per a la relació, i també d'educació en valors i d'integració multicultural.

- La coordinació amb els recursos de la zona per al gaudi de l'alumnat que els requereixi, perquè es troba en situació d'especial dificultat.

Els educadors socials també, i de manera específica, poden assistir a la **comissió de convivència** prèvia petició de la presidència¹⁸ d'aquesta. L'objectiu és assessorar i proporcionar informació sobre els alumnes amb dificultats especials o sobre les mesures preventives que es poden dur a terme al centre educatiu. Igualment, poden assessorar i contribuir en l'elaboració i seguiment del pla de convivència en cada centre.

La planificació del treball es proposa en funció de les demandes en el seu àmbit d'actuació, en coordinació amb els caps d'estudis i orientadors, prioritzant les seves intervencions amb els alumnes amb els quals l'educador ha d'intervenir.

Per a reforçar les intervencions, els educadors socials poden participar en les comissions i taules de treball interinstitucionals per al desenvolupament de programes i accions relacionades amb els processos d'intervenció, per a la integració i inclusió social dels alumnes i les famílies que ho necessitin.

Des del centre poden ser convocats pel director per a participar en les sessions del claustre de professors, com també en les sessions d'avaluació i seguiment de l'alumnat amb el qual intervinguin, aportant informació i documentació rellevant per al procés educatiu de l'alumne, amb la finalitat d'establir les circumstàncies òptimes per al treball en els diferents àmbits i àrees d'intervenció.

Valorat en el seu conjunt, l'educador a Andalusia té un perfil professional que aporta novetats respecte a les comunitats autònomes d'Extremadura i Castella - la Manxa, intervenint des dels centres d'infantil i primària i complementant la seva tasca en els centres de secundària.

Aquesta és, sens dubte, una visió interessant que aporta una intervenció completa des de la infància fins a ben entrada l'adolescència, que obre el debat de la incorporació de l'educador social als centres d'educació primària.

Departament d'orientació

El departament d'orientació és un òrgan de coordinació docent present a tots els instituts d'ensenyament secundari.

Es crea amb la LOGSE, i se li atribueixen funcions encaminades a la planificació i desenvolupament de les mesures per a facilitar l'atenció a la diversitat dels alumnes, especialment dels alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu.

Està compost, habitualment, per l'orientador (especialista en psicologia i/o pedagogia) i mestres especialistes en audició i llenguatge, i pedagogia terapèutica i compensatòria. També s'hi integren els professionals dels programes de diversificació curricular. En cas que el centre compti amb un educador social, també forma part d'aquest departament.

Per complir els objectius planifica les seves actuacions entorn de les àrees següents:

- L'acció tutorial
- L'atenció a la diversitat

⁽¹⁸⁾La presidència de la comissió de convivència és exercida pel director del centre.

Vegeu també

De la comissió de convivència parlarem més endavant en tractar dels plans de convivència, vegeu l'apartat 4.3 d'aquest mateix mòdul.

- L'orientació acadèmica i professional

1.4. Saragossa: el Projecte d'integració d'espais escolars

El Projecte d'integració d'espais escolars (PIEE) sorgeix a mitjan anys vuitanta, en el curs 86/87, com a iniciativa de l'Institut Nacional de la Joventut. En el curs següent, el Servei Municipal de la Joventut de l'Ajuntament de Saragossa es farà càrrec del projecte donant-li continuïtat (Maset i Vidal, 2006). Actualment aquest projecte, promogut per l'Ajuntament de Saragossa, compta amb la col·laboració de la Diputació General d'Aragó i la Federació Aragonesa d'Associacions de Pares d'Alumnes (FAPAR).

El projecte està present en centres d'educació infantil, primària i especial de Saragossa. També en vint-i-tres centres d'educació secundària de la mateixa localitat, prioritzant un treball d'intervenció socioeducativa per a alumnes amb dificultats d'integració social. Les característiques que presenten aquests últims són:

- Índexs alts de fracàs escolar, absentisme i abandó precoç de l'escolarització.
- Centres situats en zones urbanísticament degradades, amb taxes altes de població immigrant (heterogeneïtat ètnica).
- Dèficit d'espais de lleure als barris, i de teixit associatiu i institucional.
- Problemes socials específics de precarització, exclusió, marginació social i actituds predelictives en edats primerenques.

Els objectius que es planteja el Projecte d'integració en espais escolars són:

- Convertir el PIEE en una alternativa educativa per a l'oci i el temps lliure dels joves escolaritzats de Saragossa.
- Potenciar els hàbits de participació d'infants i adolescents en les associacions del barri.
- Complementar la formació de l'alumnat en un ambient menys rigorós que l'acadèmic, fomentant en ells valors de respecte, tolerància i solidaritat.
- Ajudar a la dinamització de la comunitat escolar organitzant activitats conjuntes entre professorat, famílies i alumnat, permetent rendibilitzar els espais i els equipaments dels centres educatius.

El Projecte inclou un educador social o animador sociocultural responsable en cadascun dels centres que conformen la xarxa¹⁹. També disposa d'altres persones que fan tasques complementàries (familiars i professors, entre altres) com també d'entitats de la comunitat educativa (associacions juvenils, culturals, veïnals, etc.), que col·laboren en el seu desenvolupament (promovent, per exemple, activitats esportives i culturals).

(19) Tots els centres que disposen de PIEE formen una xarxa i comparteixen els seus espais i recursos.

El Projecte en els centres de primària dirigeix l'atenció als districtes amb unes condicions determinades, i adopta un caràcter molt més preventiu en funció de les característiques socioeconòmiques, culturals i familiars dels destinataris.

Encara que el Projecte a secundària es dirigeix als alumnes matriculats en els centres que pertanyen a la xarxa, és obert a la participació d'altres joves de la ciutat, de manera que es converteix en un nou recurs per a alumnes de centres que no pertanyen a la xarxa del PIEE.

L'Institut de la Joventut

L'Institut de la Joventut (Injuve) és l'organisme públic encarregat de promoure actuacions en benefici dels joves i de les joves de l'Estat espanyol.

La seva finalitat és posar en marxa iniciatives i activitats per a joves per a facilitar la participació en la societat, promovent el desenvolupament de les inquietuds i valors (culturals, artístics, cívics, solidaris o interculturals).

També treballa per l'autonomia i emancipació dels joves mitjançant programes encaminats a l'orientació laboral i empresarial, o a l'accés a l'habitatge.

Per conèixer-lo una mica més a fons visiteu el seu web: <http://www.injuve.es/>

A l'inici del curs, l'educador/animador i el professor responsable de les activitats extraescolars de cada centre engeguen el programa d'activitats, tenint en compte l'opinió (mitjançant enquestes, reunions, etc.) de les famílies, el professorat i els centres d'interès de l'alumnat. Posteriorment, el programa s'aprova en el consell escolar i s'incorpora en la programació general anual dels centres escolars.

Per al desenvolupament de les activitats, cada centre integrant de la xarxa posa, a la disposició de la resta dels centres inclosos, els espais necessaris per a fer les activitats programades. Aquests espais són gestionats per l'educador/animador del Projecte en col·laboració amb el responsable de les activitats extraescolars de cada centre. Igualment poden gestionar altres espais aliens als centres educatius en els quals es poden fer les activitats, en cas que no es puguin dur a terme en les pròpies instal·lacions.

D'altra banda, els alumnes disposen d'una ludoteca per a la relació, el contacte entre ells i amb els professionals responsables de les activitats extraescolars. Aquest espai permet als educadors/animadors la comunicació amb els infants en un ambient més relaxat, i amb una percepció d'entitat i propietat, fonamental per a l'activitat grupal.

Les activitats tenen un valor educatiu que depassa els límits del mateix centre, la qual cosa ofereix l'oportunitat de conèixer altres zones i barris. Tenen un caràcter complementari respecte a les que es fan a l'emparedat d'altres projectes del Servei de Joventut de Saragossa, excloent les que no s'ajusten al Projecte.

A més s'estima un cost simbòlic per a les activitats amb la finalitat que els alumnes aprenguin a valorar allò que se'ls ofereix i s'asseguri un mínim compromís de permanència per la seva banda.

Totes les activitats del PIEE es fan en horari extraescolar, i es classifiquen en:

- cursos i tallers, dirigits per monitors especialitzats;
- equips esportius, que intenten incidir en esports poc difosos o minoritaris (ping-pong, jocs tradicionals, voleibol, futbol femení, etc.);
- grups d'activitat, que requereixen més dedicació de l'animador (revistes, grups de rol, grups de ràdio, etc.);
- activitats d'aire lliure (excursions, aules de naturalesa, etc.);
- activitats de difusió, que es fan en col·laboració amb altres centres (inter-centres) o amb les entitats del seu entorn (interassociatives);
- ludoteca o sala d'alumnes.

La col·laboració amb el professorat és fonamental per a la realització extraordinària d'algunes activitats complementàries a l'aula, dins de l'horari escolar.

Els joves que volen participar en qualsevol de les activitats que s'organitzen o que vulguin proposar altres iniciatives solament s'han de dirigir al responsable del PIEE del seu centre, que els donarà tota la informació necessària. Es treballa amb la filosofia que "qualsevol idea es pot fer realitat".

Les famílies interessades a col·laborar també es poden dirigir a l'animador del PIEE, al professor responsable de les activitats extraescolars o l'associació de pares i mares d'alumnes (AMPA) del centre, per a oferir les seves idees i aportacions al Projecte.

Els professionals del projecte en cada centre escolar formen part de la comissió d'activitats extraescolars, constituïda pel consell escolar i integrada per representants de l'equip directiu, el cap del departament d'activitats extraescolars, representants de les AMPA, representants dels alumnes i el professional del PIEE.

Lectura recomanada

Per a saber-ne més i aprofundir en les actuacions per a cada etapa educativa, podeu consultar l'enllaç següent del web de l'Ajuntament de Saragossa: http://www.zaragoza.es/ciudad/sectores/jovenes/piee_ok.htm

El seguiment i control del Projecte es du a terme en el centre educatiu, mitjançant contactes periòdics de l'equip directiu i el responsable del departament d'activitats extraescolars amb l'educador/animador del centre, i amb l'ajuntament, mitjançant reunions periòdiques de coordinació del servei de joventut amb l'equip d'animació del PIEE.

Allò que diferencia l'experiència de Saragossa respecte a les seves homònimes d'Andalusia, Extremadura o Castella - la Manxa és que una part de les actuacions de l'educador té lloc en horari extraescolar, i que, encara que centri la seva atenció en la prestació de recursos per a intervenir amb població amb dificultats especials, no deixa de banda una intervenció de caràcter més normalitzat amb la resta de la població.

Els centres educatius que avancen cap a la definició de plans de centre i programacions generals anuals en els quals els conceptes de participació, oci, creativitat i formació integral són els eixos vertebradors del seu model de treball, tenen en el Projecte d'integració d'espais escolars un recurs útil i vàlid al servei de tota la comunitat escolar (Vidal i Marset, 2006).

1.5. Illes Balears: programes específics i administració local

L'any 2000 l'Associació Professional d'Educadors Socials de les Illes Balears²⁰, va començar a pensar i a reflexionar sobre la inclusió de la figura professional de l'educador social en l'àmbit de l'educació formal.

Les anàlisis sobre la institució escolar deixaven a la vista necessitats educatives i socials entre l'alumnat: l'increment de l'absentisme escolar, i les dificultats de convivència als centres educatius eren les més significatives.

Des del principi de l'any 2000, l'Administració autonòmica, en col·laboració amb els ajuntaments, ha dut a terme programes d'intervenció des de serveis socials i coordinats amb els centres escolars. Una anàlisi prèvia de la realitat dels centres determina els tipus de necessitats de cada comunitat educativa. Posteriorment, i mitjançant un conveni amb l'ajuntament de cada localitat, s'engeguen els diferents programes.

Alguns exemples són: **programa de prevenció de conductes antisocials; programa d'educació en la solidaritat i la justícia; programa de prevenció de conductes addictives; programa de convivència i resolució de conflictes als centres escolars; programa d'inadaptació curricular i de formació sociolaboral per a alumnes de tercer i quart d'ESO; programa d'intervenció social en medi obert; programa de formació i sensibilització per a mares, pares, professors i alumnes; i programa d'acompanyament/intervenció familiar.**

⁽²⁰⁾Des de l'any 2002 és el Col·legi Professional d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears el que assumeix la representació professional del col·lectiu en aquesta comunitat autònoma, després de la seva aprovació pel Govern de les illes Balears.

Aquests programes han deixat pas a noves experiències. Experiències que tenen més suport institucional i que obren la possibilitat a la incorporació d'educadors socials com a personal en els centres educatius. Un exemple d'això són els **programes d'intervenció socioeducativa (PISE)**. Aquestes iniciatives constitueixen una proposta d'**escolarització compartida** que possibilita una intervenció més global, de manera que contribueixen a una formació més integral de la persona, en atendre el conjunt de les dimensions socials, familiars i educatives de l'alumnat (Morey, 2004).

A l'empara d'aquests Programes, el desembre de 2008 es va engegar el **Programa experimental per a la millora de la convivència escolar als centres educatius**, sobre la base de l'acord de col·laboració entre la Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració i la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les illes Balears.

El Programa preveu la intervenció de professionals que treballin en la prevenció amb els alumnes, col·laborant amb els equips directius, els educatius i els serveis socials per a integrar alumnes amb dificultats especials de participació social, facilitant la relació entre l'escola i les famílies.

L'equip de treball del Programa està format per set educadors socials i un treballador social, tots denominats *tècnics d'intervenció socioeducativa (TISE)*.

Els objectius que es planteja el Programa són:

- Millorar la convivència als centres d'educació secundària mitjançant la inclusió de la figura professional de l'educador social.
- Reforçar la col·laboració entre els centres educatius i les famílies, especialment en els casos en què la situació familiar perjudiqui o entorpeixi el desenvolupament de l'alumne.
- Aprofitar els recursos comunitaris del lloc on està situat el centre per a ajudar a prevenir situacions de conflicte i resoldre-les.

Els requisits que s'exigeixen als centres escolars per a la seva selecció són:

- Disposar d'un pla de convivència que afavoreixi la inclusió de tots els alumnes i presentar un programa que integri la figura de l'educador social en el seu pla d'actuacions.
- L'aprovació del consell escolar i el compromís de l'ajuntament per a aplicar el programa.

- La ubicació del centre a zones o barris amb dificultats econòmiques, socials i culturals especials.
- La disposició d'una proposta en ferm per a obrir el centre en horari no lectiu per a acollir activitats socioeducatives.
- La presentació, per part del centre, d'alguns indicadors significatius, com alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, o alumnes absentistes, entre altres.

En aquests programes, els educadors socials actuen en l'àmbit individual, familiar, de comunitat educativa i de comunitat social. Sobresurten les accions següents:

- 1) Intervencions individuals: per al control i seguiment de l'absentisme, l'acollida dels alumnes i la gestió de la disciplina.
- 2) Intervencions familiars: implicació de les famílies en la vida del centre escolar.
- 3) Intervencions en la comunitat educativa: foment de la convivència en coordinació amb el departament d'orientació i els tutors.
- 4) Intervencions amb la comunitat social, afavorint el treball conjunt entre els agents socials relacionats, i contribuint a millorar la relació del centre educatiu amb l'entorn social.

Inicialment, l'equip de treball va fer un estudi dels centres per explorar-ne les problemàtiques, amb la finalitat d'adaptar les funcions que s'han de dur a terme en cada institut segons les necessitats que s'hi detectin (Salas, Garau i Muñoz, 2010, p. 321). Les tasques més definides des del principi del projecte i de caràcter més general són:

- La participació en l'elaboració de propostes de relació entre el centre educatiu i l'entorn social.
- La prevenció de les situacions de conflicte als centres, potenciar la convivència i efectuar el seguiment dels casos que presenten problemes de convivència i integració social.
- L'establiment de vincles amb l'alumnat amb més dificultats de participació escolar, incidint tant en l'horari lectiu com en el no lectiu.
- El seguiment de l'absentisme escolar en col·laboració amb tots els agents relacionats.

- El reforç a les famílies d'alumnes amb dificultats especials de participació escolar.
- La col·laboració en activitats de formació de pares i mares d'alumnes amb dificultats especials de participació escolar.
- La participació en la programació, realització i dinamització d'activitats extraescolars.

Els canvis que s'han produït en l'última dècada, des dels programes de serveis socials fins a arribar als TISE als centres escolars, al costat dels resultats obtinguts i el suport de les comunitats educatives que els han experimentat, apunten cap a un horitzó esperançador.

La valoració global de les intervencions que s'han dut a terme posen de manifest la bona acollida que ha tingut el TISE per part de la comunitat escolar, i molt especialment per les famílies. Són elles les que més agraeixen el suport i l'acompanyament que han rebut davant algunes situacions especialment desesperades.

Entre totes les intervencions que s'han posat en pràctica sobresurten, per la seva especial repercussió, el seguiment de les situacions d'absentisme i la prevenció dels conflictes.

Així mateix, l'oportunitat dels educadors socials de ser membres dels instituts de secundària, i la coordinació amb la resta dels serveis comunitaris, els ha permès fer una tasca integral davant les demandes i les necessitats detectades.

Aquestes conclusions serveixen de justificació i punt de partida a l'administració educativa autonòmica i local per a donar continuïtat al que es va iniciar com un programa experimental per a millorar la convivència. Si es converteix en un programa institucional, és molt probable que hi hagi una repercussió inequívoca tant en l'estabilitat com en la qualitat de les intervencions.

1.6. Galícia: experiències complementàries a l'acció socioeducativa dels centres educatius

Al principi dels anys vuitanta, quan Galícia assumeix les competències en serveis socials, sorgeixen els primers col·lectius de professionals que treballen en l'atenció a infants amb dificultats socials i la preocupació per la formació d'aquests professionals. Al llarg d'aquests anys, l'atenció i la intervenció s'han dut a terme des dels serveis socials municipals i els serveis especialitzats, incorporant els educadors socials als equips multidisciplinaris de treball.

És a mitjan la dècada dels noranta quan s'inicia la implantació de la figura de l'educador social en el context educatiu gallec. Des de llavors s'ha engegat una varietat àmplia de projectes, encara que no sempre s'han desenvolupat a l'escola o coordinadament amb aquesta.

L'aposta per la incorporació de l'educador social és decidida des de diferents sectors propers al sistema educatiu com el moviment de renovació pedagògica de la Nova Escola Galega i el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Galícia, davant la necessitat de donar resposta a situacions que afecten l'esdevenir acadèmic dels alumnes gallecs.

Els centres educatius demanen intervencions de caràcter socioeducatiu que ajudin a tractar les dificultats que s'originen en el seu àmbit. Lluny de qualsevol temptació corporativa o excloent entre professionals (docents i educadors socials), s'insisteix en la necessitat de compartir les tasques mitjançant un treball en equip sòlid (Caride, 2006, p. 24), especialment quan les intervencions s'implementen des de projectes externs al propi centre educatiu. És aquesta perspectiva la que ha motivat la incorporació dels educadors socials en els contextos escolars.

A Galícia s'estan dinamitzant, entre altres, els programes següents:

- **Programa Dorna: Embárcate Na Saúde**
- **De bo rollo: programa d'habilitats per a la vida**
- **Projecte d'intervenció socioeducativa als instituts del barri de Labañou, a la Corunya**

1.6.1. Programa Dorna: Embárcate Na Saúde

Aquest programa d'educació per a la salut es va iniciar el 1988 a l'Ajuntament de Camariñas (la Corunya). El programa és una iniciativa de l'associació anti-droga Abondou, que proposa un itinerari formatiu per a la comunitat, centrat específicament en l'educació per a la salut (Parajó, Riveiro i Rodríguez, 2010, p. 193). Un programa executat, en la part tècnica, per XENEME Intervenció Social.

La idea fonamental que presideix el projecte és la **intervenció preventiva**, dirigida a la promoció de la salut i entesa des d'una visió integral. El projecte actua sobre els factors de risc i de protecció de la població escolar, especialment en alumnes de secundària.

La intervenció preventiva

Parteix de l'anàlisi del context de l'adolescent, fent participar tots els agents comunitaris que tinguin alguna influència sobre el menor.

D'aquesta manera és possible desenvolupar una intervenció coordinada mitjançant accions complementàries que no se solapen, com a mitjà per a integrar en el menor hàbits saludables des d'una perspectiva crítica.

Així, al mateix temps s'afavoreix una visió responsable i conscient per a la presa de decisions.

Aquest projecte introdueix un educador social en la dinàmica interna dels centres educatius. L'educador participa coordinadament amb els departaments i vincula el professorat en diferents accions de manera positiva (Molina, 2006).

El programa ofereix una resposta comunitària, des de la prevenció, al col·lectiu adolescent, facultant-lo per a enfrontar-se a les dificultats pròpies de l'edat, a uns hàbits de consum de risc, a falsos models de relacions afectivosexuals, i fins i tot a trastorns en l'alimentació fruit d'una autoestima baixa. A aquests elements se sumen les dificultats en les relacions familiars, escolars i laborals, que no sempre contribueixen a un procés d'integració adequat.

Una vegada incorporats els educadors en els centres educatius, principalment de secundària, el programa engega diversos projectes en diferents àmbits:

- Escolar en el marc de l'aula, amb una opció interdisciplinària i transversal en el pla curricular per als alumnes de tercer i quart d'ESO.
- Extraescolar per als alumnes de primer cicle de l'ESO, especialment durant els temps en què les famílies emprenen les seves feines.

L'objectiu del programa és transformar els centres escolars en espais d'interacció amb l'entorn, establint una relació mútua i utilitzant els seus recursos per a la pròpia formació. Això implica la participació activa dels ciutadans, fent-los participar en els aspectes preventius del seu desenvolupament i prenent part en la promoció de la seva salut.

La metodologia desenvolupada per l'equip d'educadors socials en els primers cinc anys del programa han estat tallers extraescolars afins al projecte educatiu dels centres, que insistien en la motivació dels alumnes.

Entre els anys 2002 i 2007 el programa va passar per un procés de readaptació. El procés en va promoure l'enfortiment en incorporar la comunitat en les seves actuacions, sense perjudici de les seves intervencions en els centres escolars. Des de llavors, les actuacions sobre salut es complementen amb intervencions sobre relacions interpersonals i la convivència, especialment les que van unides al consum de drogues.

Aquestes adaptacions del programa i la seva continuïtat donen compte del seu èxit i del suport que continua mantenint de l'administració local. Els canvis responen a les noves necessitats detectades i a les pròpies demandes dels centres educatius, conservant l'essència inicial del programa.

1.6.2. De bo rollo: programa d'habilitats per a la vida

De bo rollo és un programa experimental dirigit a la prevenció de conflictes (incloent el consum de substàncies tòxiques), iniciat el 2006 en els centres del Concello de Santiago de Compostel·la. Sorgeix a partir de la demanda dels centres educatius públics, després de conèixer l'experiència de la Unitat Municipal d'Atenció a Drogodependents (UMAD) en matèria de prevenció escolar.

Les professionals encarregades de dur-lo a terme inicialment són una psicòloga i dues educadores socials de la UMAD, amb la finalitat d'iniciar un camí d'obertura dels centres escolars, fent partícip la comunitat educativa en el desenvolupament del programa (Navarret i Veiga, 2008). Si bé al principi es va proposar per a alumnes de primer d'ESO, actualment s'estén a la resta de cursos.

Definit com un programa de prevenció universal, el projecte es divideix en tres tipus d'intervencions:

- projecte d'habilitats socials,
- projecte de coeducació i convivència,
- projecte de convivència democràtica en el temps d'esbarjo.

L'objectiu del programa és dotar els alumnes de les destreses necessàries que els permetin afrontar situacions de risc en l'àmbit de les drogues: mitjançant habilitats socials, aprenent a gestionar les emocions i prenent decisions. Per a això proposen dinamitzar el temps d'oci, fomentant valors com el respecte a la diversitat i la tolerància.

El programa desenvolupa, també, per a tots els alumnes dels centres relacionats, projectes de convivència democràtica en el temps lliure, fomentant la participació activa de la comunitat educativa mitjançant activitats lúdiques, dinamitzant els esbarjos i exercitant les habilitats que s'han treballat en cada projecte de curs.

Aquestes activitats estan dirigides per educadors socials en col·laboració amb el professorat i el departament d'orientació. Tenen el suport d'institucions que participen en el seu desenvolupament com el Secretariat General Gitano, la Residència de la Tercera Edat Castro de Tour i l'Institut Gallec de Consum.

Amb aquest programa es tracta de fomentar l'obertura dels centres als agents externs (els educadors socials dels serveis socials) amb caràcter permanent, perquè serveixin de referència per als alumnes al mateix temps que dinamitzen els esbarjos. Això exerceix un paper facilitador per a la comunicació i la convivència al centre escolar, la qual cosa incrementa l'eficàcia de les actuacions preventives i reforça el treball en xarxa (Navarret i Veiga, 2008).

La validesa del programa es constata pels canvis que es mostren en els hàbits dels joves amb els quals s'intervé en els últims anys, per la qual cosa es manté el suport institucional necessari per a la seva renovació en cursos posteriors.

1.6.3. Projecte d'intervenció socioeducativa als instituts del barri de Labañou, a la Corunya

Aquest projecte s'emmarca en el programa general de serveis socials d'atenció primària de prevenció i cooperació social. La seva finalitat és promoure i enfortir el teixit social de la comunitat mitjançant actuacions preventives de promoció i participació social dirigides a tota la població, amb atenció especial al context social de les persones i de la comunitat, propiciant la comunicació i la participació (Seijo, 2006).

Els plans de millora

Els seus objectius se centren a incrementar el nombre de graduats en ESO, millorar el rendiment general de l'alumnat, millorar l'autoconfiança dels equips docents, augmentar el suport del departament als equips docents i millorar la convivència en els centres.

El pla es basa en una proposta de coresponsabilitat entre els instituts i el departament d'educació i universitats que condueixi a l'elaboració, concreció i desenvolupament d'un projecte de millora adaptat a les necessitats de cada institut, amb l'acompanyament i seguiment del departament.

Aquest projecte implica, també, una dotació de recursos en funció de la complexitat, la grandària i el projecte del centre i comporta una avaluació de resultats en relació amb els indicadors de millora de resultats (percentatge d'aprovat; competències bàsiques; grau de satisfacció de les famílies, alumnat, professorat, etc).

Està dirigit als centres que, amb caràcter voluntari, vulguin impulsar un projecte específic de millora. Cadascun ha de definir les estratègies que pot desenvolupar i els recursos que necessitarà per a aconseguir l'objectiu de la millora dels resultats educatius.

Les dificultats de l'adolescència, i els canvis que aquesta produeix en els alumnes de secundària, justifica i motiva aquest projecte, tenint en compte, a més d'aquestes circumstàncies comunes, les peculiaritats de la població concreta del territori d'implementació en aquest barri de la Corunya.

Es parteix de la premissa que el centre educatiu no es pot fer responsable de tot el procés d'educació integral dels adolescents. Per això, els serveis socials d'atenció primària i d'atenció especialitzada de l'ajuntament, mitjançant els seus educadors socials, volen atendre les necessitats socioeducatives dels alumnes des de la visió de l'educació no reglada, en coordinació constant amb el centre educatiu i la resta dels recursos socials.

Els objectius que es proposen amb el projecte són:

- Incrementar les relacions institucionals amb els agents educatius de la zona mitjançant l'establiment de criteris i procediments comuns d'actuació.
- Aprofundir en els processos d'intervenció davant casuístiques que generen un desajustament sociofamiliar.

El projecte s'adreça a adolescents d'entre dotze i setze anys, principalment els escolaritzats als centres de la zona, caracteritzats per un índex alt de fracàs i abandó escolar, mancats d'hàbits d'estudi i amb una motivació acadèmica escassa. A tot això s'afegeixen els problemes de comportament i actitud envers el centre escolar.

Les problemàtiques principals estan vinculades als processos migratoris i acolliments familiars en situació de regulació no legal, abandó i absentisme escolar, especialment entre les comunitats gitanes del territori amb dificultats socioafectives, i desajustaments en hàbits socials i d'higiene.

Les actuacions pròpies d'aquest projecte plantegen afrontar els problemes i conflictes personals i socials treballant amb els diferents aspectes del desenvolupament personal, especialment els que provoquen desajustaments de caràcter escolar, social, familiar o sanitari. La intervenció concreta es planteja a partir de dos eixos:

- un és la intervenció sobre les situacions individuals de l'alumnat;
- l'altre, la creació de canals de coordinació cap a nivells d'actuació grupal i comunitària, per a un treball de prevenció i integració.

A més de treballar amb els recursos comunitaris no formals i culturals, són especialment rellevants els programes educatius dirigits a adolescents i joves, que actuen davant els elements que generen desajustaments importants en l'àmbit sociofamiliar.

Per al projecte en si, la relació amb els centres educatius representa una plataforma de difusió de les pròpies activitats del centre cívic, en les quals els educadors socials encarregats aprofiten per a fer les seves intervencions.

Un dels assoliments que celebra aquest projecte és la creació d'un espai de trobada comú en el qual treballar de manera coordinada. L'educació formal es complementa amb els aspectes no formals i extraescolars, conjugant el procés de formació amb el desenvolupament personal, que permet l'aprenentatge de coneixements i habilitats per a comportar-se personalment i socialment.

En general, les experiències que s'estan desenvolupant en la comunitat gallega tenen un plantejament comú: la intervenció dels educadors socials com a agents externs als centres educatius.

L'administració educativa autonòmica es resisteix a la idea de plantejar programes institucionalitzats amb el suport de la mateixa Xunta, malgrat que les iniciatives es continuen succeint des de les entitats locals.

A diferència de les experiències en altres autonomies, com Extremadura, Castella - la Manxa o Andalusia, aquestes depenen íntegrament dels ajuntaments de les localitats on s'implementen, a l'empara dels serveis educatius i socials de la localitat. El que és ineludible en aquest cas és la coordinació amb els centres educatius, que incorporen el programa a la dinàmica escolar de tal manera que n'asseguren l'èxit i la continuïtat.

1.7. Catalunya: una opció pels integradors socials

A diferència de les autonomies que hem descrit fins ara, Catalunya no ha desplegat cap política global que empari la incorporació estructurada dels educadors socials als centres escolars. Encara més, els ha ignorat com a perfils professionals idonis per a intervenir en l'àmbit escolar, en favor d'altres categories formatives i professionals, en aquest cas els integradors socials.

L'administració educativa ha optat per una diversitat de possibilitats per a materialitzar aquesta incorporació, sempre des del marc de plans específics per a determinats centres, sense institucionalitzar-la com a figura professional, però afavorint-ne la contractació per a gestionar aspectes i problemàtiques concrets. Vegem els exemples més significatius:

- La contractació puntual o parcial d'educadors socials per part de determinats centres de secundària a partir del finançament extraordinari que representen els **plans de millora de la qualitat dels centres educatius** (PMQCE), a petició explícita dels mateixos instituts gestionant el projecte a partir de la definició d'un pla d'autonomia de centre. És una prioritat que estableix cada IES i no sempre convergeix en la contractació d'un educador social, sinó que s'opta per altres professionals.
- La participació en els **plans educatius d'entorn**, habitualment gestionant aspectes concrets d'aquest pla, especialment temes relacionats amb l'absentisme o amb les entitats d'iniciativa social i les associacions. Aquestes actuacions són instruments per a donar una resposta integrada i comunitària a les necessitats educatives, coordinant i dinamitzant accions en els diferents àmbits de la vida dels infants i joves. Es dirigeixen a tot l'alumnat i a tota la comunitat educativa, però amb una sensibilitat especial envers els sectors socials més desfavorits.

- La participació en diverses accions del programa **Èxit escolar**, emparat pel Consorci Escolar de Barcelona i amb l'objectiu de reduir els nivells de fracàs escolar. Treballa en dos nivells: en el primer s'ofereix reforç escolar a l'alumnat de cinquè i sisè de primària i al de primer i segon d'ESO, de manera que es dona continuïtat intraetapes i el trànsit a la secundària obligatòria; amb el segon s'ofereixen alternatives per a la diversificació curricular als grups d'alumnes que tenen més dificultats, tenint en compte els recursos del municipi.
- A partir de la contractació directa pel centre escolar, o mitjançant empreses de serveis d'oci a les quals se subroguen determinades funcions, per a gestionar determinats àmbits de l'espai escolar (transport escolar, menjador i patis) i activitats extraescolars. En aquest cas la seva funció se centra a ser monitor o assistent.
- En el marc de l'acord entre el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i el Comitè Intercentres del 21 de març de 2006, dins del marc d'un conveni de col·laboració més ampli amb el Departament de Benestar i Família de l'administració esmentada i el Ministeri de Treball i Afers Socials²¹. Per aquest acord s'engega un pla experimental coordinat des dels serveis educatius integrals del departament, per al desenvolupament d'actuacions d'acollida i integració de persones immigrades i de reforç educatiu. El pla no preveia la incorporació d'educadors per al seu desenvolupament, sinó d'**integradors socials**, una categoria laboral i formativa inferior.

⁽²¹⁾BOE 220 de 14 de setembre de 2005.

Servei educatiu integrat

El servei educatiu integrat és el conjunt de serveis educatius del departament d'educació d'una comarca, municipi o districte que, a fi d'atendre les prioritats que estableix el Departament d'Educació i afavorir una acció coordinada, integra en un plantejament comú el pla d'actuació i els recursos humans i materials disponibles. La finalitat d'aquesta integració és oferir un servei millor als centres i al professorat de la zona de manera que, compartint les informacions i les visions de les característiques globals de la zona i les específiques de cada centre, la tasca de cada servei i de tots en conjunt sigui més eficient i coordinada per a la millora del procés educatiu.

Busca concretar uns objectius comuns en un pla d'actuació comú que permeti programar accions conjuntes per a donar un suport coherent, com a servei educatiu, al professorat, als centres de la zona i al sector.

Aquest objectiu es concreta amb l'establiment d'unes prioritats específiques de cada servei educatiu en el pla d'actuació conjunt de tot el servei educatiu integrat.

http://www.csi-csif.es/catalunya/modules/mod_ense/ordenacio.pdf

Ens centrarem en l'últim dels casos, donat que és qui defineix i tipifica unes funcions més clares respecte a la resta d'iniciatives. També perquè, encara que només afecta un nombre molt reduït de centres de primària i secundària de Catalunya, és el projecte que institucionalitza de manera més evident el perfil professional.

En el context descrit, s'estableixen les funcions següents per als integradors socials (o educadors socials si accedeixen al lloc de treball) en els centres escolars seguint les directrius de l'acord:

- Desenvolupar habilitats d'autonomia personal i social amb alumnes "en situació de risc".
- Participar en la planificació i desenvolupament d'activitats d'integració social.
- Afavorir les relacions positives de l'alumne amb l'entorn.
- Col·laborar en la resolució de conflictes.
- Intervenir en els casos d'absentisme escolar.
- Acompanyar els alumnes en activitats lectives i extraescolars.
- Donar suport a les famílies en el procés d'integració social dels joves i els infants.
- Col·laborar en l'organització d'activitats de dinamització en l'ús del temps lliure i de sensibilització social.
- Concretar, juntament amb els equips docents corresponents, un pla de treball individual per als alumnes que atén.

Pel que fa a les coordinacions, cada centre estableix els espais on hi haurà el tècnic d'integració social (comissió d'atenció a la diversitat, equips docents, etc.). El seu pla de treball s'integra amb la resta de programacions del centre. Si bé s'admet l'educador en el claustre de professors i les reunions dels cicles escolars, només disposa de veu però no de vot. També pot participar en el pla de formació que el centre estableix per al professorat.

Per a accedir a la borsa de treball d'aquesta nova categoria professional, s'estableix que cal disposar del títol d'integrador social o superior. La seva jornada setmanal és de 37,5 hores, molt més llarga que la dels docents (25 hores a secundària i 30 a primària), fet diferencial que perjudica clarament els nous professionals.

Del que s'ha exposat fins ara podem treure les conclusions següents respecte a la situació dels educadors socials en els centres escolars catalans:

- En cap cas s'ha optat per una institucionalització de la funció, generalitzant el perfil professional a tots els centres. Constitueix una decisió molt exclusiva de i per a determinats IES i centres de primària.
- Laboralment i contractualment se situen en unes categories professionals inferiors a les que correspondrien la seva titulació i formació. A això s'uneix el greuge comparatiu respecte al seu règim de dedicació laboral tant pel que fa a professors com a mestres. Si bé s'accepta que participin en determinats òrgans de reunió, queden exclosos de la presa de les decisions.
- Hi ha una dependència clara respecte al marc escolar, ja que són professionals amb els quals es compta des d'una perspectiva exclusiva de comple-

mentarietat, sense assignar-los cap paper de protagonista en pràcticament cap àmbit d'intervenció concret. Els educadors socials perden totalment la seva faceta d'especialista.

- S'accentuen clarament les funcions de promoció de l'oci i animació socio-cultural per sobre de les pedagògiques, de planificació, de disseny de projectes, de formació o de responsabilitat.
- Queden clarament relegats a intervencions sobre alumnes amb dificultats especials d'intervenció educativa. No treballen des del marc de la normalització ni pràcticament, a excepció de l'àmbit extraescolar, amb el gran grup.
- Estan sotmesos al lliure arbitri de les prioritats que cada centre estableix en el seu marc de pla de millora de la qualitat educativa. Desapareixen com a perfil professional, ja no únicament clau, sinó ni tan sols necessari en el marc de les noves demandes i problemàtiques que troba l'àmbit escolar.
- Contractualment predomina la temporalitat i la dependència dels convenis dels centres escolars amb l'Administració pública. Moltes vegades el seu marc laboral queda supeditat a una entitat de serveis externa al centre escolar, i a la qual aquest subroga el lloc de treball.

En el mòdul tercer, "La incorporació dels educadors socials a l'escola: l'experiència present i les perspectives de futur", dedicarem un apartat específic a les entitats d'iniciativa social (especialment fundacions, associacions i cooperatives d'educadors) i la seva participació en els centres escolars. Amb elles acabarem de completar algunes constatacions que ajudaran a entendre la situació del educadors i de les educadores socials a les escoles de Catalunya.

2. Les funcions de l'educador a l'escola

Una institució és una formació social que manté un pes i un espai important en la vida dels subjectes, constituint una pauta o model que en regula amb força les interaccions i comportaments. Les institucions, pel que representen, expressen el poder col·lectiu sobre els individus i són producte de transaccions i negociacions, de particularitats polítiques, d'inèrcies històriques i d'interessos creats.

Des d'aquesta mateixa perspectiva l'escola és una institució multifuncional que té diferents objectius en relació amb els individus i amb el sistema social global o amb els subsistemes més rellevants (Fernández Enguita, 1998). Assumeix clarament una funció conservadora relacionada amb la transmissió dels interessos del poder i la perpetuació de jerarquies socials, complementades, a escala individual, amb funcions més progressistes de mobilitat social i el desenvolupament (Pérez Daza, 2010). Representa la norma de referència que la manté, articula el procés d'aprenentatge bàsic de tota societat, i és la responsable de determinar quins són els aprenentatges socialment vàlids i quins els descartables.

No obstant això, l'escola també és una institució educativa i, com a tal, assumeix una responsabilitat envers els educands, posant-se al servei de les potencialitats de les persones i assegurant-ne el desenvolupament cognoscitiu, social, emocional i moral. Obre l'infant i l'adolescent al seu entorn més immediat proporcionant-los els instruments que els serviran per a adaptar-s'hi o potser, en el millor dels casos, transformar-lo, oferint-los capacitats per a mantenir un aprenentatge permanent al llarg de tota la vida. L'escola respon a uns principis, a uns valors, a uns ideals que configuren la construcció de projectes personals i socials. No és una mera transmissora de continguts, és capaç d'aportar una dimensió profundament més humana i compromesa.

Per això les crítiques a l'escola i a favor d'una desescolarització generalitzada (Reimer, 1974; Illich, 1976; Holt, 1977), poden servir com a revulsiu i esperó per a millorar-ne la tasca, la metodologia i l'organització, a més de conscienciar-la envers la seva responsabilitat social. Al nostre parer, l'escola no ha deixat de tenir sentit i la seva funció social encara és decisiva en el creixement, la formació i el procés maduratiu de milions de persones.

L'educació social assumeix una opció educativa flexible, oberta, respectuosa, tolerant i especialment personal, en un procés continu d'aprenentatge, construcció i maduració. Amb capacitat d'acompanyar les persones que hi participen, creant sinergies de treball conjunt. Per aquest motiu, el caràcter essencialment educatiu dels educadors socials (valgui la redundància) serà un dels aspectes més significatiu de les seves aportacions al marc escolar. És des d'aquest

context interpretatiu des d'on es generaran, i on hem de situar i comprendre, la resta de les seves funcions, i segurament una de les claus per a entendre'n el procés d'incorporació en els centres educatius.

Com hem vist profusament al llarg del capítol primer d'aquest mòdul, en els últims anys, diverses comunitats autònomes han incorporat els educadors socials als seus sistemes educatius, especialment en la secundària. Una situació nova, ja que l'educació formal no ha estat mai el seu àmbit d'actuació habitual²², la qual normalment s'ha associat amb professionals com els pedagogs, els psicòlegs i els mestres.

⁽²²⁾Especificats en el Reial decret 1420/1991: educació no formal, educació de persones adultes, intervenció social de persones en situació d'exclusió social, i acció sociocultural i socioeducativa.

Aquest desplegament ràpid i massiu unit a les seves potencialitats, malgrat el desconeixement dels educadors socials per part de l'escola, ha generat molta expectació en el panorama educatiu. Tanta que, als llocs on s'ha consolidat aquesta incorporació de manera institucionalitzada, no ha estat possible cap període d'adaptació per la quantitat ingent de demandes que els centres tenien previstes per a ells, i que necessitaven resoldre de manera urgent.

Aquest procés s'ha fet de manera més limitada i particular, mitjançant projectes específics promoguts per la pròpia direcció del centre o per l'AMPA, els educadors socials tampoc no han disposat de gaire marge de maniobra. Aquesta situació ha comportat dues conseqüències: la indefinició de les seves funcions, diverses i polivalents; i la dispersió dels àmbits en què du a terme el seu treball. En el punt següent la intentarem resoldre amb una proposta d'estructuració i la descripció de les seves funcions principals, com també dels espais en què els educadors poden fer aportacions més originals i pròpies als centres escolars.

2.1. Funcions i àmbits d'intervenció principals

Per a la definició de funcions pot ser especialment útil acudir al marc legislatiu que han definit les administracions educatives autonòmiques (la Conselleria d'Educació i Cultura de la Junta de Comunitats de Castella - la Manxa i la Conselleria d'Educació de la Junta d'Extremadura) que han incorporat de manera institucional els educadors socials a l'educació formal. Atès que moltes ja han estat esmentades al llarg del capítol primer en el marc de les experiències autonòmiques, i acceptant el risc d'obviar-ne alguns aspectes particulars, podem sintetitzar les funcions següents (Galán i Castillo, 2008):

1) Intervenció amb alumnes que mostren comportaments problemàtics (conflictius, violents, absentistes), tant en clau d'actuació davant la situació de conflicte dins del marc escolar (atenció i acompanyament) com en la seva prevenció (integració escolar) (LOE, art. 71.2 i 71.4; LOE, art. 80.1)

2) Dinamització de l'àrea de treball comunitari i sociocultural en el marc escolar: educació per a la convivència i la ciutadania, promoció de la lectura, assessorament sobre el temps lliure dels alumnes, salut, medi ambient, excursions, activitats extraescolars, formació del professorat en alguns temes, etc. (LOE, art. 1.c; i LOE, art. 2.k)

3) Implicació en la dinamització de les activitats extraescolars i complementàries, en relació estreta amb les AMPA. Tasques de seguiment, supervisió i recepció diària de l'alumnat als centres amb servei de transport escolar.

4) Relació amb l'entorn. Referent per a tutors i equips docents pel que fa al coneixement i anàlisi dels contextos socials (problemàtiques socials d'integració, entorn, recursos, etc.), i situacions particulars d'alumnes i familiars.

5) Responsables i constructors de xarxes de suport al treball escolar. (LOE, art. 72.5). Relació i coordinació amb l'administració local, entitats d'iniciativa privada, associacions, atenció social primària, salut, i altres agents socioeducatius externs al centre escolar.

6) Paper mediador tant en el marc del centre de secundària (conflictes derivats de la relació entre alumnes i del treball a l'aula, LOE, art. 1.k), com amb en l'entorn familiar de determinats alumnes.

7) Tramitació i gestió de beques i ajudes socials per a les famílies en situació d'exclusió social. Igualment en processos educatius de les famílies, com també la seva participació i compromís amb el projecte educatiu.

8) Docents i educadors en aules externes al centre escolar (unitats d'escolarització compartida) on se situen els alumnes més problemàtics, assumint tant matèries curriculars com la dinamització de tallers.

9) Personal docent complementari a les aules i centres d'educació especial.

Totes aquestes funcions s'integren de manera transversal en múltiples i diversos àmbits d'intervenció, alguns específics i altres compartits amb els docents. L'intent de definir cadascun d'aquests espais no pretén ser un element simplificador, sinó que intenta descriure les línies i estratègies principals de treball de l'educador social en cadascun. Encara que és obvi que el que importa i dóna sentit a les seves actuacions és la intervenció sobre les necessitats personals o de grup que manté els alumnes.

D'aquesta manera, la presència de l'educador social garanteix la continuïtat de moltes de les actuacions que per diversos motius queden incompletes en els centres educatius, potenciant la seva transformació des de la perspectiva comunitària (Cabrera, 2004, p. 12). En el desenvolupament de les seves funcions, contribueix a la millora dels processos d'anàlisi del context, contribuint

a la personalització educativa que millori les habilitats d'inserció social de l'alumnat i les seves expectatives, la qual cosa millora, en últim terme el seu rendiment a l'escola.

2.1.1. Fracàs i abandó escolar

La legislació autonòmica (Decret 142/2005, de 7 de juny, pel qual es regula la prevenció, control i seguiment de l'absentisme escolar en la comunitat autònoma d'Extremadura) és bastant clara pel que fa al sentit i a les finalitats de la intervenció en aquest àmbit: la universalització del dret a l'educació, i la integració social dels sectors de població més desfavorits, fent efectiu aquest compromís amb la promoció de polítiques educatives i socials que afavoreixin el desenvolupament de l'estat del benestar.

També és en el moment de concretar l'instrument bàsic per a aconseguir-ho: la coordinació (regional, zonal, i en cada centre escolar) entre les institucions educatives i altres institucions amb competències en el tema per a possibilitar una actuació ràpida i eficaç en la prevenció, control i seguiment de qualsevol situació d'absentisme que es produeixi.

La comissió d'absentisme escolar

Està formada per professionals de diferents serveis i recursos municipals (educació, serveis socials, policia local) i del Departament d'Educació (inspectora i assessora LIC) i serveis educatius.

És l'encarregada de rebre els casos d'absentisme detectats a la ciutat, d'estudiar-los i de determinar el tipus d'intervenció més adequada.

La finalitat de les actuacions de la comissió, a més de la recollida de dades, és la tornada del menor a l'escola, tant en els casos d'absentisme puntual, intermitent i d'aula com en els d'absentisme recurrent i crònic.

La seva estratègia principal és l'establiment d'un protocol de detecció, intervenció i seguiment de l'absentisme per a poder incidir en les seves causes. Tot això implica ordenar les actuacions, i aclarir i coordinar les responsabilitats dels diferents serveis, institucions i agents socioeducatius.

També li competeix l'elaboració de projectes futurs d'actuació en l'àmbit preventiu i pal·liatiu, com també l'elaboració d'un informe anual sobre la situació.

Font: http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_absentisme/Pla_Integral_Absentisme_Escolar_Modif_150709.pdf

La intervenció de l'educador social en aquest àmbit pot adquirir matisos i perspectives molt diverses que se sintetitzen en quatre objectius:

- reduir el nombre d'infants i adolescents absentistes mitjançant accions de seguiment, control i prevenció;
- intervenir directament o indirectament en els casos d'absentisme reiterats mitjançant accions fetes pel marc escolar, el familiar i el dels serveis socials de base;

- coordinar els diversos recursos i les línies de treball que s'estableixen tant per a l'abordatge de les situacions d'absentisme com per a la seva prevenció;
- oferir recursos i orientació per a la reducció de l'abandó escolar en els cicles d'ensenyament postobligatori.

De manera més concreta, i seguint la proposta de Vallés (2005), es poden establir algunes actuacions per a operativitzar aquests objectius:

- El control i registre en els centres escolars dels casos d'absentisme, tant esporàdic com reiterat, detectant els casos més greus i atenent a l'evolució posterior de les seves necessitats.
- La informació (recollida, diagnòstic i traspàs) dels casos en què es detecta una situació d'absentisme a famílies o tutors, instant a actuacions de caràcter immediat.
- L'aplicació de mesures correctores previstes per a aquest tipus d'incidència depenent de cada centre, fent una trobada prèvia amb l'alumne per a desitjar possibles motius i estratègies potencials de solució.
- La informació a l'administració local de les situacions d'absentisme reiterat, demanant la seva cooperació per al seu control, vigilància i seguiment, per al compliment de l'escolaritat obligatòria.
- La redacció de l'informe d'absentisme, que conté tant els objectius per a cada alumne com una proposta d'actuacions concretes per a desenvolupar-los. Aquest informe ha de tenir el beneplàcit de la direcció del centre escolar, i es derivarà als equips d'atenció psicopedagògica.
- La derivació dels casos d'absentisme prolongat a la Delegació Territorial d'Educació, i a la comissió d'absentisme de zona. En els que es detecti una falta greu d'assistència familiar, informar la Direcció General d'Atenció a la Infància a l'efecte del que preveu la Llei dels drets i les oportunitats de la infància i adolescència 14/2010 (art. 52, 102i, 104c, i 158i) i la normativa concordant.
- La coordinació entre l'administració local i els centres escolars del territori per a l'estudi dels casos, instant a la confecció d'una llista única d'alumnes absentistes, especificant les faltes i definint instruments de control i seguiment.

- L'accés a la informació disponible sobre les circumstàncies concurrents en els casos plantejats i de les actuacions dutes a terme fins ara.
- La participació activa en les comissions d'absentisme de la localitat (si és una ciutat gran), encarregades del control i seguiment dels casos més greus.
- La coordinació estreta i regular amb els diferents professionals socioeducatius, especialment en els casos els expedients dels quals són en mans dels serveis socials. Els continguts d'aquesta coordinació se centren en la recollida de dades significatives sobre l'infant i la seva problemàtica, la selecció de casos en els quals intervenir, i el seguiment i avaluació dels diversos programes de control de l'absentisme.
- La participació en l'elaboració i la posada en pràctica de plans de treball individualitzats i en coordinació amb la resta d'agents socioeducatius del territori.

En tot aquest procés, la implicació acadèmica i l'acompanyament socioafectiu personalitzat per part d'un acompanyament adult facilitarà la participació i continuïtat educativa. Igualment com més diversitat de professionals i estils d'acompanyament, més oportunitats per a l'elaboració d'estratègies que facilitin la participació escolar i educativa (Bretones, 2009, p. 310). Des d'aquesta perspectiva el paper dels educadors socials pot ser determinant i molt significatiu en la prevenció del fracàs escolar.

2.1.2. Convivència i mediació escolar

L'escola assumeix indiscutiblement un paper estratègic en el procés de socialització, integració i d'inserció social dels alumnes. La convivència com a desplegament i posada en pràctica de determinats valors n'és el resultat i es converteix així en un punt d'interès comú per a tota la comunitat educativa. Per això, a més de l'ensenyament d'un currículum determinat, té especial importància el desenvolupament i la promoció de les competències i les habilitats socials necessàries per a la integració i la convivència dins d'un context de formació per a la ciutadania.

Des d'aquesta perspectiva els educadors socials poden aportar els aspectes propis següents de la seva professió:

1) **Generar contextos educatius**, mitjançant la definició d'objectius i la planificació d'accions i d'activitats intencionades que afavoreixin la convivència i el desenvolupament dels valors de solidaritat i respecte.

2) Mitjançar entre persones per a **resoldre conflictes** utilitzant un conjunt d'estratègies que enriqueixin els processos educatius tant personals com de grup.

3) Prestar el seu **suport** tant en els projectes normalitzats d'**atenció individual** com en els **grupals** que tinguin com a objectiu la millora de la socialització com una estratègia preventiva de futurs conflictes.

4) **Seguir els alumnes agressors i víctimes del conflicte**, oferint atenció individualitzada als perfils d'alumnat que requereixen un tractament més individualitzat per a controlar el comportament, l'empatia i les habilitats socials, i per als quals el professorat i les famílies necessiten un suport social específic (Orte, 2008, p. 40).

5) **Coordinar les diferents actuacions desenvolupades en l'àmbit de la convivència**, responsabilitzant-se dels programes per a la seva promoció que facin participar el professorat, altres agents socials dels recursos comunitaris com els serveis socials, de salut, d'oci i temps lliure, i els recursos especialitzats en menors.

6) **Aprofundir i introduir millores**, per mitjà de la introducció de dinàmiques avaluadores, en el treball que es du a terme als centres per a atendre les situacions de violència escolar, oferint continuïtat, suport, formació, convergència de missatges i continguts educatius.

7) **Estar presents als espais informals del centre** –pati, menjador, passadissos, biblioteca, etc.–, treballant amb aspectes com la proximitat als alumnes, el seu coneixement, l'intercanvi d'informació, manifestant l'interès i la preocupació per ells, etc.

8) Col·laborar en l'elaboració i revisió del reglament d'organització i funcionament, especialment en els aspectes preventius i en el desenvolupament d'actuacions de mediació i intervenció en la resolució de conflictes (Cabrera, 2004).

Un altre aspecte en què els educadors socials poden fer aportacions significatives en el marc de la convivència és en la **millora i la promoció de l'ambient escolar**. Ens referim tant a accions de caràcter general (cura dels espais quotidians, organització, tutories, o organització d'activitats extraescolars i complementàries) com a les iniciatives específiques (periòdic escolar, campanyes, el teatre o l'emissora de ràdio, etc.). El seu denominador comú és la creació d'una atmosfera en què les relacions i els intercanvis es basin en la confiança, la comunicació, la participació i la responsabilitat.

En aquest context els espais de trobada informal entre els alumnes, com el pati, cobren un interès especial per a la intervenció de l'educador, ja que li permeten unes relacions de proximitat i coneixement, a més del control i la integració dels diversos grups, o el foment d'activitats que promoguin un aprofitament del temps lliure cooperatiu, basat en l'intercanvi i el reconeixement de l'altre.

La concreció més clara de tot això és la participació dels educadors socials en el disseny i posada en pràctica del pla de convivència. Des d'aquest podrà contribuir a una cultura escolar pacífica, que reforça el comportament prosocial dels alumnes.

2.1.3. Relació amb la comunitat i amb les famílies

La necessitat d'establir noves vies per a la relació amb les famílies i la seva participació en els centres és un dels nous reptes als quals ha de donar resposta l'escola. Els processos educatius que aquesta genera i desenvolupa caurien en sac foradat sense una col·laboració que es justifica (Teixidó i Castillo, 2012):

- Des del vessant **organitzatiu**, a l'empara de la legislació vigent, les famílies han de participar en la gestió i el control dels centres en els àmbits que els són propis.
- Des del vessant **educatiu o curricular**, la família esdevé un agent actiu i decisiu en l'aprenentatge. Tant en el reforç de l'activitat feta a l'escola, com en l'adquisició d'hàbits de treball (concentració, gestió del propi temps, planificació de la tasca, etc.), com en la construcció progressiva d'un sentiment de control del propi aprenentatge: autoestima, coneixement de llacunes i possibilitats, gust per aprendre, etc.
- Des del vessant **comunitari**, cooperant en el bon funcionament del centre: celebracions, tallers, acompanyament a sortides, etc.
- Finalment, des d'un vessant **ciutadà**, assumint responsabilitats i adoptant una actitud activa en la correcció dels comportaments de ruptura de la convivència i comproment-se en accions de millora.

Apropar la família en la dinàmica escolar i fer que hi participi implica l'establiment de vies de comunicació que siguin àgils, fiables i, sempre que sigui possible, personalitzades. Encara que és una qüestió òbvia té algunes dificultats:

- El centre escolar creu que certs canals informatius (circulars d'inici de curs o accés a la pàgina web) són suficients per a traspasar i transmetre la informació, sense haver-ne verificat abans la capacitat. A més, dona per descomptat que les famílies estan al corrent de la seva organització i horaris.

- Les famílies, per respecte o per distància, no s'atreveixen a fer el primer pas i a demanar informació de primera mà al professor o tutor de referència. Altres vegades no saben a qui s'han de dirigir ni com fer-ho.
- L'excés de treball o les dificultats en el traspàs d'informació fan que el tutor no informi de les incidències dels alumnes o ho faci quan ja han transcorregut alguns dies.
- Les famílies d'origen estranger que no dominen l'idioma ignoren, moltes vegades, la informació que els proporciona el centre per mitjà de circulars.
- La presència de famílies amb una estructura complexa –reagrupament, separació, segones o terceres unions d'un o dels dos progenitors, etc.– comporta dificultats addicionals de comunicació, especialment quan coincideix amb un entorn complex.
- Les famílies amb necessitats primàries no cobertes, molt vulnerables socialment, centren la seva atenció en la resolució dels seus problemes diaris. En aquest context, les informacions es perceben com una càrrega suplementària.

Dins d'aquest context els educadors socials podrien desenvolupar les funcions següents:

1) D'**enllaç i proximitat** del centre i els tutors, amb determinades famílies, salvaguardant la comunicació de les informacions més significatives i assegurant una relació fluïda i regular amb elles.

2) De **coneixement i diagnòstic** de les situacions familiars, ajudant el centre escolar i els responsables de tutoria a trobar els camins més adequats per a atendre i comprendre les necessitats que puguin manifestar determinats alumnes.

3) D'**atenció** a les famílies amb alumnes amb diversitat funcional o amb problemes de conducta, com també del seu seguiment, donant suport tant a l'orientador del centre com als tutors dels alumnes, i participant en programes específics d'atenció socioeducativa.

4) De **mediació**, per a la resolució de malentesos o problemes derivats de la disciplina, l'absentisme o la convivència.

5) De **seguiment**, establint una coordinació regular amb la família per a la resolució de les necessitats que condicionen la integració dels fills/es a l'escola.

6) D'**orientació**, facilitant a la família possibles alternatives davant els dilemes que es produeixen en determinats moments de la vida escolar (canvi o fi d'etapa, situació de fracàs escolar, falta d'acreditació, etc.).

7) De **foment de la participació** de les famílies en la vida del centre educatiu, els seus òrgans de coordinació i govern, i la seva participació en els instruments de representació de mares i pares, des dels quals els puguin atreure bé per a formar i informar sobre qüestions acadèmiques, bé com a simple estructura on puguin compartir experiències sobre el dia a dia amb els fills/es (Galán, 2008, p. 63).

8) De **desenvolupament** de l'escola de pares i mares, donant suport a les AM-PA per a organitzar aquestes sessions, incentivant la participació, col·laborant en la cerca de professionals i experts en matèries d'interès per a les famílies, i fins i tot impartint conferències i proposant debats com a professionals de l'activitat socioeducativa en aspectes específics de prevenció i intervenció personal i social.

9) De **dinamització** de diversos espais de col·laboració i participació de les famílies, tant des d'una perspectiva formativa (la ja esmentada escola de mares i pares) com organitzativa (promoció d'associacions de mares i pares) o lúdica (activitats extraescolars amb participació de les famílies).

10) De **recepció** de les famílies de nous alumnes (visites guiades al centre, presentació dels òrgans competents, informació sobre recursos disponibles).

11) D'**adequació** dels mecanismes i dinàmiques escolars per a l'acostament i participació de les famílies a l'escola.

En aquest context, les escoles de pares i mares són un espai idoni per al desenvolupament de la relació amb la família, ja que ofereixen un espai de formació i comunicació sobre pràctiques educatives, i a més tenen un component voluntari i d'interès personal. En aquestes, l'educador social actua com a mediador i animador, i de vegades fins i tot com a formador i implementador de programes específics (problemes d'agressivitat, problemes de comunicació, etc.).

Un exemple en són els anomenats *programes d'educació intergeneracional* (Bedmar i Escalante, 2007). En educació social les relacions entre generacions són un mitjà important per a vincular els grans amb els més joves, enfortint les relacions d'identificació, cohesió social i cooperació dins de la família, facilitant la superació de tensions en les etapes amb més conflictes de convivència en el si de la família. Aquesta relació permet que tots dos grups aprenguin de l'experiència mútua.

El desenvolupament d'històries de vida, com a recurs educatiu, és una eina útil que permet aprofundir en el tresor de l'experiència personal perquè el bagatge dels coneixements que s'han adquirit al llarg de la vida no es perdin i quedin

dipositats en la comunitat. Així, els diversos membres de la família, amb edats i situacions diferents, conviuen i participen d'activitats puntuals en el centre escolar: jornades laborals, tallers de pares, mares i alumnes, etc.

En definitiva, cada vegada s'imposa amb més força la necessitat de crear entre totes les institucions i agents socials les condicions adequades perquè els centres educatius puguin anar generant complicitats amb la comunitat, de manera que el seu funcionament, les seves mancances i els seus èxits es vagin assumint com una responsabilitat col·lectiva (Caballo i Gradaïlle, 2008, p. 53).

2.1.4. Tractament de la disrupció i el conflicte

El conflicte és en la base de la majoria de situacions en què es produeix una ruptura de la convivència i forma part de les relacions humanes. Està relacionat amb comportaments vinculats a la personalitat, el procés maduratiu i la socialització de cada persona. Comporta la dificultat d'aconseguir afrontar-lo de manera positiva, mitjançant actuacions que tendeixin a la seva resolució o, com a mal menor, que en minimitzin les conseqüències negatives i evitin una escalada potencial de violència posterior.

En el marc escolar podem trobar dos tipus de conflictes: els personals/grupals i els conflictes institucionals. Els **conflictes personals i grupals** són els que afecten els individus (entre alumnes, amb professors, entre professors, amb el grup classe), individualment i com a col·lectiu amb interessos o identitats comunes. En aquest context, el conflicte es relaciona estretament amb la cultura de grup que imposa als membres unes determinades normes, convencions, valors, actituds o conductes específiques. Aquesta situació es dona més intensament en els adolescents, que dediquen gran part del temps i d'esforç a crear i mantenir vincles grupals encara que, en alguns casos, això representi la negació de les pròpies opinions i valors.

Els **conflictes institucionals** són els que o bé són resultat d'interessos o posicions divergents relatives al funcionament o la dinàmica quotidiana del centre, o bé reflecteixen divergències entre diversos estaments o membres de la institució escolar. Encara que en general són més subtils i sotmesos a un protocol, no per això deixen de tenir la seva importància ni deixen de ser causa d'enfrontaments greus que condicionen la vida de molts centres escolars.

Centrant-nos ara en el primer tipus de conflictes ens trobem que, tant a primària com a secundària, són uns pocs alumnes²³ els que concentren el percentatge més elevat d'incidències i conflictes, i constitueixen una de les preocupacions principals del professorat, ja que condicionen les dinàmiques d'aula i l'exercici de la funció docent.

Sense voler ens estem endinsant en el tema espinós de la disciplina a l'aula, moltes vegades responsabilitat exclusiva del mateix docent; altres, d'una mala organització del centre o de la falta d'una normativa interioritzada i expli-

(23) Segons l'estudi recent dels expedients disciplinaris de la Direcció General de Promoció, Ordenació i Innovació Educativa de la regió de Múrcia (2009), era d'un 0,04% a primària i 0'66% en l'ESO.

(24) Les alumnes només representen el 14,64% del total de l'alumnat expedientat.

tada per l'equip de mestres i professors. La veritat és que determinats alumnes²⁴ són al mateix temps motiu d'alarma i de desconcert per a molts centres escolars. En part per la dificultat de saber com intervenir, en part per la falta d'estratègies i recursos específics que en resolguin les necessitats.

És en aquest context en què podem assignar algunes funcions específiques als educadors socials. Per a ser efectives i alhora respectuoses amb el dinamisme de cada aula i amb els docents implicats, s'haurien d'emmarcar dins dels principis d'actuació següents:

- La intervenció s'ha de fer sempre en clau de coresponsabilitat institucional, és a dir, de manera coordinada amb el mestre o professor, amb els tutors, amb el departament d'orientació i, fins i tot, amb la direcció del centre si la situació atesa ho requereix, i compartint la informació pertinent.
- Participació en el procés, sempre que sigui possible, dels alumnes i de les seves famílies, en l'àmbit del seguiment o en l'assignació de recursos especialitzats en el centre o fora.
- Tendència a la normalització tant en els recursos com en les estratègies i metodologies utilitzades per a resoldre les necessitats.
- Individualització de l'atenció, intentant sempre treballar des d'itineraris i objectius personals.
- Valoració i intervenció multidisciplinària i coordinada amb la resta dels agents socioeducatius de la comunitat, sempre que aquests facin una intervenció externa amb l'alumne o la seva família. Recollida de dades d'altres serveis externs que intervenen amb l'alumne, tals com els serveis socials d'atenció primària, protecció de menors, jutjat de menors, serveis sanitaris, etc.
- Temporalització i planificació de tot el procés d'intervenció, atenent sempre a objectius assumibles i revisables, i intentant introduir elements que consolidin les competències socials.
- Disseny i implementació de programes per a la promoció de la convivència pacífica i educativa als centres, educant en la tolerància, contra el racisme i la xenofòbia, fomentant les relacions de respecte mutu entre tots els membres de la comunitat educativa.

- Treball amb els alumnes, per mitjà de la tutoria, de campanyes o d'iniciatives concretes, de les normes de convivència que regulen la vida acadèmica, imprimint un caràcter reeducador al sistema normatiu, tot això suportat per activitats transversals en cada matèria curricular (Galán, 2008, p. 67).

Així, la intervenció de l'educador dins aquest àmbit té com a objectiu principal, no tant la contenció o control de determinades actituds, com ajudar els alumnes que mantenen actituds disruptives a avançar en el seu procés de socialització i desenvolupament personal. Per això, la necessitat de centrar les actuacions en la millora de les habilitats i els hàbits necessaris per a consolidar-ne la integració, centrant-se en estratègies continuades, rigoroses i dedicades, de seguiment individualitzat. Dinàmiques no necessàriament responsabilitat exclusiva ni de l'educador ni del tutor de referència. Cal anar implicant, en major o menor mesura, la resta de l'equip docent.

Un aspecte interessant en l'abordatge d'aquesta problemàtica és la relació que l'educador social estableix amb els alumnes, molt diferent de la que poden mantenir amb els docents. L'educador no avalua ni tampoc sanciona. Construeix una relació més equitativa, apropa posicions per a una entesa millor i manté el propòsit d'explorar les qualitats dels alumnes, ampliant les seves pròpies expectatives.

Per això la discriminació positiva dels alumnes que generen més incidències es pot convertir en una estratègia que posi en marxa mecanismes positius d'autocontrol i adaptació a l'entorn escolar, i ajudi a superar bloquejos tant del docent com de l'alumne, que no condueixen enlloc. Però aquest seguiment no solament es pot reduir a un reforç positiu, sinó que ha de comportar elements de diagnosi, de pacte, de revisió i examen de consciència, també de limitació i proposta d'objectius concrets per a la millora.

Finalment cal fer referència a les funcions de l'educador social en la mediació dels conflictes escolars, intervenint en els processos de reconciliació i reconeixement, ajudant a la comprensió entre les parts per a arribar a una bona entesa. Unes funcions mediadores que continuen amb el seguiment dels casos i l'engageda d'estratègies pedagògiques que assegurin el compliment del que s'ha acordat en el procés de mediació (Galán, 2008, p. 69).

2.1.5. Programes específics: salut, seguiment, sancions, activitats extraescolars, participació i acollida

Els centres dinamitzen un ampli ventall de programes per reforçar determinats aspectes de l'organització escolar, o dins de l'àmbit més estrictament educatiu i socialitzador. Com que no ens és possible descriure'ls en profunditat ens limitarem a enunciar les possibles aportacions que l'educador pot fer en alguns.

1) En els **programes de salut** escolar, a més de contribuir al seu desenvolupament i vetllar per les diverses campanyes de vacunacions i els exàmens de salut, pot promoure les tasques de prevenció (tabaquisme i drogoaddicció). Igualment pot dinamitzar altres programes de prevenció, com els relacionats amb l'educació sexual, l'alimentació, etc., sempre dins del que la pròpia formació personal li permeti. Per a això pot comptar amb l'ajuda de professionals específics de l'àmbit, a més de la intervenció d'especialistes per a abordar temes que resultin d'interès per al centre.

2) En **programes de seguiment** per a alumnes amb necessitats educatives específiques a causa de dificultats amb el seu currículum acadèmic o per circumstàncies conductuals o personals, o per motius d'exclusió social. Les funcions se centren en tres àmbits:

a) recollida d'informació, diagnòstic i disseny d'un pla de seguiment individualitzat coherent amb el plantejat des de l'acció de tutoria i del departament d'orientació;

b) coordinació amb la família i els agents socials externs per al traspàs d'informació i consens d'estratègies comunes, i prospectiva de recursos especialitzats;

c) intervenció pròpiament dita, especialment en el seguiment informal, les entrevistes per a treballar determinats aspectes del pla individual, les trobades en moments determinats del curs per a resoldre incidències i facilitar l'orientació.

3) En **programes de gestió de la disciplina** i aplicació de sancions, l'educador pot fer tres aportacions que permetran enriquir la intervenció global que es fa des de la direcció d'estudis i des de la tutoria:

a) el treball preventiu de la normativa mitjançant activitats en el marc de la tutoria o en determinats períodes del curs (campanyes);

b) visita al domicili d'alumnes sancionats, seguiment del treball, conversa amb la família;

c) acolliment i trobada inicial amb els alumnes que retornen al centre després d'un període d'expulsió, per a fer una recapitulació de la seva situació i promocionant en la mesura que sigui possible les opcions de millora i normalització.

4) En **programes d'activitats extraescolars** l'educador pot exercir un doble paper: participar en el disseny del pla d'activitats culturals, lúdiques i extraescolars del centre; ser coordinador actiu de les diferents persones implicades, docents o personal extern. Constitueix un àmbit privilegiat per a posar en

pràctica la competència de la transmissió de la cultura per mitjà d'accions i activitats intencionades, relacionades amb la finalitat d'adquisició de béns culturals referits a diferents àrees de continguts.

5) Dinamització de l'àrea de **treball comunitari i sociocultural**, amb participació en àrees com l'educació per a la convivència i la ciutadania, la promoció de la lectura, l'assessorament del temps lliure dels alumnes, la promoció de determinats programes de salut (consum de tòxics, educació sexual, trastorns alimentaris, etc.), medi ambient, excursions, incloent formació del professorat en alguns temes.

6) Els **processos de participació**, entesos com a competències (socials i ciutadanes) per a la inserció social en una societat democràtica, aporten en si mateixos un valor educatiu elevat. En aquests les funcions de l'educador social se centren especialment en l'aclariment correcte dels fòrums de debat, com també els límits i objectius de la participació.

Alguns àmbits de participació on l'educador social desenvolupa la seva feina són: assemblees d'aula, programes d'alumne ajudant (per a alumnes nous al centre o per a alumnes amb problemes de seguiment de la dinàmica de l'aula), programes mediambientals i de conscienciació (reciclatge i estalvi d'energia), elaboració participativa del reglament, programes de neteja i respecte per l'entorn escolar, etc. En tots l'educador, a més d'aportar elements creatius per al seu disseny, pot ser un promotor i dinamitzador atesa la seva presència als espais informals, la flexibilitat horària o el seu rol no acadèmic.

7) Els **plans d'acollida** dels nous alumnes. L'augment de la diversitat social i cultural dels centres escolars planteja el repte de procurar un procés transversal d'inclusió que concerneixi a tots/es, i que es materialitzi en totes les intervencions educatives i organitzatives que es duen a terme en el centre per mitjà d'una participació activa. Des d'aquesta perspectiva, el paper dels educadors socials se centraria en el disseny i posada en pràctica dels mecanismes i les estratègies que assegurassin aquests principis.

En l'acollida a l'alumnat de l'ESO, cal tenir en compte a més altres aspectes com el conjunt d'actuacions per a facilitar la transició entre etapes (informació en els centres de primària, visita a l'institut, jornada de portes obertes, informació a les famílies etc.); i el que constitueix el propi procés d'acollida del centre, a l'aula i en el grup de companys. En alumnes d'incorporació tardana, habitualment d'origen estranger, la intervenció se centraria en el segon.

Quan l'alumnat presenta necessitats educatives específiques, derivades de la seva condició social i cultural, els plans d'acollida també han de preveure unes mesures i intervencions generals dirigides a tot l'alumnat; i altres d'específiques als alumnes nous que permetin donar resposta a les seves necessitats individuals. Així, les funcions de l'educador social en aquest àmbit se centrarien en l'elaboració del diagnòstic de la situació personal i acadè-

mica d'aquests alumnes i de les seves necessitats especials, i alhora en el disseny de la seva orientació cap als recursos especialitzats. També en la recollida d'informació addicional, a facilitar el contacte informatiu amb la família, i a coordinar-se per als casos pertinents, amb altres serveis i professionals externs al centres.

2.1.6. El pla d'acció tutorial i d'orientació acadèmica i professional

La **tutoria**, en les seves dues dimensions, la grupal i la individual, possibilita un acompanyament de l'alumnat continuat, actiu (mitjançant actuacions concretes) i planificat a mitjà (curs escolar) i a llarg termini (etapa educativa). Per això és important establir els objectius educatius que la definiran, les activitats a desenvolupar i, en definitiva, els aprenentatges que s'hi volen afavorir.

Tutoria

La tutoria té com a funcions bàsiques, entre altres:

- a) Conèixer les aptituds i interessos dels alumnes a fi d'orientar-los més eficaçment en el seu procés d'aprenentatge.
- b) Contribuir a establir relacions fluïdes entre l'escola i la família, i també entre l'alumne i la institució escolar.
- c) Coordinar l'acció educativa de tots els professors que treballen amb un mateix grup d'alumnes.
- d) Coordinar el procés d'avaluació contínua dels alumnes i prendre resolucions sobre aquest.
- i) Efectuar un seguiment global dels processos d'aprenentatge dels alumnes a fi de detectar les dificultats i necessitats, articular les respostes educatives adequades o demanar, si escau, l'assessorament i suports oportuns.
- f) Possibilitar línies comunes d'acció amb els altres tutors en el marc del projecte curricular del centre.

Mentre que la tutoria grupal es converteix en un espai privilegiat per a abordar aspectes referits a la socialització, integració de valors i desenvolupament personal dels alumnes, la tutoria individual reforça el rol de seguiment, i també de control, d'un adult no familiar. Permet a més un coneixement profund de l'alumne i del desenvolupament d'accions d'orientació personal, escolar, professional, de gaudi de l'oci i del temps lliure, etc.

El **pla d'acció de tutoria** és el marc en què s'especifiquen els criteris i procediments per a l'organització i funcionament de les tutories. Inclou les línies d'actuació que els tutors desenvoluparan amb l'alumnat i amb les famílies, com també amb l'equip educatiu corresponent.

És un pla inclòs dins del projecte curricular. El claustre estableix els seus criteris d'elaboració, mentre que la comissió de coordinació pedagògica dissenya les directrius generals. La seva elaboració directa recau sobre el departament d'orientació i incorpora la proposta de tutors, els quals, en últim terme, són els que l'apliquen i adapten.

És força evident que les funcions de l'educador social no passen per ser responsable d'una tutoria, però sí per oferir suport al tutor i al departament d'orientació en determinats aspectes del pla d'acció de tutoria i la tutoria.

Aporta la seva activitat professional en els aspectes de la seva competència relacionats amb el desenvolupament personal, social i educatiu dels alumnes, proporcionant elements que n'afavoreixin l'educació, les relacions socials, i també els aspectes familiars que poguessin influir positivament i neutralitzar els que poguessin restar oportunitats al procés educatiu dels alumnes. Els més significatius podrien ser els següents:

- Participació en l'elaboració, revisió i desenvolupament del pla d'acció tutorial.
- Treball amb algun grup de tutoria, especialment els més conflictius, en l'àmbit de les habilitats socials (Cabrera, 2004).
- La participació en el procés de proposta de derivació de casos i en la coordinació en el seguiment i desenvolupament de la intervenció amb determinats alumnes (Cabrera, 2004).
- Intervenció informativa, formativa i organitzativa amb els delegats i amb la junta de delegats, especialment per a la dinamització de campanyes específiques o la preparació de determinats esdeveniments.
- Suport al tutor en els aspectes actitudinals del currículum en el marc de la tutoria i en el treball de l'educació en valors.
- Participació en la reunió de tutors de curs o d'etapa.
- Informació i proposta de recursos educatius i socioculturals concrets per a utilitzar fora de l'àmbit escolar, en campanyes promogudes per institucions o pels serveis educatius municipals, o directament en esdeveniments culturals de la localitat.
- Adaptació del pla d'acció tutorial a determinats grups de tutoria introduint elements més significatius o apropiats a les seves necessitats.

Els educadors socials estan integrats en les funcions del departament d'orientació²⁵ i, al costat dels seus membres, fan propostes d'organització i orientació educativa, col·laboren en la prevenció i detecció primerenca de problemes d'aprenentatge, contribueixen a la planificació i desenvolupament del pla d'acció tutorial i pla d'orientació acadèmica i professional, fan les avaluacions dels alumnes en els aspectes concrets de la seva competència, i cooperen en l'organització i realització d'activitats complementàries (Galán, 2008, p. 66).

(25) Ens referim a les comunitats autònomes on l'administració educativa els ha incorporat de manera ordinària i regular en els centres de secundària.

2.1.7. La coordinació d'accions amb l'entorn socioeducatiu circumdant. Els serveis de Benestar Social

En els últims vint-i-cinc anys hem assistit a un creixement espectacular de la intervenció socioeducativa davant la qual, en els primers moments, l'escola va adoptar una postura d'autosuficiència, tendint a tancar-se en si mateixa. L'augment de la pressió de l'entorn sobre els centres educatius els ha portat a assumir múltiples tasques per a les quals, en alguns casos, no se senten preparats. Això ha comportat l'obertura a altres horitzons i altres interlocutors (per a establir estratègies comunes, per a aplicar metodologies desconegudes, per a compartir informació i coneixements, etc.) i la necessitat d'establir unes pautes de relació i coordinació.

En aquest àmbit els educadors socials tenen un paper privilegiat atesa la seva versatilitat i la seva especialització professional en l'àmbit del comunitari i social. No obstant això, cal recordar que no tenen competència exclusiva en les relacions de l'institut amb el seu entorn immediat, ja que el seu primer responsable és el director del centre. Per això han de tenir en compte que, encara que pretenguin donar la màxima cobertura possible a les situacions socioeducatives que deriven de la seva figura professional, no poden arribar a tots els àmbits possibles, ni des de la posició que ocupen en el seu centre de treball, ni per les responsabilitats que els són atribuïdes. Així en aquest àmbit definiríem les actuacions següents (Galán, 2008, pp. 63-65):

- Les relacions amb els serveis socials de la localitat o localitats de procedència dels alumnes, per a poder establir processos d'intervenció més amplis i complementaris, amb l'objecte d'intentar prevenir, en el seu sentit més extens, i aconseguir una actuació integral sobre tots els aspectes que afecten els alumnes i les seves famílies.
- L'establiment de tots els mecanismes que siguin necessaris per a crear i donar fluïdesa a les vies d'informació i intercanvi, que agilitzin tots els processos, concretant espais d'interacció i temps periòdics per a reunions conjuntes.
- El coneixement i la coordinació amb la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAI), especialment mitjançant els EAIA del territori, pel seu paper en la detecció i notificació de casos en circumstàncies

“de risc” o desprotecció. Aquest servei pot ser utilitzat mitjançant contacte directe, no solament com a professional, sinó també com a persona sensible a les dificultats socials, o mitjançant la mediació dels serveis socials municipals, encarregats de canalitzar aquestes demandes.

Els equips d'atenció a la infància i l'adolescència (EAlA)

Són els responsables de valorar la situació del menor i les famílies, d'elaborar propostes que vagin en benefici del menor i també de fer un seguiment de l'aplicació de les mesures que s'acordin en coordinació amb la resta de professionals que poden intervenir en el cas: serveis socials municipals, cossos de seguretat, educadors-mestres, etc. Són els professionals que donen suport psicosocial a la família dels infants, la tutela dels quals ha assumit la Generalitat de Catalunya.

- Reciprocitat amb els serveis de salut amb l'objecte de detectar individualment i/o conjuntament determinats factors de risc i desprotecció, com també qualsevol malaltia que pugui afectar el desenvolupament normal d'infants i adolescents.
- Elaboració dels informes socioeducatius amb l'objecte de deixar constància del treball fet en tot moment, i del traspàs d'informació, en tot cas confidencial, de cadascun dels casos amb els quals s'intervingui, evitant perdre efectivitat en els canals d'intercanvi.
- El coneixement i la divulgació de l'oferta de professionals en el marc de l'àmbit privat (psicòlegs, logopedes, metges especialistes, o gabinets psicopedagògics) que complementa i esmena les manques de prestacions que el mateix sistema educatiu, en particular, i públic, en general, no pot assumir.
- El coneixement i la utilització de l'oferta lúdica i socioeducativa impulsada des d'instàncies municipals: educadors socials, animadors socioculturals, o monitors d'activitats extraescolars, responsables de la creació d'espais per a l'ocupació de l'oci i el temps lliure. Són activitats susceptibles de ser utilitzades per a integrar els alumnes en la localitat, oferir-los la possibilitat d'ampliar el cercle d'amics, millorar-ne les competències socials i personals, o simplement desenvolupar noves aficions. Ofereixen a més la possibilitat de portar la pròpia intervenció més enllà del centre educatiu.
- El sondeig dels interessos dels alumnes per a poder plantejar activitats ajustades a les seves demandes, garantir certes possibilitats d'èxit en la seva implementació, actuant com a mediador entre els interessats i les institucions responsables de l'oci educatiu.

És molt important poder unificar criteris establint uns protocols d'actuació amb aquestes institucions evitant així la duplictat d'intervencions, la seva superposició o fins i tot el seu alentiment. El que és clar és que els educadors socials, en relació amb aquests recursos, són una peça clau de coordinació i informació. Igualment, aquesta relació ha de servir per a establir i dur a terme

intervencions conjuntes i coordinades amb els infants i adolescents amb els quals es decideixi, aportant una visió diferent de la qual hi ha des del propi centre educatiu.

La **coordinació amb els serveis socials comunitaris** pot incloure diversos àmbits: de caràcter preventiu general, centrats en campanyes o projectes específics, de traspàs d'informació, d'establiment de pautes d'actuació conjunta davant una situació, etc. Algunes línies d'intervenció són:

- 1) Transmissió d'informació i detecció de destinataris potencials d'activitats fetes en horari extraescolar i de vacances.
- 2) Intervenció directa per ampliar accions, pal·liar dèficits o, simplement donar continuïtat a intervencions que es desenvolupen al barri.
- 3) Accions puntuals arran d'una petició o consulta del centre, relacionades amb aspectes en què els serveis socials centren l'atenció: drogues, pobresa, associacionisme, orientació laboral, recursos, relacions comunitàries, etc.
- 4) Derivació de casos i traspàs mutu d'informació per a la diagnosi i intervenció amb alumnes que presenten algun tipus de necessitat social resultat de situacions familiars problemàtiques.
- 5) Coordinació amb els Serveis Socials per a la introducció en el centre d'alguns projectes específics propis, especialment dirigits a la població adolescent per a la prevenció o sensibilització.
- 6) La lluita i la prevenció conjunta de l'absentisme escolar, tant en el vessant de detecció com de diagnòstic i intervenció, constitueixen un altre dels àmbits en què resulta imprescindible la col·laboració dels serveis socials.

2.1.8. Les relacions amb altres administracions i institucions: cossos de seguretat de l'Estat (o autonòmics) i policia local

Les funcions de l'educador social en aquest àmbit són bàsicament de coneixement, promoció i coordinació amb les propostes de les diferents direccions generals de seguretat o dels cossos de policia local. Ens referim a campanyes i actuacions que poden complementar altres accions que, des de l'àmbit de la convivència i la salut, duen a terme els educadors als centres escolars.

El pla d'acció de seguretat als centres educatius (PASCE)

Agrupa les diferents accions de col·laboració i divulgació amb les escoles i instituts que els mossos d'esquadra han desplegat al llarg dels cursos 2009-2011. L'objectiu primordial d'aquestes accions és prevenir, coordinant la presència policial als centres o els seus voltants amb les necessitats que detecten els directius d'escoles i instituts, o bé fent xerrades de divulgació i conscienciació amb la comunitat educativa.

Per als alumnes d'ESO i batxillerat principalment s'aborden temes com la seguretat a Internet; la violència de gènere; les situacions de risc per a joves, què han de fer i amb qui

han de contactar en cas de ser víctimes de qualsevol delictes; i la prevenció del consum de drogues i què són les conseqüències penals del consum i la possessió.

Al llarg del curs 2010-2011 a Catalunya el pla ha arribat a més de 190.000 estudiants, 5.200 docents i 14.600 pares i mares.

Font: www.gencat.cat/mossos/.../Pla_Seguretat_Centreseducatius_FINAL09.pps

Un exemple és el **Pla director per a la convivència i seguretat escolar** (2007), impulsat pel Ministeri de l'Interior en coordinació amb el d'Educació. Aquest programa respon a l'objectiu d'articular fórmules de coordinació entre la comunitat educativa i els experts policials en temes d'assetjament escolar i ruptura de la convivència. Es basa en la premissa que el coneixement de les funcions dels cossos policials ajudarà a millorar la confiança d'infants i joves en aquest, afavorirà el desenvolupament d'una actitud de col·laboració ciutadana i contribuirà a desenvolupar conductes proactives de rebuig i denúncia dels actes violents dels quals siguin testimonis o víctimes.

Les activitats se centren en xerrades o conferències als centres on tenen competències de seguretat la Policia Nacional o la Guàrdia Civil. Aquests col·loquis volen facilitar informació a infants i joves sobre els problemes principals de seguretat que els afecten, prestant especial atenció a:

- Les conseqüències de l'assetjament en els que el pateixen, la responsabilitat de tots a l'hora de combatre'l i denunciar-lo, com també els mecanismes de prevenció per a evitar situacions d'assetjament escolar i millorar la seguretat dels centres.
- La prevenció del consum de drogues i alcohol en infants i joves.
- La informació sobre les bandes juvenils, les conductes incíviques i vandàliques, el racisme, la xenofòbia o els riscos de seguretat associats a les noves tecnologies.
- Els avantatges de fomentar hàbits i conductes que promoguin la convivència enfront dels conflictes o actes de violència entre alumnes o amb altres membres de la comunitat educativa.
- La informació general sobre problemes de seguretat que impliquen més risc per a infants i joves.
- L'assistència individualitzada a famílies d'infants i adolescents, bé com a víctimes o com a autors de comportaments violents.

Aquestes línies de treball es complementen amb l'establiment d'un servei de vigilància dels voltants dels centres com a resposta al tràfic minorista i consum de drogues. També amb la detecció d'episodis violents relacionats amb els infants i els joves, buscant millorar la seguretat global de l'entorn escolar.

Finalment, l'àmbit més arrelat en la col·laboració entre els cossos policials i les escoles és l'educació vial. Se sol vehicular mitjançant projectes impulsats des de les regidories de mobilitat dels ajuntaments o des de la direcció general de trànsit, que es plantegen, com a objectiu bàsic, aconseguir que les noves generacions de ciutadans prenguin consciència de la importància del coneixement i el compliment de les normes bàsiques que regulen el trànsit rodat. En alguns casos disposen de la col·laboració d'associacions dedicades a la prevenció d'accidents com l'Associació per a l'Estudi de la Lesió Medul·lar Espinal (Aesleme).

2.2. Aportacions de l'educador social al marc escolar.

Competències professionals

Quan ens referim a **competències** no fem referència solament a les capacitats requerides per a l'exercici d'una activitat professional, sinó també a un conjunt de comportaments que la configuren i hi donen contingut: la facultat d'anàlisi, la presa de decisions, la transmissió d'informació, la síntesi de coneixements, les habilitats i aptituds, etc.

Definició de competències de l'AIEJI

Després de la regulació específica per a la lliure circulació de treballadors entre països membres de la Unió Europea, el 2003, l'**Oficina Europea de l'Associació Internacional d'Educadors Socials (AIEJI)** va pensar que era el moment adequat perquè totes les associacions professionals europees comencessin a treballar conjuntament.

Complint amb la regulació específica de la llei referenciada, l'objectiu principal va ser establir el conjunt de criteris del nivell de competències requerides per a l'exercici de la professió d'educador social.

Els primers passos es van fer en el primer Simposi Europeu d'Associacions Professionals d'Educadores i Educadors Socials, en què les associacions participants es van adonar que estaven treballant en les mateixes àrees de referència i desenvolupant les mateixes tasques. Després d'aquest simposi es van redactar les competències professionals dels educadors socials europeus i van ser aprovades per tots els participants en el segon simposi el gener de 2005.

Font: http://www.redligare.org/IMG/pdf/marco_competencias_educador_social.pdf

La definició de les competències en l'àmbit de l'educació social és complexa de resoldre, ja que ens trobem amb un camp d'acció divers i heterogeni, derivat de la seva pròpia polivalència professional. A més cal comptar amb l'heterogeneïtat en la situació d'aquesta figura professional en el mercat laboral (Fullana i Pallissera, 2008). A tall d'exemple, i per poder-ne explicitar les característiques més significatives, prendrem el model de competències centrals proposades per ASEDES (2006)²⁶:

1) Les **competències relacionals i personals** fan referència a la creació de vincles i a l'obtenció de la col·laboració dels destinataris i del propi entorn socio-educatiu. En el seu desenvolupament utilitzen estratègies com el diagnòstic i proximitat a les necessitats, el compromís, l'empatia, l'extraversió, la motivació, i la cura de les actituds dins d'una perspectiva humana de l'educació, el coneixement de la trajectòria personal, i els aspectes morals i ètics.

(26) El catàleg de competències i funcions formulat per la Comissió de Definició d'Educació Social d'ASEDES s'hi refereix com a competències transversals (la comunicativa, la crítica, l'anàlisi, la relacional i la selecció i gestió del coneixement i la informació) i les defineix com "les que permeten a l'educador donar compte de la seva responsabilitat respecte a l'encàrrec social i/o institucional assumit, envers altres professionals i envers si mateix".

2) Les **competències socials comunicatives** persegueixen la col·laboració de tots els agents en un context d'interdisciplinarietat i de treball en equip, especialment en àmbits en què inicialment no hi ha acord quant a objectius, mitjans i mètodes. Tenen l'objectiu de gestionar el possible conflicte de manera constructiva tenint en compte els diversos punts de vista, els codis del seu llenguatge i dels seus antecedents, desenvolupant processos de seguiment personal i consell.

3) Les **competències organitzatives** es refereixen a la capacitat de reflexionar i actuar, permetent planificar i dur a terme activitats i processos socioeducatius. Ens referim a la capacitat de definir objectius, planificar, iniciar, estructurar, implementar, coordinar i avaluar tasques de més o menys importància de les activitats socioeducatives, dels processos, dels programes i dels projectes de desenvolupament.

4) Les **competències del sistema** persegueixen la promoció i millora de les condicions de treball i les seves implicacions comunitàries. Engloben aspectes com la capacitat de guiar l'usuari en el "sistema", administrar les expectatives i demandes de la comunitat educativa, o la millora i el desenvolupament dels espais de treball vetllant per unes condicions favorables. Comporten un coneixement profund del sistema educatiu i escolar, tant dels aspectes administratius com legals, els seus processos de presa de decisions i jerarquies.

5) Les **competències d'aprenentatge i desenvolupament** són les que permeten adaptar-se a les diferents situacions per a trobar les solucions més adequades a cada moment. Comporten aspectes tan variats com la capacitat de buscar i adquirir nous coneixements i habilitats de manera continuada; saber-los transformar en la pràctica; disposar d'informació per a la millora sistemàtica, estratègica i adequada de les pròpies competències; o saber recollir, documentar, generalitzar i utilitzar sistemàticament l'experiència, individualment o en equip, en l'execució i el desenvolupament del treball socioeducatiu.

6) Les **competències generades per l'exercici professional** complementen les anteriors i capaciten per a executar i administrar la pròpia professió. Es poden classificar en: a) **teòriques i metodològiques**, que impliquen els instruments i els continguts per a exercir la seva professió b) **conductuals**, que mostren la interiorització pràctica del treball; c) **culturals**, que permeten establir relacions institucionals i interculturals en el propi entorn; i d) **creatives**, dominant el desenvolupament de les diverses formes d'expressió.

Utilitzant aquest marc de competències com a referència, en aquest apartat desenvoluparem alguns dels seus aspectes que d'una manera especial signifiquin la presència de l'educador social en el marc escolar, i que a més li permetin aportar elements originals. No es tracta de repetir competències, sinó de rellegir-les des de la perspectiva escolar.

2.2.1. Nova metodologia i sensibilitat

Sens dubte, l'educació social proporciona a l'escola una nova manera de fer i de desenvolupar les coses, unida a una metodologia i una sensibilitat per a interpretar-les i entendre-les. Sense desmerèixer les qualitats educatives de molts docents, els educadors socials reuneixen un ventall de competències, de caràcter més especialitzat i més sensible a aspectes tan diversos com el **seguiment**, la **proximitat**, la **comunicació** o la **mediació**. Des d'aquesta perspectiva volem exposar algunes de les novetats que introdueix la professió de l'educador social a l'escola, i que poden enriquir i transformar els processos educatius que hi tenen lloc:

1) **La preocupació per la superació de les desigualtats i dels processos de discriminació** que puguin patir determinats alumnes en el marc de l'ensenyament reglat, tant si són derivats de necessitats personals com si procedeixen de dificultats socials o de diversitat funcional. Realitzar aportacions en l'àmbit del reforç escolar, del seguiment acadèmic i tutorial, de la sensibilització envers els alumnes que es troben en situacions precàries, del disseny de material especialitzat, de la presència en espais comuns, de l'acollida de nous alumnes i de les seves famílies, etc.

2) **La promoció dels drets personals i socials** en el marc escolar, detectant i superant els moments en què aquests no es respectin de manera suficient, treballant pel desenvolupament d'un marc normatiu en què es reconeguin i estableixin drets i deures, aprofundint en la responsabilitat de cadascun en el seu desenvolupament i compliment.

3) El coneixement i la relació positiva, de **col·laboració i cooperació amb la comunitat social circumdant**, del context social en què se situa el centre escolar i del qual procedeixen els alumnes. La promoció d'unes dinàmiques de reconeixement mutu i treball conjunt que trenquin les barreres derivades dels prejudicis entre els diversos grups de persones i col·lectius que la componen, i la comunitat escolar.

4) La capacitat de **recollir, compartir, i traspasar informació** necessària en la resolució de conflictes, definint les estratègies d'actuació més adequades, o simplement per a planificar millor les grans línies de treball i els objectius a mitjà i curt termini plantejats pel centre.

5) **La promoció de les coordinacions i els moments de trobada** entre els diversos agents educatius i els docents, dins i fora de l'escola, afavorint l'entrada d'agents comunitaris externs, i compartint esforços i línies de treball consensuades.

6) La importància donada al desenvolupament del **vinclle educatiu (i afectiu) i del contracte pedagògic** en el marc de les relacions escolars, com també de la cura de la seva generació perseverant mitjançant la introducció de les relacions d'ajuda, tant en l'àmbit de l'aula com de l'organització.

7) La introducció dels **itineraris educatius integrals**, superant la fragmentarietat de les etapes, centrades en l'estrictament curricular i en el desenvolupament dels aprenentatges.

8) La sensibilitat per **altres elements fonamentals del procés educatiu**, especialment en l'àmbit de les actituds i els valors, atenent a una formació més integrada en clau de ciutadania responsable i solidària.

9) L'adopció, en el marc de les relacions tutorial, de la **pedagogia de l'acompanyament** (Planella, 2003), que engloba aspectes i estratègies tan diversos i alhora tan relacionats com la proximitat, el reconeixement de l'altre, la renovació constant de les relacions interpersonals, la participació activa dels alumnes en els propis processos de creixement personal i educatiu, i el concepte d'itinerari o projecte vital personal tant en el marc de l'orientació com en el moment de plantejar la dimensió curricular des d'una perspectiva transversal. Un camí junts en què el subjecte de la intervenció és respectat en les seves decisions, i decideix el moment en què necessita o no de la presència educativa.

10) La introducció de la **pedagogia de la resiliència** o capacitat de les persones per a afrontar creativament les pròpies dificultats i continuar participant de manera sostenible en els seus diversos contextos de relació. Tot això implica la presència de referents que acompanyin afectivament i que permetin reorganitzar i transformar el desig de continuar endavant (Cyrulnik, 2003). Pensem en situacions tan habituals com el fracàs escolar, la desmotivació o els problemes d'identitat i personalitat a secundària.

11) La capacitat per a **dissenyar i proposar respostes educatives globals**, i implementades des d'una perspectiva transversal, aglutinant accions tant des de l'àmbit de la prevenció (absentisme escolar, conductes xenòfobes i racistes, violència i conductes disruptives, etc.) com de la resolució i mediació en els diversos tipus de conflictes que es poden donar en el marc escolar.

12) La competència per a **dissenyar i implementar programes especialitzats** (educació en valors, educació per a la salut, integració cultural, de prevenció de consum de substàncies addictives, de convivència en la comunitat educativa, de formació depares/mares, etc.), educatius, d'acompanyament i de seguiment a l'alumnat amb diversitat funcional i/o comportaments problemàtics.

13) La promoció de la **cultura** en l'àmbit escolar **com a lloc de trobada de l'acte educatiu**, un espai en què se signifiquen els aprenentatges, en què cobren forma i en què l'alumne més endavant els resignificarà, modelarà, canviarà o rebutjarà (Moyano, 2007, p. 328). Convertint-la en element mediador de l'acció educativa, que proporciona contingut propi a les relacions personals.

14) La preocupació per l'establiment i la consolidació d'**instruments i dinàmiques avaluadores** de caràcter regular en els diversos processos educatius, de seguiment i desenvolupament tant dels processos educatius de determinats estudiants, com de projectes concrets en el marc escolar. Fer-ho no solament en clau de tècniques i de metodologies, sinó molt especialment de sensibilitat per a la millora i la qualitat de l'acció educativa.

2.3. Estratègies i instruments de treball. L'organització de la intervenció: departaments i equips docents

Les estratègies i els instruments que utilitzen els educadors socials a l'escola no han de diferir necessàriament dels que habitualment fan servir en l'àmbit de l'educació no formal, de caràcter més flexible.

No obstant això, i en primer lloc, cadascun dels agents i recursos educatius ha de ser conscient i definir de manera clara quin és el **terreny natural** que li toca ocupar, i quines són les funcions que pot dur a terme de la manera més adequada, en el millor dels casos buscant la complementarietat amb la resta de professionals (Vilar, 2006, p. 22).

Per això, i en segon lloc, serà especialment profitós el disseny de polítiques educatives que tinguin en compte totes les possibilitats que ofereix un ventall de recursos cada vegada més nombrosos en els centres escolars. Aquesta definició de competències, funcions i àmbits d'intervenció ajudarà a tots els professionals de l'escola a ser conscients de les seves limitacions i possibilitats, a disposar d'objectius i continguts de treball clars, donant-los la capacitat de sistematitzar els propis processos d'actuació en funció de les àrees de treball que se'ls han assignat.

En tercer lloc és molt important saber adaptar totes aquestes estratègies al marc escolar, una estructura habitualment molt institucionalitzada i establerta, amb inèrcies pròpies i difícilment transformables a curt termini.

També a una nova realitat, la de mestres i professors, amb metodologies i dinàmiques de treball molt diferents de les específiques de l'educació social.

Per aquest motiu, en quart lloc, és necessari establir alguns criteris d'actuació, que al seu torn apunten al desenvolupament de determinades competències. La seva finalitat no és altra que assegurar-ne la implementació per mitjà d'accions concretes, dels mètodes i instruments de l'educació social a l'escola.

A continuació se n'enumeren alguns:

1) Perquè l'educador social pugui dur a terme les seves funcions, necessita fer-les de manera **interdisciplinària** i des d'una **mirada global**. Per a això s'han de conèixer quins són els elements que faciliten el treball interdisciplinari i quins són els que el dificulten. Així podríem establir les estratègies següents (López i Cárdenas, 2007, p. 17).

- L'acord sobre les tasques que farà amb la resta dels docents des de la premissa prèvia de la col·laboració i els objectius comuns.
- L'acostament a l'escola dels recursos de l'entorn coordinant i facilitant la resposta a les necessitats i a les demandes dels tutors.
- La planificació d'un calendari de reunions de manera periòdica amb la resta d'agents educatius del centre (professors, orientadors, equip directiu, monitors, etc.) a fi d'unificar criteris, establir mecanismes eficients de control i avaluació, etc.
- El seguiment regular i el control de les situacions conflictives que es puguin donar dins el paisatge escolar o en el seu entorn més immediat amb vista a la seva prevenció i superació.
- L'establiment de xarxes amb tots els agents, nivells i institucions que defineixen la vida del centre escolar (especialment amb l'AMPA).
- La planificació d'espais per a la reunió i la coordinació amb les diverses instàncies i equips que formen l'organització del centre, començant pel directiu, el departament d'orientació, el d'activitats extraescolars i els equips docents.

2) La **capacitat de crear sinergies i promoure l'efecte multiplicador** atesa l'oportunitat que li ofereix estar immers en el sistema educatiu, participant-hi i convivint-hi, intervenint des del centre i, al mateix temps, traspasant les fronteres del recinte escolar. Es tracta, doncs, que l'educador social, en formar part de l'equip educatiu escolar, ofereixi més prestacions professionals i garanties millors d'èxit en treballar des de la base del propi projecte educatiu. Tot això implica atenció al següent:

- La detecció de noves necessitats, i la presentació de diagnòstics elaborades i justificades sobre aquestes als diferents nivells decisoris del centre escolar.
- El coneixement de les situacions i les possibilitats que presenta i ofereix l'entorn comunitari i social.

- La introducció dels recursos del territori, especialment els municipals i els serveis que ofereixen altres entitats educatives i socials.
- La promoció d'equips de treball participatiu que facin participar a altres nivells de la comunitat escolar en aquestes sinergies: famílies, alumnes i docents.
- La creació, el disseny i la implementació de projectes nous que puguin resoldre necessitats concretes, en consens i coordinació amb l'entorn, tenint en compte les que no siguin específiques del centre.
- L'acostament entre el centre escolar, les famílies i els recursos institucionals, que poden complementar i donar sentit a tota una xarxa socioeducativa com és la comunitat en què l'escola està submergida (Galán, 2007).

3) Definir i assegurar la **intervenció socioeducativa** en el marc escolar, utilitzant i desenvolupant els diversos instruments que com a professional disposa per a això. Sobre aquest eix es construeixen diferents nivells de participació i treball:

- Els projectes encaminats a la prevenció i promoció, tant personals com comunitaris, que condueixin a l'aprenentatge i foment d'aspectes relacionats amb la salut, la prevenció de la violència entre iguals i contra les dones, la resolució de conflictes, les habilitats socials i la prevenció de conductes contràries a la convivència intercultural.
- La intervenció activa en el pla d'acció tutorial no solament proposant activitats, sinó també actuant plenament en el seu progrés.
- El reforç del paper inclusiu de l'escola mitjançant la intervenció específica i conjunta amb els alumnes amb necessitats de compensació de les seves desigualtats en educació, basades en el principi d'igualtat promogut per les lleis d'educació.
- L'increment de l'autonomia dels alumnes amb necessitats educatives específiques mitjançant un programa de treball consensuat amb les famílies: hàbits socials, alimentació, higiene, etc. Treball directe, previ consentiment, en el mateix ambient familiar i amb els seus diferents membres per a facilitar estratègies afavoridores de l'autonomia.
- La compensació de les dificultats de caràcter social, econòmic, cultural, geogràfic, racial, etc., treballant per la seva integració real al centre i salvant les diferències que la mobilitat geogràfica o els contrastos ètnics poden ocasionar en la convivència diària d'un centre.

4) Reflexionar i introduir en el marc escolar **una nova pedagogia social fonamentada sobre el desenvolupament integral de les competències socials**, tant en el pla personal i grupal com en les institucions, integrant les diverses pedagogies socials especials en desenvolupament (March i Orte, 2007c, p. 10) i que implica:

- Una nova concepció de l'escola, de la qual resulta una relació més estreta entre la institució escolar, la família, els serveis socials i tot el teixit social.
- Una nova concepció de la pedagogia social que inclogui la institució escolar en el seu marc teòric, en la seva investigació, en la seva professionalització i en la seva praxi quotidiana.
- La personalització dels processos d'ensenyament/aprenentatge, a partir de la detecció de les necessitats educatives específiques de cada alumne, establint una relació educativa estratègica amb l'educand, que n'afavoreixi el creixement i l'adquisició d'estratègies de relació interpersonal que l'ajudin a desenvolupar una presa de decisions saludables per a la seva incorporació a la societat (Mollà, 2006, p. 31).

5) Educar per a la **ciutadania i la participació social des de la clau d'una societat democràtica** i d'una escola que participa en la formació de ciutadans en el context de cada comunitat (Petrus, 2004, p. 103) que al seu torn implica les accions següents:

- La preparació dels alumnes per a operar amb habilitats socials en l'àmbit de les relacions de l'aula, del pati, entre iguals i dins dels espais que genera l'organització escolar.
- El respecte a la diferència, a la realitat multicultural, estigui present o no, ajudant a la construcció de les noves identitats culturals en el context d'una societat globalitzada.
- La col·laboració estreta amb el professorat per a la coordinació de les àrees curriculars anomenades *transversals*, i el contingut procedimental de les quals es tradueix en un aprenentatge permanent del que participa tota la comunitat i en una dinàmica sociocultural teixida amb el mateix espai educatiu (Caballo i Gradaílle, 2008, p. 54).

Unes competències i estratègies que, en cinquè lloc, s'han d'integrar de manera efectiva i definida en el marc de l'organització escolar, i en cadascuna de les seves instàncies. Ens referim especialment als equips docents, als equips de tutors i als departaments, els tres grans eixos (el dels aprenentatges, l'educatiu i el curricular) sobre els quals es fonamenta la intervenció escolar. La seva

diversitat i especialment la seva multiplicitat poden constituir una dificultat considerable en el moment de definir el pla de treball, però tots són essencials per a prendre el pols a la vida escolar.

Per aquest motiu, en sisè i últim lloc, els educadors socials han de ser plenament reconeguts i les seves funcions han de ser acceptades pel professorat i l'organització escolar. Igualment és recomanable la seva adscripció a un departament, habitualment el d'orientació, que en permeti i faciliti la ubicació. A partir d'aquí la flexibilitat i la permeabilitat de la seva presència, dels seus moviments i accions a la resta d'equips serà una de les claus per a l'èxit del seu treball i per al desenvolupament de les seves competències.

3. Aportacions de l'educador social a la gestió de l'autonomia pedagògica dels centres educatius

El sistema educatiu i les pròpies lleis d'educació concedeixen als centres educatius un espai propi per a gestionar la seva autonomia pedagògica, tal com recull l'article 120 de la Llei orgànica 2/2006 d'educació (LOE).

Aquest aspecte ja s'esmentava en la LODE²⁷, l'any 1985, atorgant autonomia als centres per a establir matèries optatives, adaptar els programes a les característiques del medi en què estan inserits, adoptar mètodes d'ensenyament i organitzar activitats culturals escolars i extraescolars, sempre que no constituïxi una discriminació per a cap membre de la comunitat educativa (art. 15).

⁽²⁷⁾Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació.

Sobre aquest marge d'actuació els centres educatius ajusten els objectius i actuacions de l'educació a les característiques, els interessos i la diversitat de la població a la qual atenen amb la finalitat d'aconseguir l'èxit escolar mitjançant la qualitat de l'educació.

La identitat que aporta als centres de primària i secundària l'autonomia pedagògica es fa patent en el projecte educatiu de centre, com també en les normes d'organització i funcionament d'aquest.

En aquest cas, l'educador, com a membre de la comunitat educativa, pot fer les aportacions necessàries a la gestió de l'autonomia dels centres. D'aquesta manera contribueix a configurar el caràcter singular de cada institut segons les seves característiques socials, educatives, culturals i econòmiques, com també de la localitat i comarca on se situa. No s'ha de perdre de vista que els centres educatius tenen perfils propis i, de vegades, són profundament desiguals entre ells (Chozas, 2007).

Abans d'analitzar cadascun dels documents que conformen la gestió pedagògica, és necessari entendre les relacions que manté en la institució escolar l'educador social amb cadascun dels professionals i òrgans que constitueixen la comunitat educativa. Vegem a continuació quins són:

1) La relació entre l'educador social i el **director** és més que una relació jeràrquica, ja que, com a persona que presideix els diferents òrgans del centre, són molts els espais en els quals tenen l'oportunitat de treballar de manera conjunta: el claustre de professors, el consell escolar, la comissió de convivència i la comissió d'absentisme, principalment.

El director és l'encarregat de mantenir la representació institucional²⁸, entre altres, amb els recursos de la comunitat educativa (ajuntament, policia local, serveis socials, associacions, etc.) que complementen el treball de l'educador social integrat en el centre educatiu. A més, impulsa la col·laboració amb les famílies, el foment d'un clima escolar favorable envers l'estudi i el desenvolupament d'una formació integral per als alumnes²⁹.

(28) Art. 132. a) de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

(29) Article 132. f) i 132. g) de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

Finalment, aborda les qüestions relacionades directament amb la convivència al centre, la mediació en la resolució de conflictes i la imposició de les mesures disciplinàries.

Aquestes matèries són compartides amb la direcció d'estudis, òrgan que a més s'ocupa de la detecció de les conductes problemàtiques, com també de la derivació, intervenció i seguiment de l'alumnat disruptiu amb problemes greus de comportament.

2) La **direcció d'estudis** coordina les activitats d'orientació, d'acord amb el pla d'acció tutorial, com també les activitats dirigides a dinamitzar el centre i els alumnes. Totes dues accions competeixen igualment al professional de l'educació social, encara que no en exclusivitat.

D'altra banda, educador i direcció d'estudis treballen de manera conjunta en el seguiment de l'absentisme escolar, un dels aspectes més importants, per la qual cosa es coordinen amb els tutors de cada grup.

Per a això, els tutors disposen de dues hores setmanals destinades a la coordinació, entre altres professionals, amb l'educador social, no solament per a aquestes qüestions sinó també per a temes relacionats amb la convivència, el desenvolupament de sessions d'habilitats socials, activitats de resolució de conflictes, educació per a la salut, etc.

3) El **departament d'orientació** és el lloc assignat per diversos marcs normatius a l'educador social.

L'educador participa de les pròpies responsabilitats que s'assignen a aquest departament³⁰, compartint amb l'orientador les funcions, que des de la seva responsabilitat pot dur a terme dins dels límits de l'especialització professional, com veurem més endavant.

(30) Les funcions del departament d'orientació es troben detallades en el, encara vigent, Reial decret 83/1996, de 26 de gener, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels instituts d'educació secundària, d'aplicació nacional a l'empareda de la Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE), de 3 d'octubre de 1990.

4) El **departament d'activitats complementàries i extraescolars** és l'altre equip amb el qual l'educador social pot col·laborar en el desenvolupament de les funcions que se li assignen. Per al seu acompliment, la direcció d'aquest departament i l'educador social estableixen els mecanismes oportuns que permetin fer les tasques pròpies de manera coordinada.

Aquesta breu anàlisi ens permet situar el professional de l'educació social respecte al centre i a l'equip professional en el qual s'integra, la qual cosa ens permetrà abordar, posteriorment, el seu paper en l'autonomia pedagògica dels centres educatius.

3.1. El paper de l'educador social en els òrgans col·legiats dels centres educatius

Els òrgans col·legiats de govern dels centres educatius són dos: el consell escolar i el claustre de professors, tal com es regula en la Llei Orgànica 2/2006³¹, de 3 de maig, d'educació.

La participació de la figura de l'educador social en aquests òrgans dependrà de la seva posició en el centre educatiu. Si pertany a la plantilla i hi està integrat, pot assistir al consell escolar i el claustre de professors i participar-hi. Si la seva intervenció es fa des d'altres administracions externes al centre educatiu o altres entitats, el professional podrà ser convidat a participar en el desenvolupament d'aquells, encara que el centre no hi estigui obligat.

L'educador social del centre com a membre de ple de dret del **consell escolar** té potestat, juntament amb la resta dels membres, per a:

- participar en l'aprovació i avaluació de projectes i normes, com el projecte educatiu, el projecte de gestió, el reglament d'organització i funcionament, i la programació general anual;
- contribuir a fixar les directrius per a la col·laboració, amb finalitats educatives i culturals, amb les administracions locals, amb altres centres, entitats i organismes;
- analitzar i valorar el funcionament general del centre, l'evolució del rendiment escolar i els resultats de les avaluacions internes i externes en les quals participa el centre.

A més, entre les actuacions més afins a les seves funcions:

- col·labora en la decisió sobre l'admissió d'alumnes;
- vetlla per l'equitat de recursos per a tots els alumnes cobrint les necessitats bàsiques per a l'accés dels alumnes al currículum i el seu manteniment en igualtat de condicions;
- proposa mesures i iniciatives que afavoreixen la convivència al centre, la igualtat entre homes i dones, i la resolució pacífica de conflictes en tots els àmbits de la vida personal, familiar i social;

⁽³¹⁾Capítol III, del títol V de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

L'educador social en el consell escolar

L'educador social pot formar part del consell escolar del centre, sempre que hi pertanyi, i ho faci en representació d'un dels sectors de la comunitat educativa. Per a això ha de sortir elegit per votació entre els professionals del sector a què pertany.

- exposa actuacions concretes sobre l'absentisme escolar, perquè es puguin incloure en el pla d'absentisme del centre, el tipus d'intervencions i seguiments que durà a terme, i la coordinació institucional necessària per a fer-ho efectiu;
- entre tots dos òrgans col·legiats (el consell escolar i el claustre de professors) també hi ha funcions comunes, per la qual cosa l'educador social té accés, com a membre de tots dos, a les tasques següents afins a les seves tasques professionals:
- vetlla perquè la resolució de conflictes disciplinaris s'atingui a la normativa vigent;
- en matèria de convivència, orienta les normes d'organització i funcionament del centre, coneix la resolució de conflictes disciplinaris i la imposició de sancions, vetllant perquè aquestes s'atinguin a la normativa, i proposa mesures i iniciatives que afavoreixin la convivència al centre.

Pel que fa a les competències exclusives del **claustre de professors**, l'educador social no té potestat ni formació per a participar en totes les decisions, però sí pot participar en qüestions com:

- formular a l'equip directiu i al consell escolar propostes per a l'elaboració dels projectes del centre i de la programació general anual, en els aspectes relacionats amb les pròpies tasques;
- contribuir a fixar els criteris referents a l'orientació i a la tutoria.

Totes aquestes tasques s'afegeixen al repertori de funcions de l'educador social, no solament amb l'afany de contribuir a la seva participació en el centre sinó també amb l'objectiu d'impregnar, amb les seves funcions, amb tasques i coneixements els òrgans i decisions del centre educatiu.

Aquestes noves accions s'han de reflectir en la redacció de cadascun dels projectes i reglaments que detallem a continuació.

3.2. El paper de l'educador social en el projecte educatiu de centre i el reglament d'organització i funcionament

Com hem vist, en el projecte educatiu de centre es recullen els valors, els objectius i les prioritats d'actuació. El PEC configura l'ideari del centre i concreta el currículum, el tractament transversal de l'educació en valors, la forma d'atenció a la diversitat, o l'acció tutorial.

Vegeu també

Podeu consultar el PEC en el mòdul "La intervenció de l'educador social en el marc educatiu formal".

En el projecte educatiu de centre també es recullen les actuacions per a la millora de les destreses instrumentals bàsiques, els ensenyaments que imparteix el centre, els itineraris del batxillerat i els cicles formatius, i també els plans i programes específics en els quals participa.

L'educador social, bé com a membre d'algun dels òrgans col·legiats bé com a membre del departament d'orientació, mitjançant les propostes del mateix departament, fa aportacions al projecte educatiu en relació amb els aspectes següents:

- revisió dels valors, objectius o prioritats d'actuació (l'atenció a la diversitat, els ensenyaments bilingües, l'adquisició de competències digitals, la mediació en conflictes, etc.), adequant-los a la població en canvi constant del centre (noves necessitats socials, aparició de conflictes, necessitat d'orientar els valors cap a la convivència i la mediació, etc.);
- verificació i avaluació de les característiques socials i culturals de la població del centre (adequació a la població immigrant en augment, temporers, etc.);
- inclusió de la figura i funcions de l'educador social en el projecte com a recurs d'atenció a la diversitat;
- creació i modificació del pla de convivència, mitjançant els mecanismes pertinents, a fi d'afavorir la igualtat i la solució pacífica en tots els àmbits de la vida, proposant noves actuacions per al pla de convivència, mecanismes per a implicació de la comunitat educativa, i també la implantació de processos de mediació per a la resolució de conflictes, entre altres propostes;
- foment dels compromisos de participació de les famílies en el centre escolar, com a mitjà d'acostament de les famílies a la institució escolar, i inclusió d'aquestes en els òrgans de participació i gestió dels centres;
- impuls de l'ús de la biblioteca mitjançant animació a la lectura, organització dels seus espais i conversió d'aquesta en un recurs obert a la comunitat, etc.;
- potenciació, millora i manteniment dels procediments de coordinació amb les corporacions locals, i amb els serveis socials i educatius de la zona, mitjançant reunions amb els treballadors socials dels ajuntaments, contactes amb els recursos socioculturals de la localitat de referència, serveis psicoeducatius externs –gabinets psicològics, centres de salut i salut mental, etc.–, policia local, associacions de minories ètniques, culturals, etc.;

- establiment de protocols de col·laboració entre el centre educatiu i les corporacions locals i, especialment, amb els cossos i forces de seguretat per a la prevenció, control i seguiment de l'absentisme escolar.

El reglament d'organització i funcionament concreta l'aplicació del projecte educatiu de centre en el funcionament diari. Facilita la consecució del clima organitzatiu i funcional adequat per a aconseguir les finalitats educatives previstes en el projecte educatiu, incloent les normes d'organització i funcionament que garanteixen el compliment del pla de convivència (art. 124 de la LOE³²).

⁽³²⁾ Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

L'educador social pot fer les seves propostes al reglament seguint les mateixes vies que per al projecte educatiu i se centrarien bàsicament en el següent:

- contribuir a l'organització general, atès que disposa d'un coneixement més proper de les famílies, els alumnes i les seves necessitats personals;
- fomentar la participació de tots els membres de la comunitat educativa mitjançant instruments com l'escola de família, sessions de formació per a alumnes, jornades de portes obertes, intercanvis culturals, organització de sessions amb recursos institucionals i socioeducatius de la zona, etc.;
- donar suport a la creació i administració de les normes de convivència des d'una perspectiva educativa i recuperadora, i establint llaços d'unió estables entre els diferents sectors de la comunitat educativa;
- implantar mecanismes de resolució de conflictes en el si de la comunitat educativa comptant amb la participació de tots els sectors que participen en l'educació dels alumnes;
- prevenir, controlar i seguir les situacions d'absentisme i les situacions de dificultat que puguin derivar en un abandó i fracàs escolar potencials;
- construir unes normes consensuades d'organització i ús de les instal·lacions del centre contribuint a trencar les barreres institucionals, i ajudant al fet que el centre educatiu sigui un recurs més de la comunitat en la qual se situa com a mitjà de serveis educatius;
- instaurar normes específiques per als serveis educatius del centre, tals com el transport escolar, el menjador o la residència d'estudiants, amb la finalitat de convertir aquestes prestacions complementàries i extraescolars en un temps formatiu de caràcter socioeducatiu no formal.

Els dos documents, projecte educatiu i reglament d'organització i funcionament, assenten les bases del model educatiu que es desenvolupa en cada centre escolar. Sobre aquests pilars es continua construint l'exercici de l'educació formal i no formal que reverteix en les diferents programacions dels departaments.

3.3. El paper de l'educador social en el projecte curricular de centre. Programacions del departament d'orientació i del departament d'activitats complementàries i extraescolars

Dos departaments, el d'orientació (DO), del que forma part, i el d'activitats complementàries i extraescolars (DACE) configuren i consoliden el procés d'integració de l'educador social³³ en la institució escolar. En conseqüència, és important el paper que exerceix com a membre de tots dos.

⁽³³⁾Aquest procés d'integració de l'educador social a l'escola es dona en les comunitats autònomes on s'ha incorporat a les plantilles dels centres educatius: Extremadura, Castella – la Manxa i Andalusia.

En el moment en què l'educador social, en els centres de secundària, s'integra orgànicament i funcionalment en el **departament d'orientació**, n'assumeix les funcions i competències i les suma a les pròpies. Totes es defineixen i s'inclouen en la programació del departament que s'ha de lliurar a principi de curs (Galán, 2008).

Entre les tasques encomanades al departament d'orientació i que els educadors socials poden assumir i compartir per afinitat destaquen les següents:

- L'elaboració de propostes d'organització de l'orientació educativa, psicopedagògica, professional i del pla d'acció tutorial, com també contribuir al seu desenvolupament.
- El desenvolupament de l'orientació educativa, psicopedagògica i professional dels alumnes, especialment en els canvis de cicle o etapa, i en la tria entre les diferents opcions acadèmiques i professionals.
- La col·laboració amb els professors de l'institut en la prevenció i detecció primerenca de problemes d'aprenentatge.
- La participació en l'elaboració del consell orientador sobre el futur acadèmic i professional de l'alumne.
- La preparació i desenvolupament d'activitats complementàries en col·laboració amb el departament corresponent.

El cap del **departament d'activitats complementàries i extraescolars** és qui s'encarrega de promoure, organitzar i facilitar activitats relacionades amb l'interès dels alumnes com, per exemple, l'educació afectivosexual, les xarxes socials, l'educació viària, etc., que en general complementen de manera transversal el currículum acadèmic. Per això per a l'educador social és imprescindible mantenir-hi una relació estreta, col·laborant-hi en l'acompliment de les seves tasques, i introduint el caràcter socioeducatiu en les activitats del departament de la manera següent

- proposant activitats complementàries i extraescolars relacionades amb l'educació en valors, educació per al consum, programes de resolució de conflictes, etc.;
- i col·laborant en la cerca de recursos i convocatòries d'activitats relacionades amb el currículum que es puguin incloure en aquesta programació.

Al llarg del curs, també és possible que el departament d'orientació s'impliqui en la promoció de diverses activitats extraescolars i complementàries.

Algunes de les actuacions que l'educador social pot dur a terme, a l'empara d'aquest departament, poden ser les següents:

- proposa i du a terme activitats d'oci educatiu en els temps d'esbarjo, exposicions i jocs basats en diferents temàtiques transversals;
- organitza campionats esportius fomentant l'esport competitiu entre els escolars (futbol, escacs, tornejos interactius de sudoku, gimcana matemàtica, jocs d'orientació espacial, etc.);
- prepara tallers d'educació per a la salut, relacionats amb el currículum de les ciències naturals i la biologia, en temes com l'obesitat i la diabetis, l'alimentació saludable, l'educació afectivosexual, la prevenció de malalties, etc.;
- desenvolupa tallers de treball relacionats amb els riscos en la joventut abordant temes com la seguretat forestal en el temps d'oci, els riscos d'Internet, l'assetjament escolar, l'oci al camp, etc.
- incorpora visites i activitats de caràcter solidari i assistencial com a complement a les sortides educatives del centre;

Nota

Als centres escolars de Catalunya no hi ha aquest departament d'activitats complementàries i extraescolars, és una comissió amb un caràcter més feble i voluntari.

Les funcions de l'educador social en els dos departaments es retroalimenten i complementen mútuament en l'activitat diària, encara que la seva ubicació funcional estigui en el departament d'orientació. Per això cal tenir molt en compte les dues realitats en l'acompliment general de les seves funcions.

3.4. La participació de l'educador social en el pla d'acció tutorial i l'orientació acadèmica i professional

Com a membre del departament d'orientació, l'educador social, afí a les tasques d'acció tutorial i d'orientació acadèmica i professional, participa en l'elaboració dels seus plans, aportant els seus coneixements i la perspectiva que li donen les seves funcions en el centre, posant a la disposició del mateix departament els recursos de què disposa.

Si entenem l'acció tutorial com l'acompanyament en els processos educatius individuals dels alumnes, amb la finalitat d'incidir significativament en el desenvolupament de totes les capacitats i potencialitats a escala individual, l'educador social té molta feina a fer (Mollá, 2006).

Per tant, la seva aportació a l'elaboració del **pla d'acció tutorial** (PAT) es plasma en forma de propostes relacionades amb l'educació per a la salut, educació en valors, programes de resolució de conflictes, programes d'habilitats socials, etc., aportant els contactes que manté amb entitats i professionals per a la consecució dels objectius proposats.

Pel que fa als dos tipus de sessions de tutoria, grupal i individual, totes dues proporcionen a l'educador social noves vies de detecció i intervenció sobre qualsevol tipus de problemàtica que es manifesti en l'entorn escolar.

L'educador social i les tutories

L'educador social contribueix al treball de les tutories de dues maneres concretes:

- d'una banda, assessorant els tutors en el desenvolupament de les seves tutories, oferint materials i estratègies de treball per a posar-les en pràctica amb els alumnes, aportant valors i continguts específics per a dotar-les del sentit que es proposen;
- d'una altra, a més de l'assessorament, col·laborant en el desenvolupament de les sessions de tutoria, complementant la tasca del tutor i ajudant-lo a posar en pràctica les activitats.

Les **tutories grupals** faciliten la detecció dels problemes comuns i els conflictes interns de la classe. En aquestes l'educador social treballa aspectes relacionats amb la millora de la convivència en general i de les relacions en particular, promovent la participació a l'aula i al centre, i també la cooperació i la tolerància dins de la classe.

En les **tutories individuals**, els tutors són els que poden intuir alguns problemes personals i derivar-los, si cal, al departament d'orientació o a l'educador social perquè hi intervinguin. L'objectiu és detectar precoçment dificultats que puguin impedir que els alumnes assoleixin un rendiment eficaç a partir de les seves capacitats individuals.

Una tercera modalitat d'intervenció a tenir en compte és la **tutoria amb les famílies**, independentment del format que tinguin, com a mitjà de suport al creixement dels alumnes. Alguns criteris que la faciliten poden ser:

- disposar d'un canal d'informació i comunicació amb les famílies, amb vista al seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge i al coneixement del funcionament del centre;
- proporcionar a les famílies informació i assessorament sobre les diferents opcions acadèmiques i professionals a les quals tenen accés els seus fills/es.

De manera més concreta, algunes de les activitats que l'educador social pot fer amb els alumnes, gràcies al suport de les famílies i a l'empara del PAT, poden girar entorn dels centres d'interès següents:

- el reconeixement dels problemes personals, dels del grup, la integració dels alumnes en el grup aula i els problemes externs al centre que poden repercutir en aquest;
- la millora de la convivència, la comunicació, el clima de l'aula i de les relacions a la classe, elaborant les pròpies normes bàsiques de convivència;
- l'autoimatge i l'autoestima positives com a valors personals, les habilitats socials, les actituds, la personalitat, les estratègies per a la resolució de conflictes i l'aprenentatge en la presa de decisions;
- els hàbits saludables: l'educació per a la salut i l'oci i temps lliure;
- l'orientació personal, escolar i professional.

Aquest últim àmbit té una importància doble dins de la vida acadèmica, ja que a més és el contingut principal del **pla d'orientació acadèmica i professional** (POAP), ja que té l'objectiu d'afavorir la presa de decisions de cada alumne respecte al seu itinerari acadèmic i professional. Per aquest motiu l'educador social hauria de poder valorar els diversos aspectes que envolten cada decisió, ajudant a trobar els recursos necessaris quan les possibles decisions no siguin

viables, o buscant alternatives que facin possible satisfer les pretensions dels alumnes d'acord amb les seves circumstàncies econòmiques, personals i socials.

De manera concreta, pel que fa al POAP, l'educador social actua:

- perquè els alumnes desenvolupin les seves capacitats en el procés de presa de decisions, coneixent i valorant les seves aptituds, motivacions i interessos;
- informant sobre les opcions educatives o laborals relacionades amb cada etapa, de manera especial sobre les que s'ofereixin en el seu entorn;
- afavorint el contacte de l'alumnat amb el món del treball i facilitant-li la inserció laboral, posant a la seva disposició els recursos de la comunitat per a aconseguir una incorporació ràpida i eficaç.

Conclusió: els educadors socials ni han vingut a engegar l'acció tutorial, ni en són els darrers responsables, tampoc de l'orientació acadèmica i professional. Sí que poden cobrir alguns aspectes que, fins ara, podien quedar desassistits o poc aprofundits, especialment a partir de la formació i els recursos de què disposa. Per aquest motiu esdevé un complement indispensable del departament d'orientació

4. Projectes principals d'intervenció de l'educador social en el marc de l'educació escolar

4.1. Recursos per a afrontar el fracàs escolar

L'escolarització obligatòria fins als 16 anys va endurir les condicions de docència a molts centres educatius, especialment de secundària. La manca de motivació de molts alumnes, la perspectiva excessivament academicista i magistral de molts docents, unit a la complexitat de les noves situacions socials, va comportar, entre d'altres coses, una rebaixa general dels nivells d'exigència acadèmica, unida paradoxalment a un augment del fracàs escolar, que abans amb l'educació general bàsica no s'explicitava de forma tan evident.

La filosofia constructivista de la reforma educativa, els criteris d'escola inclusiva i de tractament plural de la diversitat, van xocar en molts centres amb la realitat d'uns alumnes que no valoraven ni volien la nova oportunitat d'ensenyament obligatori; amb el poc interès d'alguns docents per a fer una aplicació coherent i amb mitjans dels seus principis; i, amb la formació escassa de la comunitat educativa.

Això va fer que en alguns centres s'implementessin progressivament recursos específics per a afrontar aquest tipus de problemàtiques, moltes vegades nascuts de la bona voluntat dels docents més inquiets, els departaments d'orientació i les comissions d'atenció a la diversitat.

Emparats i justificats pel paraigua de la diversitat, alguns d'aquest recursos van acabar entrant en contradicció amb els principis d'inclusivitat que defensava la reforma educativa, especialment per la seva naturalesa segregadora. Amb el temps, el seu reconeixement s'ha anat consolidant en les successives instruccions d'inici de curs que promulguen les diverses conselleries educatives. Avui, acceptats amb més o menys convicció, contradicció i sentiment de culpa, per part de molts docents, equips directius i responsables de polítiques educatives, formen part del mapa escolar actual i de l'estructura del sistema educatiu.

A continuació es fa una descripció de tres exemples de recursos d'atenció a la diversitat, desenvolupats a Catalunya: les aules obertes, les unitats d'escolarització compartida i els projectes singulars, a més de la descripció d'algunes mesures sobre l'actuació en alumnes disruptius.

4.1.1. Les aules obertes

Les aules obertes (abans anomenades *unitats d'adaptació curricular*, UAC) sorgeixen amb la finalitat de donar resposta als alumnes que necessiten recursos, estratègies metodològiques i organitzatives, diferenciades de l'aula ordinària pel seu nivell elevat de fracàs escolar, i molt especialment per les contínues problemàtiques disruptives que comporten.

Es configuren com a entorns escolars oberts (en teoria no generen segregacions definitives de l'aula de referència) per a alumnes de segon cicle de l'ESO. Treballen des d'una perspectiva global, amb activitats més pràctiques i funcionals, buscant millorar la motivació. Els seus objectius principals giren entorn del desenvolupament de les competències bàsiques, l'establiment de relacions personals positives entre els alumnes, la identificació amb el centre escolar, el desenvolupament d'habilitats socials i la consolidació dels aprenentatges bàsics. En tots els casos, l'alumnat de les aules obertes hauria de compartir més d'una tercera part de l'horari escolar amb el grup classe ordinari. La seva metodologia se centra en el següent:

- Formació bàsica. Amb la incorporació de les TIC com a eina de treball en les diferents àrees que configuren el currículum. Es vol fomentar en l'alumnat més atenció cap als continguts i una motivació que faciliti l'aprenentatge.
- Formació pràctica. Amb el desenvolupament d'activitats manipulatives relacionades amb la tecnologia, i la futura inserció sociolaboral.
- Diversificació en tots els nivells de la intervenció, tant en les estratègies, les activitats d'aprenentatge, com en els materials de suport, tenint com a referent la significativitat de les tasques i la motivació dels alumnes.
- El treball de les àrees per projectes coherents des d'una perspectiva globalitzadora, interdisciplinària i de síntesi.
- Seguiment personal i desenvolupament de metodologies de reforç del grup.

Els diversos estudis que s'han fet últimament valorant-ne l'eficàcia (Ferrer, 2005; Coma, 2006) mostren que amb la seva implementació s'augmenta l'autoestima, la motivació i l'actitud dels alumnes que hi participen. Millora l'ambient de tranquil·litat de la resta de les aules i augmenta la satisfacció del professorat afectat. Un percentatge molt important (més del 75%) d'aquests alumnes aconseguixen acreditar i després segueixen una formació laboral (millora de l'índex de continuïtat formativa).

4.1.2. Les unitats d'escolarització compartida

Les unitats d'escolarització compartida són recursos educatius de caràcter excepcional. Estan pensats per a atendre alumnes repetidors de segon cicle de l'ESO que no poden mantenir un grau mínim d'atenció, seguiment i treball dins l'aula ordinària. Són alumnes amb un nivell educatiu baix o molt baix en relació amb els objectius pedagògics i curriculars de l'etapa, i que arrossegueu aquesta problemàtica des de cursos anteriors.

Aquests recursos s'emmarquen, doncs, entre les mesures d'atenció a la diversitat per als alumnes amb necessitats educatives especials. A Catalunya, s'emparen en el Decret 299/1997 de la Generalitat de Catalunya sobre atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, especialment el punt 6.6. Des del punt educatiu, s'entén que les unitats d'escolarització compartida són "propostes educatives adaptades i adaptables a la realitat i necessitats d'uns alumnes amb dificultats actitudinals i de relació per al seguiment normalitzat dins d'una aula formal, per falta de disponibilitat o possibilitats del sistema formal ordinari.

Les UEC proporcionen un marc escolar a aquests infants basat en la personalització del currículum i, per tant, en les possibilitats d'èxit en funció de les seves capacitats i possibilitats personals. En definitiva, es tracta d'un recurs amb possibilitats de flexibilització i adaptabilitat en les metodologies i els recursos, basat en la individualització curricular i d'intervenció³⁴". Curricularment, persegueix els mateixos objectius que per a la resta d'alumnes. Per això "el currículum de referència per a l'alumnat que comparteix escolaritat en les unitats d'escolarització compartida ha de ser el corresponent a l'etapa d'educació obligatòria i al projecte curricular del centre de procedència, que s'ha de concretar en el pla d'actuació que elabora la comissió de treball, el tutor de l'alumne del centre d'ESO de procedència, l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) i la persona responsable de l'alumne en la UEC, encarregada del seguiment escolar (trimestral) i psicopedagògic en el moment de la seva derivació. Solament per a l'alumnat que ho necessita, el director del centre ha de sol·licitar la modificació individual del currículum, referida a canvis significatius en els continguts i objectius d'una o més àrees de l'etapa o bé en la distribució de crèdits comuns i variables establerta amb caràcter general [...]".

(34)Projecte d'execució UEC de Blanes, Fundació SER.GI, maig de 2011.

Font: http://www.xtec.es/~jcruz/recursos/c_uee.html. Traducció pròpia.

Des del punt de vista social, es tracta de recursos d'inclusió social, en el sentit que hi ha un treball intens per a l'educació o recuperació de l'autoestima, faciliten la continuïtat de l'educació en el sistema escolar, estableixen vincles educatius amb adults que poden propiciar processos de canvis en les conductes en societat i es desenvolupen estratègies personals de viure en societat.

La presència en aquest recurs és, en principi, temporal per a molts alumnes. D'aquesta manera el seu objectiu principal és aconseguir una certa normalització que assegurï la tornada al centre i a l'aula de referència després d'un període de temps indeterminat. A la pràctica la majoria dels alumnes que hi estan derivats acaben la seva escolarització obligatòria dins la UEC. Atinent a aquesta realitat, en moltes UEC s'ha prioritzat el desenvolupament de competències i habilitats laborals per a augmentar les probabilitats d'inserció a partir dels setze anys. En aquest sentit, una part important de les activitats es duen a terme a tallers adaptats per a l'aprenentatge d'alguna o algunes professions, que complementen el treball sobre actituds i competències transversals. També es desenvolupen programes d'orientació laboral/formativa, desenvolupats per membres del mateix equip educatiu o incorporant altres professionals amb els quals es treballa en xarxa: AODL, orientadors laborals, educadors socials dels serveis bàsics d'atenció social primària, etc.

Així, doncs, des de la UEC es treballen diversos objectius:

- Aconseguir els objectius educatius propis de l'etapa, amb una adaptació de metodologies i enfocaments que permetin assegurar l'aprenentatge d'un mínim de continguts, accentuant una complementarietat entre activitats pràctiques i conceptuals i basant el desenvolupament curricular en els continguts més significatius per al grup d'infants.
- Desenvolupar integralment la persona, millorant el nivell d'autoestima, augmentant l'autonomia personal i la responsabilitat dels propis actes i fent descobrir i activant les potencialitats personals que cadascun té.
- Capacitar el jove per a viure en la societat actual, que es concreta en treballar les competències relacionals, la resolució pacífica de conflictes, la capacitat de consolidar vincles afectius sans, la capacitat d'abordar problemàtiques de viure en societat, com la tolerància a la frustració, aconseguir objectius personals a mitjà i llarg termini, la convivència en la diversitat, etc. En aquest apartat també és important donar a conèixer els recursos i serveis socials, educatius, culturals esportius, d'oci, etc. que es troben en l'entorn social més proper.
- Desenvolupar els hàbits sociolaborals, especialment amb alumnes de quart d'ESO, que passa per una orientació professional/formativa personalitzada, potenciar les competències transversals i les professionals d'acord amb el seu itinerari, fomentar el coneixement de l'àmbit laboral local i comarcal (formació obligatòria –PCPI, escoles tallers, cases d'ofici, etc.–, empreses, oficines de l'INEM/OTG, serveis de col·locació, etc.) i ensenyar les tècniques i eines per a una inserció millor (currículum, entrevista, contractes, hàbits de seguretat en el treball, etc.).

Per a abordar aquests plantejaments educatius i socials, les UEC tenen una ràtio educador/alumne molt baixa en comparació amb les aules ordinàries (1/10, 1/5). Aquesta característica és realment important per a atendre l'alumne des de les seves necessitats individuals i desenvolupar un procés personal en el marc del grup. En aquest sentit, per a cada alumne es desenvolupa un projecte educatiu individual (PEI) en què es tenen en compte tant aspectes acadèmics com altres de socialització i comportament, es tenen en compte els diversos agents educatius i socials dels alumnes (institut, família, relació amb l'entorn, malalties mentals o físiques, participació en centres educatius no formals, relació familiar amb els serveis socials de la zona, etc.) i sobretot es té en compte la participació de l'alumne en el seu procés educatiu de tal manera que l'infant és el protagonista i responsable del seu procés.

A aquest efecte, les tutories individuals, que s'emmarquen en el pla d'acció tutorial treballen tant aspectes acadèmics com aspectes socials.

Les UEC es troben ubicades fora del recinte escolar, en locals o instal·lacions habilitats per a aquesta tasca i habitualment de titularitat municipal, i aptes per a la pràctica de les diferents activitats planificades pels equips educatius. Cal destacar que una part important de les assignatures s'imparteix en aquests espais; no obstant això, unes quantes es cursen (o s'haurien de cursar) al centre de referència de l'alumne, és a dir, al centre on està inscrit i d'on és derivat. Es tracta d'una estratègia per a indicar un sentit de normalitat i la necessitat que l'equip docent de l'institut mantingui la responsabilitat envers els seus alumnes, encara que estiguin derivats a una unitat d'escolarització compartida, ja que de fet els alumnes continuen depenent de l'institut a efectes acadèmics i administratius.

Les característiques pròpies d'una UEC (recurs educatiu amb metodologies socials, ràtio educador-infants reduïda, nombre baix d'alumnes, etc.) permeten que s'engeguin altres estratègies d'intervenció com el treball amb les famílies i el treball en xarxa.

Respecte al treball amb les famílies, es pot considerar un dels pilars del projecte d'una UEC. No solament perquè l'acceptació de les famílies ha de precedir la incorporació d'un adolescent en el recurs, sinó també perquè sovint les causes de la incorporació es troben en la mala relació que aquests mantenen amb el sistema escolar en general o amb el centre en particular. Unes situacions a les quals s'afegeix la mala relació de l'adolescent en el sistema familiar, a causa de desordres sistèmics en la majoria dels casos. En aquest sentit, algunes UEC estableixen programes de vinculació de la família amb el recurs, que passen per tutories, reunions per a la presentació del recurs i el seu desenvolupament, xerrades formatives d'interès (relacions educatives, addiccions, conductes disruptives, treball juvenil, etc.), etc. Els vincles que s'estableixen amb les famílies permeten unificar criteris en l'àmbit educatiu i familiar, cosa que incideix

de manera més intensa en l'adolescent; també permeten reflexionar amb la família sobre alguns criteris educatius per a cada jove i en general per a joves adolescents.

Respecte al treball en xarxa, s'estableix una relació fluïda amb els instituts de secundària d'on procedeixen els alumnes, per a la incorporació d'aquests o per al seu seguiment a dins i a fora de l'aula, per a coordinar i avaluar les assignatures compartides, per a acordar sancions, etc. S'estableix sobretot amb tutors, el cap d'estudis o el psicopedagog; molt poques vegades es coordina amb el director. Dins del marc del sistema escolar, també hi ha una coordinació amb l'equip d'assessorament psicopedagògic i de vegades amb l'inspector de zona.

Amb els serveis socials d'atenció de base es treballa a partir de les famílies d'adolescents que estan en la UEC amb seguiment dels serveis socials, com a perceptors de l'RMI o altres causes; sobretot hi ha una relació amb l'educador social i per al seguiment d'alguns casos amb l'equip educatiu del centre obert. També s'estableix relació amb altres serveis que tenen en seguiment alguns adolescents, com poden ser de salut mental infantil i juvenil.

Per al desenvolupament d'alguns programes dins de la UEC, hi pot haver multitud de coordinacions: en l'àmbit de la salut (amb els centres d'assistència primària), en l'àmbit de la feina (amb orientadors laborals i altres), en l'àmbit de la cultura i la diversitat (amb programes municipals), etc.

La gestió de les UEC recau sobre l'administració municipal, qui acostuma a delegar a empreses i entitats del tercer sector. L'administració autonòmica convenia amb els ajuntament les places disponibles tenint en compte la demanda dels instituts del territori. Són recursos que sovint atenen alumnes de diversos centres de secundària (públics, concertats i privats) amb els quals es coordinen constantment per al seu seguiment i avaluació curricular.

Els educadors socials són els professionals amb una presència més significativa a les UEC, juntament amb pedagogs i monitors de taller. Assumeixen la responsabilitat tan del seu funcionament com de les tasques més estrictament educatives i de seguiment tutorial. Les funcions i les tasques que desenvolupen en el recurs es poden sintetitzar en les següents:

- Desenvolupament d'un projecte educatiu de centre (PEC), que inclou tant els aspectes acadèmics com els personals, de vida quotidiana al centre, etc. S'incideix en els objectius, els criteris, metodologies i eines educatius d'intervenció, els plans d'acció tutorial, les adaptacions curriculars, els programes principals, etc. Es tracta tant de definir-lo com de seguir-lo, avaluar-lo i renovar-lo.

- Organització de l'equip educatiu (tasques, funcions, tutorització), de les assignatures, de les activitats, de l'espai físic, etc.
- Seguiment socioeducatiu dels alumnes (sobre la base del PEI) i del grup.
- Preparació, adaptació, impartició i avaluació de les assignatures.
- Preparació de les activitats.
- Relació amb les famílies.
- Treball en xarxa.

No obstant això, cal assenyalar algunes dificultats, tant de caràcter intern com extern, en el desenvolupament de les seves funcions:

- Els centres educatius consideren les UEC recursos d'allunyament de determinats alumnes conflictius, de tal manera que sovint hi ha una voluntat clara de desvincular-se'n. Aquesta situacions condueix al fet que moltes UEC es converteixin en un cul de sac dels sistema escolar, on van els alumnes dels quals ningú es vol preocupar, qüestionant-ne el caràcter **compartit**. Tot plegat incideix de manera negativa tant en la coordinació de les assignatures compartides entre el recurs i el centre de referència, com en els acords respecte al seguiment de l'alumne.
- La consolidació de l'equip professional. En considerar-se un recurs molt secundari al qual assisteixen un nombre d'alumnes minoritari (si es compara amb els que van als instituts), el finançament no és suficient per a sustentar-lo a mitjà o a llarg termini. Si no es prenen mesures des de les entitats gestores del recurs (ajuntaments o entitats socials), aquest aspecte incideix sovint en condicions laborals precàries, que provoquen una circulació constant de professionals de l'equip i, per tant, una poca aprehensió del projecte educatiu per part de l'equip o d'algun dels membres.
- Falta de formacions específiques entre els educadors socials. Encara que té una aproximació social en relació amb les problemàtiques que presenten els adolescents, la base del treball socioeducatiu se centra en la impartició d'assignatures i en el desenvolupament d'activitats sociolaborals. Si bé els educadors socials tenen una formació que els permet exercir amb certa facilitat algunes de les funcions que els exigeix el recurs, presenten més dificultats en relació amb la didàctica de les assignatures i en les adaptacions curriculars. S'entén que aquesta dificultat es pot solucionar en cursos de

formació contínua i amb l'experiència acumulada en l'equip. En aquest sentit, seria necessari incorporar altres perfils professionals (pedagogs) en l'equip que permetessin certes orientacions en aquests aspectes.

En conclusió, les UEC s'han convertit en un recurs "adequat" per a un sector d'alumnes que tenen dificultats evidents en els centres de secundària. La personalització que demanen els adolescents i el desenvolupament de programes i estratègies socioeducatives fa els educadors socials professionals competents per a donar vida a aquests recursos. En aquest sentit, són la base que garanteix l'èxit educatiu d'una formació encaminada a la inserció social i laboral dels joves. No obstant això, cal recordar que les UEC són un recurs extraordinari i extern d'atenció a la diversitat, amb un caràcter excloent marcat: aparta l'alumnat problemàtic dels centres i de les aules. La contradicció és palesa: per què no es qüestionen i es replantegen les estratègies que s'apliquen als centres educatius de secundària en no donar resposta a la diversitat d'alumnes que hi participen?, per què se "separen i aïllen" els adolescents problemàtics?, per què no treballem per a tots els alumnes escolaritzats?

4.1.3. Els projectes singulars

Entre les diverses experiències pedagògiques que amb creativitat han desenvolupat alguns centres escolars per atendre els alumnes de segon cicle de secundària amb quinze anys complerts i amb problemes greus de fracàs escolar i motivació per l'estudi, i que han acabat convertint-se en recursos institucionalitzats reconeguts per l'Administració Educativa, hi ha els anomenats **projectes singulars**.

S'emmarquen en el context de la Llei catalana d'educació, que en l'article 59.4 referit a l'ordenació de l'educació secundària obligatòria permet establir programes de diversificació curricular que compreguin activitats regulars fora del centre. Aquestes experiències de coresponsabilitat educativa es poden dur a terme en col·laboració amb les administracions locals, disposant de les mesures de garantia que es determinin per reglament i amb la participació activa de diferents agents educatius de l'entorn: institut (equip directiu, tutors i CAD), alumnat, famílies, serveis municipals i empreses privades.

Representen un intent d'iniciar un procés de contacte amb el món laboral per als alumnes amb dificultats escolars especials i amb moltes possibilitats d'abandonar l'etapa. Es du a terme mitjançant la promoció de competències laborals que facilitin una orientació futura cap a la feina, al mateix temps que els facin conèixer de manera directa aquesta realitat amb pràctiques continuades i regulars en una determinada empresa (Coma, 2005).

Són una manera diferent de motivar l'aprenentatge i provocar l'interès per un ofici o professió, adquirint les habilitats socials necessàries per a la vida adulta i professional futura. També s'aconsegueix evitar l'abandó prematur de l'ESO

entre l'alumnat de quart curs, com també la cronificació de determinades sancions d'expulsió i la resolució dels processos de fracàs escolar reiterat. Per això acostuma a ser un recurs complementari i integrat en les aules obertes.

La seva finalitat principal és evitar el risc d'exclusió social derivat del fracàs escolar, intentant millorar el seu nivell educatiu (àrees instrumentals bàsiques) i alhora desenvolupant les seves competències laborals i personals. La idea és que els alumnes puguin aprendre en un espai i d'una manera que els resultin atractius. D'aquesta manera s'aborda el currículum des de la flexibilitat, l'acostament al món laboral, i el desenvolupament de les activitats a partir d'un aprenentatge productiu.

La seva organització i desenvolupament es du a terme juntament amb diversos agents socials i educatius del territori aliens a la institució escolar, entitats públiques i empreses privades. És una forma d'iniciar la formació pràctica mitjançant convenis entre el centre educatiu, l'administració local, i la delegació territorial d'educació, que permeten assegurar la cobertura legal de l'alumnat durant el període de formació pràctica davant les potencials inspeccions del Ministeri de Treball (són menors de setze anys fent una activitat laboral).

La proposta inicial de selecció de l'alumnat la fan els equips docents de segon a quart d'ESO cada final de curs, tenint en compte els resultats acadèmics i l'interès que ha mostrat l'alumne per continuar al centre o no. Després de parlar el tutor del grup amb l'alumne, si hi està d'acord, es fa una entrevista amb la família per a informar-la del recurs i de les possibilitats que s'ofereixen al seu fill/a. Si s'accepta, alumnes i famílies subscriuen una sèrie de compromisos i acords:

- Elecció d'una opció o lloc per a rebre la formació pràctica, que habitualment va unit a un ofici determinat (jardineria, fusteria, atenció al públic, consergeria, biblioteques, etc.). Prèviament se'ls ha informat de cada centre de formació pràctica mitjançant un full descriptiu en què se n'especifica la ubicació, el referent d'acollida i les tasques principals a efectuar.
- L'alumne signa un contracte pedagògic en què es compromet formalment i per escrit a complir en temes com la puntualitat, l'assistència o l'actitud al llarg del període de formació pràctica.
- La família, per la seva banda, signa un document d'acceptació del recurs. En aquest assumeix, a més de la responsabilitat en els desplaçaments, el compromís de cridar puntualment el responsable del recurs en cas que l'alumne no pugui assistir un dia. Així mateix, la família es compromet a facilitar i a animar l'alumne al llarg de tot el procés i a no implicar-se en cap cas amb els centres de pràctica, acudint sempre al coordinador del projecte per a qualsevol consulta o problema.

El projecte s'inicia de manera unitària amb tots els alumnes i tots els centres de treball o de pràctiques, amb una metodologia d'acompanyament individual i personalitzat. En aquest moment es fan les presentacions de l'alumne al seu tutor de pràctiques, la persona que n'assumeix la responsabilitat i s'encarrega d'organitzar-li les tasques.

La permanència dels alumnes als centres de treball o de formació és de dos dies a la setmana, amb un còmput total d'aproximadament dotze hores setmanals. La resta de dies i hores segueixen el seu currículum ordinari dins del centre amb el seu grup de referència.

Aquests projectes impliquen, per partida doble, un coordinador/tutor docent del centre i un educador social. Les funcions que pot fer cadascun depenen de la peculiaritat de cada projecte singular, i la majoria són compartides. Entre aquestes podem destacar:

1) L'elaboració i gestió de la documentació del projecte, especialment del disseny inicial, les memòries, la incorporació de canvis i novetats, l'elaboració dels informes inicials dels alumnes, i la posada al dia de la documentació (actes de reunions i acords) generada en les coordinacions amb l'administració local i els centres de pràctiques.

2) El contacte i la coordinació amb els tutors de l'IES, especialment amb el tutor de l'aula oberta, o amb els responsables dels recursos d'atenció a la diversitat. En aquest àmbit és important acordar i resoldre els temes referents a la convalidació d'assignatures i el desenvolupament del currículum adaptat.

3) La relació amb la família, especialment l'entrevista inicial i les que es puguin fer per a resoldre o afrontar aspectes que afectin els fills en la incorporació al projecte.

4) La coordinació i la mediació amb els responsables municipals del projecte, especialment pel que fa a la definició dels llocs de pràctiques i a la tipologia d'alumne més adequada per a cada cas.

5) La informació i acord de les informacions i els punts que siguin necessaris sobre la implementació i el desenvolupament del projecte, amb l'equip directiu del centre.

6) Els seguiments individuals de la trobada i entrevista amb la persona de referència als centres de formació pràctica, del registre de l'evolució de cada alumne, i també de la comunicació en cas de malaltia o problemes d'assistència.

7) L'acompanyament de cada alumne, la intensitat del qual es gradua en funció de les necessitats, la integració i el procés d'aprenentatge que presenti en el seu lloc de formació pràctica.

8) L'orientació formativa laboral per als alumnes que segueixen el projecte, especialment l'últim trimestre de curs amb la perspectiva de poder assessorar i ajudar en els futurs processos maduratius i vocacionals de cada un.

9) La coordinació i seguiment del projecte i de les seves implicacions amb els serveis educatius del municipi mitjançant reunions específiques al llarg del curs.

10) L'avaluació del procés de cada alumne a partir d'uns ítems en què es valoren diferents competències professionals, personals i de treball en grup. Aquesta valoració constituirà una part significativa del currículum acadèmic de quart curs d'ESO.

4.1.4. La intervenció amb els alumnes disruptius: sancions educatives i seguiments

Un dels focus que generen més problemes i tensió en la majoria de centres de secundària, al costat de l'absentisme, són les conductes disruptives, dins i fora de l'aula.

En aquest marc, l'educador social vetlla, al costat de la resta de membres de la comunitat educativa, pels principis bàsics següents:

- L'elaboració participativa del reglament d'organització i funcionament.
- El treball sobre els valors, les llibertats i els sentiments per a una convivència democràtica.
- Els fonaments de la convivència escolar es basen en la dignitat dels alumnes, els seus drets inviolables i el desenvolupament de la personalitat.
- L'aplicació de les normes de convivència donen prioritat a l'interès d'infants i adolescents sobre qualsevol altre tipus d'interès legítim.
- Les sancions als alumnes s'han d'atenir als criteris de proporcionalitat de la conducta.
- La transformació del sistema sancionador en un sistema de caràcter educatiu.

El treball previ a qualsevol acció disciplinària passa per dos nivells no exempts de certa complexitat. El primer és el **normatiu**, en el qual el centre elabora les pròpies normes de convivència comptant amb la representació de tots els sectors de la comunitat educativa, conjuminant postures i oferint alternatives educatives a sancions estrictament punitives.

El segon nivell es concreta en la **difusió del sistema sancionador** acordat, en tots els nivells d'organització del centre i a les aules. Un sistema que es treballa amb els alumnes a fi d'adaptar-lo i concretar-lo segons les seves particularitats.

L'educador social treballa en aquest segon nivell: **a)** mitjançant les reunions de tutors, oferint-los formació; i, **b)** conjuntament amb el tutor per establir les normes que s'aplicaran a l'aula, que inclouen mecanismes de consens perquè els alumnes les assumeixin com a pròpies.

Una vegada que s'han treballat i establert al centre educatiu unes normes de convivència, la tasca de l'educador social amb els alumnes que les vulneren procedeix principalment de demandes dels tutors, de la derivació de la direcció d'estudis d'alumnes amb sancions reiterades.

De manera específica, la intervenció de l'educador social davant els alumnes disruptius es defineix per les característiques següents:

- L'educador social assumeix una actitud de proximitat que li permet atendre les demandes dels alumnes, aproximant-se a les seves dificultats, sense perdre la relació de respecte i reconeixement.
- L'educador social no sol actuar dins de l'aula, sinó que aprofita espais neutrals que facilitin la proximitat i allunyin els temors del discent. El temps dedicat als esbarjos o a les activitats d'oci dels alumnes són moments prioritaris per a la intervenció, no interrompen el seguiment de les aules i l'alumne pot posar en pràctica les noves habilitats apreses.
- Acompanya l'alumne quan les coses no funcionen, oferint-li noves oportunitats per a aprendre i "assajar" actituds i comportaments conformes a la comunitat de la qual forma part.
- Exerceix, si cal, d'intermediari entre els alumnes i els professors, per resoldre els conflictes que puguin sorgir, intentant que les parts arribin a una solució conciliada dels seus conflictes.
- Les intervencions es duen a terme individual i/o grupalment, en funció de les problemàtiques que sorgeixen i dels alumnes implicats. De vegades les actuacions grupals reforcen actituds en el grup que contribueixen a la millora general de la situació.
- Tant les actuacions del professorat, com dels tutors, de la direcció d'estudis i de l'educador social parteixen de criteris comuns i ofereixen a l'alumne una visió d'unitat.

Si bé l'acompanyament d'alumnes amb dificultats conductuals no és competència exclusiva de l'educador, el seu marc d'actuació, la seva formació específica i la seva sensibilitat professional li confereixen una disposició preferent a l'hora d'intervenir. D'aquesta manera l'educador social assumeix un paper de confident, conseller i referent, intentant amb la seva intervenció afavorir els canvis d'actitud i la millora de l'alumne.

En aquest procés, l'educador social també integra la família, implicant-la en el desenvolupament educatiu dels fills/es, complementant la tasca del centre escolar i contribuint a reduir les possibles reiteracions de comportaments.

Per tant, l'objectiu final és acompanyar l'alumne en la seva participació escolar, reforçant el seu sentiment de pertinença a la comunitat educativa en conscienciar-lo de les conseqüències que el seu comportament té en la resta dels companys i professors.

L'educador social també intervé donant **un caràcter educatiu** al sistema sancionador i a les mesures disciplinàries. D'aquesta manera s'ofereix als alumnes l'oportunitat d'aprendre noves formes d'actuar i d'afrontar els problemes al centre, transformant determinades sancions, en altres modalitats de compensació:

- Participar en programes que reforcen habilitats socials a fi de millorar aptituds comunicatives, la capacitat d'escolta, entre altres.
- Assistir a sessions per al desenvolupament de competències en la resolució dels conflictes.
- Accedir a resoldre problemes mitjançant els programes de mediació escolar.
- Desenvolupar programes de reforç, tant dins com fora de l'aula.
- Fer tasques en benefici de la comunitat escolar.
- Establir sistemes d'incentius als alumnes amb un historial extens de sancions i en perill d'expulsió.

En el seguiment i la gestió de totes aquestes actuacions, a més de l'educador i el cap d'estudis, hi participen d'altres professors que assumeixen aquesta responsabilitat de manera voluntària, complementada des d'una triple perspectiva:

- Els professors, mitjançant el control del comportament de l'alumne a l'aula.

- La direcció d'estudis, mitjançant el control de les incidències i les sancions corresponents.
- L'educador social, mitjançant les avaluacions periòdiques i les sessions de treball amb l'alumne.

La necessitat de posar ordre i establir uns límits als centres educatius no només és necessària sinó també educativa. A més de la intervenció més específica de l'educador o d'altres rols professionals associats al manteniment de la disciplina, necessita temps, dedicació i consens de tots els membres de la comunitat educativa. La coordinació entre professionals i les estratègies que aquests aporten són decisives per a facilitar el seguiment dels alumnes, incidir en les causes dels seus comportaments i millorar les seves possibilitats d'integrar-se formativament i socialment en el futur (Fernández, 2005).

4.2. La prevenció, control i seguiment dels processos d'absentisme

L'absentisme és un problema crònic que arrossega el sistema escolar, que esdevé visible amb l'extensió de l'escolarització obligatòria fins als setze anys, encara que per la seva baixa incidència estadística no se'n valori socialment la importància (Bueno, 2005).

Abordar i incidir en la problemàtica generada per l'absentisme escolar és un dels aspectes més delicats de la feina de molts centres, ja que són difícils de resoldre per la seva complexitat i l'existència de diverses modalitats d'absentisme. Una intervenció que implica, d'una banda, donar resposta a un problema educatiu i, alhora, atendre un problema social (Sáez, 2005) que no està generat ni pertany de manera exclusiva a l'escola.

En els últims anys s'han establert protocols cada vegada més precisos per a la prevenció, control i intervenció de l'absentisme, tant amb els alumnes com amb les famílies i els contextos que el generen.

Un dels nous instruments per a la seva detecció, control i comunicació a les famílies és la utilització de les noves tecnologies. En comunitats com València, Andalusia o Extremadura les faltes d'assistència s'envien de manera automàtica al mòbil del pare i/o la mare. Això és possible gràcies a les plataformes virtuals, que posen als professors a la disposició dels pares i mares i els permeten consultar tota la informació sobre faltes d'assistència, qualificacions i problemes de disciplina relatius als seus fills/es.

Però abans de posar en pràctica qualsevol actuació en matèria d'absentisme escolar cal que el centre educatiu disposi del seu propi **pla d'absentisme de centre**. En aquest es recullen i defineixen les intervencions previstes per a la

seva prevenció i també la intervenció i el seguiment, les relacions institucionals necessàries per a abordar els casos i les funcions detallades dels professionals del centre relacionat, especialment de l'educador social.

Plataforma virtual Rayuela

La plataforma virtual Rayuela és el mitjà pel qual les famílies extremeñyes es mantenen en contacte directe amb els centres educatius.

Tenen accés a les qualificacions i reben les faltes d'assistència dels seus fills en el mòbil.

A més, un sistema de missatgeria els permet contactar per correu electrònic amb els professors sempre que vulguin, sense horaris i sense sortir de casa.

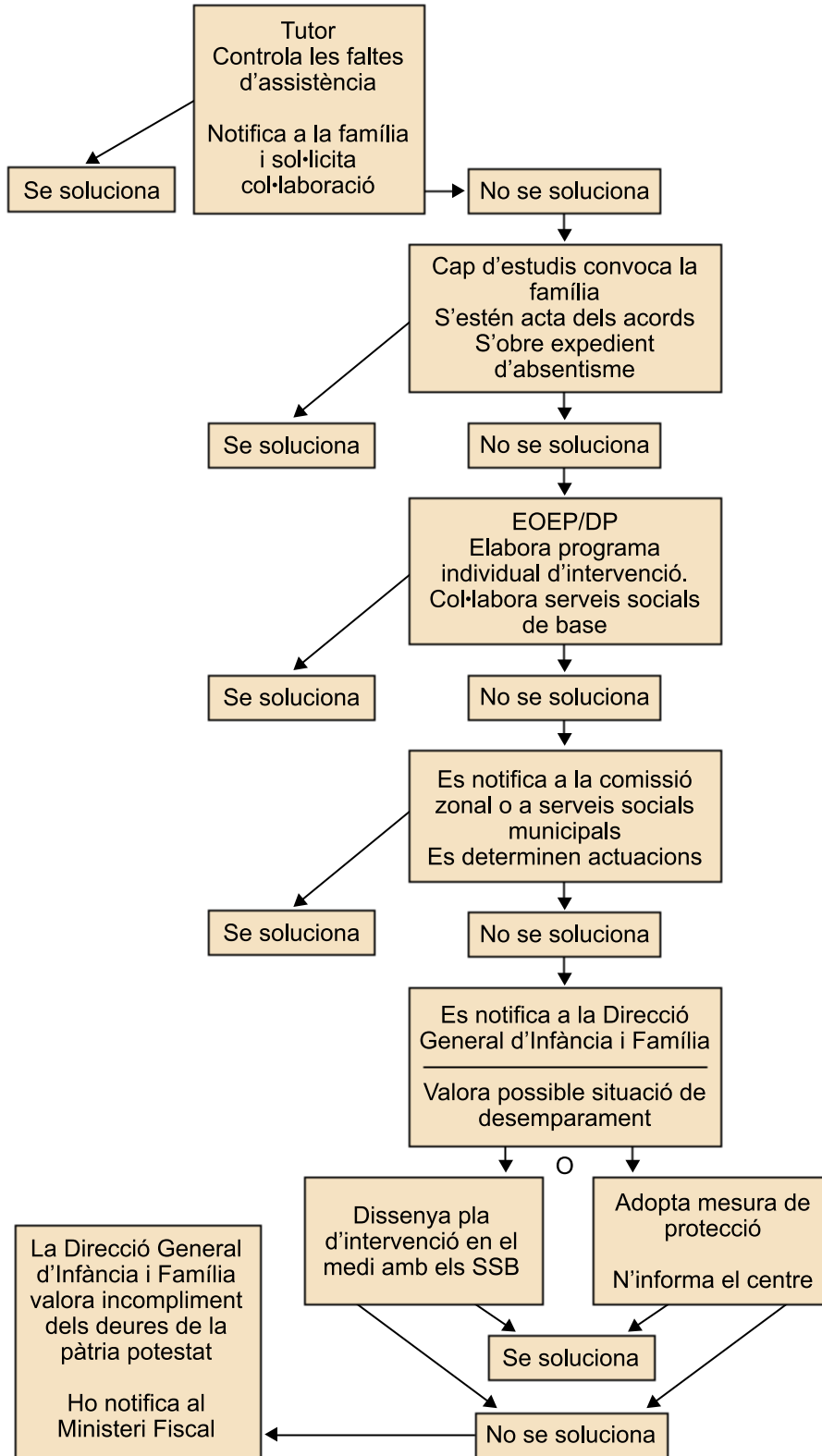
Si voleu saber més coses sobre Rayuela consulteu els vídeos d'aquest enllaç:

<http://www.educarex.es/web/guest/mmedia>

En molts casos aquest pla es complementa amb un protocol³⁵ en el qual es detallen fidelment les actuacions a seguir en tot moment.

⁽³⁵⁾La comunitat autònoma d'Extremadura, en el seu Pla regional per a prevenció, control i seguiment de l'absentisme escolar, recull un protocol d'intervenció (aprovat mitjançant l'Ordre de 15 de juny de 2007, de les conselleries d'educació i benestar social, per la qual s'aprova el Pla regional per a la prevenció, control i seguiment de l'absentisme escolar en la comunitat autònoma d'Extremadura).

Protocol d'intervenció en cas d'absentisme



Font: Pla regional per a la prevenció, control i seguiment de l'absentisme escolar a Extremadura

Si bé és l'equip directiu qui promou la creació del pla d'absentisme, l'educador social, en conèixer millor els canals i les vies d'intervenció, és qui s'encarrega del desenvolupar-lo, assumint un protagonisme clau en la proposta d'aportacions a determinats aspectes del pla, format per tres àmbits: les relacions institucionals, les famílies i el centre escolar.

Les **relacions institucionals** se centrarien en:

- Els cossos i forces de seguretat de la localitat amb els quals el centre acordi les actuacions que s'han de dur a terme quan els alumnes es trobin fora del recinte escolar durant l'horari lectiu.
- Els serveis socials de base o d'atenció primària de la localitat o localitats d'influència, mitjançant reunions i contactes continus per a prevenir situacions d'alumnes "en risc", intervenir amb els detectats i fer el seguiment oportú de tots els casos.
- Els serveis de protecció al menor, per al cas de situacions greus en què s'aprecii negligència o abandó de les actuacions parentals.

Pel que fa a les **famílies**, l'educador social, juntament amb l'orientador, la direcció d'estudis i els tutors, amb el suport de l'associació de mares i pares, enguuen actuacions de prevenció de l'absentisme per afermar les relacions entre el centre i les famílies amb els objectius següents:

- Conscienciar les famílies sobre la importància de l'educació dels fills/es, i els beneficis per al seu futur en la nostra societat actual.
- Comprometre-les en el procés d'educació dels seus fills/es.
- Acostar-les als mecanismes de participació en el centre, com les AMPA i el consell escolar, i també a les accions formatives que s'ofereixen mitjançant les escoles de pares i mares.

Pel que fa a les actuacions del pla d'absentisme en el **centre** escolar, cal tenir en compte la relació estreta que hi ha d'haver entre l'educador social (és qui intervé en primer instància en l'abordatge dels casos d'absentisme), la direcció d'estudis (és qui controla i quantifica les faltes d'assistència) i els tutors de cada grup (són els que detecten les situacions i coneixen les necessitats).

El procés d'intervenció s'inicia quan el tutor o la direcció d'estudis detecten un nombre significatiu de faltes injustificades. Després d'un primer contacte telefònic amb la família per a verificar la situació, se la cita per a una entrevista amb la finalitat d'esbrinar les causes que les motiven.

L'entrevista ha de servir per a fer conscients les famílies de la importància de l'assistència dels fills/es al centre i de la responsabilitat que tenen de mantenir-los escolaritzats, i per a informar-los de les conseqüències que això els pot portar. A més cal intentar arribar a un acord per a engegar algunes mesures bàsiques per a començar a solucionar el problema.

Si la situació no es resol amb aquests primers contactes, l'educador s'ha de posar en contacte amb els serveis socials de la zona amb la finalitat de fer planificar actuacions sistemàtiques des dels diferents àmbits que conformen la vida de l'alumne: l'escolar, el familiar i el social.

Per a estructurar i optimitzar les possibles accions s'elabora un **programa individual d'intervenció** en el qual es planifiquen tant les actuacions que s'han fer amb l'infant i la seva família, com la responsabilitat de dur-les a terme per part de cada professional de manera coordinada amb la resta.

Programa individual d'intervenció

El programa individual d'intervenció és el document personal que s'elabora en cada cas d'absentisme que necessita una actuació professional.

El seu contingut està determinat per les necessitats detectades en el centre escolar i que dificulten la integració escolar de l'alumne (Morey, 2005, p. 7).

S'hi recullen les dades de l'alumne, de la família i de l'entorn sociofamiliar, com també les dades escolars que justifiquen la intervenció.

A més, en aquest document es plasmen els objectius, les actuacions previstes, les coordinacions professionals amb altres recursos, i també el seguiment que es va a dur a terme.

Aquest programa s'inclou en l'expedient d'absentisme que s'obre a l'alumne i incorpora tota la documentació que es genera en el cas.

Quan falla el programa, es procedeix a incloure en el procés de seguiment i control els serveis de protecció del menor, amb els quals l'educador tornarà a intentar una intervenció coordinada juntament amb els serveis socials municipals.

Si després d'aquesta intervenció no es resol la situació d'absentisme, seran els serveis de protecció del menor els que hauran de valorar si s'està produint una situació de negligència o abandó de les responsabilitats parentals. Si és així, derivaran el cas a la fiscalia de menors, responsable d'emprendre les accions pertinents.

En tot aquest procés, des de la detecció fins a la resolució o l'adopció de mesures judicials si fos el cas, la intervenció de l'educador social és bàsica per a la coordinació de totes les actuacions que es fan des del centre educatiu, encara que es complementin amb les dels serveis socials municipals i els de protecció al menor.

Pel que fa a l'àmbit estrictament escolar, el seu protagonisme és decisiu en el seguiment i el control juntament amb la direcció d'estudis i els tutors. D'aquesta manera, l'educador social contribueix a modificar com s'aborda l'absentisme en els centres escolars. S'està evolucionant des d'una perspectiva tradicional, centrada únicament a informar les famílies i coordinar-se amb els serveis socials de base, cap a una acció en xarxa, en la qual es promocionen les activitats extraescolars i el canvi d'actituds de l'alumne respecte al centre escolar (Molina i Blázquez, 2006, p. 54) amb la finalitat d'assolir l'èxit acadèmic.

4.3. L'articulació i desenvolupament dels plans de convivència escolar

La formació per a la convivència és un exercici d'educació en valors en què se seleccionen els que condueixen a l'ús i construcció d'una experiència axiològica sobre la identitat i la diferència. El seu objectiu últim és construir-se a un mateix, reconèixer-se amb l'altre com a ésser digne i igual, subjecte de drets en un entorn cultural divers d'interacció (Tourrián, 2010, p. 21).

L'espai convivencial escolar no és un espai substitutori, ni supletori; és un àmbit complementari d'altres, totalment necessari per a una societat oberta, democràtica i pluralista. D'aquesta manera, la institució escolar s'identifica com un espai singular d'aprenentatge de la convivència que programa i planifica mitjançant projectes i plans específics.

Però la millora de la convivència planteja un repte complex que admet anàlisis múltiples –conceptuals, institucionals, personals, estratègics, etc.– i constitueix una realitat polièdrica (Fernández, 1998) que requereix l'acció simultània i coordinada entre els diversos agents educatius. Per a això és necessari partir d'un **projecte comú**, que sigui compartit per tots, en el qual es determinin els objectius de millora i les accions a dur a terme.

Així, la posada en pràctica d'accions de millora de la convivència és una qüestió fonamentalment organitzativa, en la seva doble dimensió tècnica i relacional (Teixidó, 2007, p. 238). Des d'una perspectiva tècnica, es poden delimitar les accions a dur a terme, establir protocols d'actuació, elaborar materials, programar cursos de formació, disposar els recursos necessaris, planificar, etc. Però el pla de convivència no és més que un document, únicament un instrument que contribueix a aclarir responsabilitats, a situar les diverses actuacions en un marc unitari, a afavorir el treball col·laboratiu, etc. La millora arribarà com a resultat de l'actuació coordinada de tots els components de la comunitat escolar, i el repte consisteix a animar-la a posar el seu esforç al servei d'una causa comuna.

Per això l'establiment de diversos àmbits d'intervenció facilita el procés de formalització del pla de convivència alhora que n'organitza el contingut i delimita les responsabilitats. Seguint de manera literal la proposta de Teixidó (2007, pp. 240-42) i seguint un criteri pragmàtic, podem establir cinc grans àmbits: educatiu o curricular, comunitari, organitzatiu i normatiu o disciplinari. Com veurem a continuació, no tots són responsabilitat de l'educador social, però sí que pot col·laborar i ser protagonista en alguns.

Comissió de convivència

La comissió de convivència és l'òrgan encarregat d'assessorar la direcció del centre i el conjunt de la comunitat en matèria de convivència. Ha de canalitzar les iniciatives de tots els sectors de la comunitat educativa i articular-les entorn d'un pla comú.

A més de les funcions de promoció, també és l'encarregada de vetllar pel compliment de la normativa, de mitjançar i intervenir en els conflictes i, per tant, d'imposar sancions

en els casos que revesteixin una transcendència o gravetat notables i, per tant, no hagin estat resolts en primera instància pel docent o el tutor.

Està formada per representants del professorat, de les famílies, del personal d'administració i serveis i de l'alumnat.

En primer lloc, la millora de la convivència presenta una **dimensió curricular** que es du a terme en forma d'intervencions educatives amb una intenció preventiva. Es tracta de propiciar el desenvolupament, d'una manera intencional i sistèmica, de pràctiques i hàbits de convivència pacífica entre l'alumnat. Es poden diferenciar dos tipus d'accions: les que s'integren en el currículum ordinari i les que s'articulen entorn de **programes específics**. Si les primeres corresponen de manera clara a la funció docent, és en les segones que les aportacions dels educadors poden ser més significatives. Les descrivim contextualitzades en les diferents tipologies de programes:

1) Programes de democratització de la vida dels centres

a) Dinamització dels òrgans participatius, especialment de l'alumne: assemblees de delegats, grups de treball o comissions per a la promoció de diverses campanyes.

b) Disseny d'instruments per a posar en pràctica iniciatives participatives d'àmbit general, tant en el marc de l'aula com de l'etapa educativa.

c) Coordinació de les diverses comissions i grups de treball amb l'establiment de fòrums conjunts que permetin establir línies de treball participatiu comunes per a prendre decisions sobre la millora de la vida del centre.

2) Programes de resolució pacífica de conflictes

a) Participació i direcció en els equips de mediació.

b) Intervenció en la constitució i formació de nous grups d'alumnes mediadors. Referent en les sessions d'avaluació i dels processos que estan en marxa.

c) Seguiment individualitzat de l'alumne en el procés del qual s'han detectat factors familiars que juguen en contra del dret a l'educació. Suport a la tasca del tutor en el centre, coordinació del departament d'orientació amb els serveis socials de l'ajuntament i posada a la disposició de l'alumne i la família de recursos econòmics i formatius (Molina i Blázquez, 2006, p. 51).

d) Promoció i incorporació de campanyes específiques dins de les activitats de curs, especialment les que concerneixen la cultura de la pau, la promoció dels drets humans i la tolerància, i la violència de gènere.

3) Programes d'integració escolar

a) Estar present en els diversos equips docents que intervenen de manera més directa en els recursos específics d'atenció a la diversitat, tant en les aules d'acollida per a alumnes nouvinguts al centre, com en les aules obertes per a alumnes amb problemes greus de conducta, com col·laborant amb el departament d'orientació en els grups de reforç previstos per als diferents cursos.

b) Facilitar la integració de diferents entorns educatius i aproximar els respectius projectes formatius i les influències pedagògiques que provenen de diferents ambients (Ortega, 2005, p. 125).

c) Intervenir en els perfils d'alumnat que moltes vegades requereixen un tractament més individualitzat per a controlar el comportament, l'empatia i les habilitats socials (Orte, 2008, p. 41).

4) Programes d'educació en valors

a) Elaboració i avaluació de propostes de programes de convivència en el centre educatiu, com també la col·laboració amb els òrgans del centre en el compliment de les normes del centre i del seu reglament de règim intern (López i Cárdenas, 2007).

b) Participació en el disseny i la implementació de materials específics sobre el tema, en col·laboració amb els equips de tutors de cada curs, especialment tenint en compte una visió general de l'educació moral a primària i secundària, a més d'utilitzar elements quotidians i propers a la realitat dels alumnes.

5) Programes de desenvolupament social i emocional

a) Disseny i animació, juntament amb el departament d'orientació, dels tallers d'habilitats socials en el marc de les tutories.

b) Desenvolupament d'algunes sessions tutorialis en l'àmbit de les competències, oferint suport i ajuda als tutors en aquests espais.

c) Integració de les accions més estrictament curriculars d'aquest àmbit, amb iniciatives concretes d'àmbit extraescolar o d'activitats complementàries (especialment tallers de teatre o de revista). El seu objectiu és facilitar la posada en pràctica dels aprenentatges adquirits a l'aula, ajudant a la seva interiorització, a més de revisar i superar els moments de conflicte i confusió que poden comportar.

En segon lloc, l'**àmbit comunitari** per a la promoció de la convivència és, amb diferència, el que més oportunitats de projecció de la pròpia idiosincràsia brinda als educadors socials. En aquest àmbit pot complir una funció central pel que fa a la dinamització de grups i als processos d'acció comunitària, po-

sant molta cura a anar-los traspasant les responsabilitats d'organització i dinamització (Parcerisa, 2008, p. 15). En aquest sentit podem establir les línies de treball següents:

- Dur a terme accions dirigides al foment de la participació de les famílies en la vida del centre, la qual és fonamental per a compartir i contrastar informació, col·laborar en la resolució de conflictes dins i fora de l'escola, o plantejar estratègies d'acció conjuntes.
- Promoure i dinamitzar les línies d'actuació complementàries i coordinades amb entitats externes (serveis socials municipals o comarcals, entitats socials dels barris –centres oberts–, clubs esportius, policia local, etc.) que permetin l'abordatge dels problemes escolars des d'una perspectiva més àmplia: treball social, desenvolupament comunitari, activitats d'esport i oci, reforç i compensació de l'activitat escolar, acció socio sanitària: higiene, control sanitari, control de l'absentisme escolar, etc.
- Vetllar per la qualitat de la vida escolar. La convivència escolar es construeix diàriament en els diferents espais relacionals o conversacionals que concorren a l'escola. Per això l'ambient escolar es converteix en un lloc privilegiat per a contextualitzar i objectivar els conflictes, els seus actors principals i les actuacions estratègiques principals. També per a detectar les necessitats de prevenció i de cura dels factors facilitadors presents en les dinàmiques quotidianes.
- Animar la creació d'associacions i grups d'alumnes, famílies i professors, tant en els aspectes més funcionals i organitzatius com en els que es refereixen a necessitats de supervisió, orientació o formació.

En tercer lloc, l'**àmbit organitzatiu**, entès com un espai privilegiat per a la transmissió de valors i actituds que poden afavorir o dificultar la consolidació d'un clima de convivència harmònica (Bernal, 2006, p. 90). Per això, en configurar els diversos aspectes que delimiten el funcionament del centre, s'ha de tenir en compte (a més de la funcionalitat) en quina mesura s'afavoreixen o es dificulten els processos de resolució de conflictes; la participació activa de famílies i alumnes en la gestió institucional; i la contribució a la construcció d'un sentiment de comunitat.

Són múltiples els aspectes i criteris organitzatius que poden contribuir a millorar la convivència: formació dels grups ordinaris i, també, l'adscripció a grups específics; la planificació de l'activitat docent (marc horari, temps de descans, desdoblaments, agrupació de matèries, nombre de professors per curs, etc.); l'adscripció de la docència i la tutoria entre el professorat; l'existència de temps i espais per a la coincidència entre el professorat que possibilitin el treball col·laboratiu, el traspàs d'informació, el desenvolupament professional i la trobada amb les famílies i altres agents educatius; els mecanismes per a

l'elaboració i posada en marxa del reglament d'organització i funcionament; el concepte, la composició i la dinàmica de funcionament de la comissió de convivència.

En aquest sentit, la intervenció dels educadors socials assumeix un caràcter secundari, aportant alguns elements informatius que puguin millorar la posada en pràctica d'aquests criteris, facilitant un bon ambient de treball i docència. També poden participar directament en equips com la comissió de convivència, claus tant en el disseny i l'organització de les diferents iniciatives, com en la gestió de les problemàtiques i conflictes que sorgeixen al llarg del curs.

La majoria de les actuacions que s'han assenyalat en els àmbits anteriors són preventives: fer atenció als valors en el currículum, aplicar un programa de mediació, fomentar la participació dels pares, establir criteris organitzatius, etc. Però no podem obviar que, encara que es posi molta èmfasi en aquest enfocament, encara que hi hagi una participació activa de mestres, alumnes i pares; encara que s'hagi treballat i avançat molt..., sempre hi haurà situacions imprevistes, que per les seves característiques, pel moment en què es presenten o per les circumstàncies que hi concorren representen una vulneració de les pautes bàsiques de convivència.

Aquest constitueix, en quart lloc, l'**àmbit disciplinari** i conté les accions de resposta i afrontament de les situacions de ruptura de la convivència, davant les quals s'ha d'intervenir amb immediatesa i, alhora, amb resolució. Una intervenció que, en primer lloc, s'ha de dirigir a salvaguardar i donar suport a les víctimes, i, en segon lloc, a restablir la normalitat en el funcionament institucional. A partir d'aquí s'ha d'iniciar un procés dirigit a recuperar la relació entre les parts i a procurar una resolució positiva del problema. Al llarg d'aquest procés es convenient disposar d'estratègies educatives que fomentin la participació de les persones en la reparació dels mals que han provocat. Si s'esgoten totes les possibilitats de resolució pacífica, no queda altre remei que recórrer a l'aplicació de les sancions pertinents, tal com tingui previst el reglament d'organització i funcionament de cada centre.

El càstig pot tenir efectes positius quan provoca un sentiment de penediment i genera pautes d'autocontrol. Per a això és necessari que, tant en l'espai familiar com en l'escolar, es dugui a terme un treball educatiu. L'aplicació sistemàtica de sancions, quan no va acompanyada d'una intervenció educativa, no contribueix a la millora.

És en aquest àmbit que els educadors socials poden contribuir mitjançant diferents accions:

- 1) Intervenir en el procés de tornada de l'alumne sancionat al centre, participant en l'acollida institucional.

2) Fer participar a l'alumne en un procés de millora personal mitjançant la introducció de processos d'acompanyament dels alumnes sancionats. Es convida l'alumne a reflexionar sobre el motiu i les circumstàncies de la sanció i a establir mecanismes que concretin les bones intencions.

3) Participar en l'establiment d'un protocol de reincorporació, en el qual es delimita una seqüència d'accions a dur a terme, definint clarament el paper assignat a l'educador en cada una.

4) Mobilitzar recursos per a aconseguir informació sobre la situació de l'alumne en la família i en l'entorn més immediat. En aquest sentit es tracta de diagnosticar les causes potencials que expliquin el comportament que ha motivat la sanció i, al mateix temps, establir canals de col·laboració amb altres àmbits socials per a la seva superació.

En síntesi, els centres educatius són organismes vius en els quals es produeix la interacció de molts subjectes que presenten motivacions, interessos, hàbits i maneres de ser i de comportar-se diferents. Això condueix, inevitablement, a l'aparició de conflictes. El conflicte és una cosa inherent al caràcter i a la socialització de les persones. Per aquesta raó, les organitzacions s'han de dotar de mecanismes que els permetin resoldre'ls d'una manera positiva, procurant que se'n desprengui un aprenentatge per a l'organització i una millora per a les persones.

Des d'aquesta perspectiva, la resolució dels conflictes de convivència ofereix una oportunitat excel·lent d'aprenentatge i interiorització de valors i pautes de relació social. El *quid* de la qüestió resideix en la manera d'abordar-los: es tracta de trobar una relació d'equilibri entre l'enfocament educatiu, orientat al progrés de la persona, i l'enfocament normatiu orientat a garantir el desenvolupament harmònic de la vida escolar. Són dos principis clarament complementaris que sovint es presenten com a contraposats en moltes situacions quotidianes. El repte consisteix a buscar l'equilibri entre tots dos, equilibri que sempre serà inestable perquè depèn de les circumstàncies que concorren en cada cas (Teixidó i Castillo, 2012).

L'educació per a la convivència és un tema cabdal que reuneix en si mateix múltiples implicacions i perspectives, tant educatives com organitzatives, totes amb una gran potencialitat en el futur. Igualment hi ha un acord unànim segons el qual davant els comportaments disruptius o antisocials no es tracta simplement de castigar, sinó de responsabilitzar des d'una perspectiva positiva que condueixi a la construcció d'un codi ètic. El repte rau en com es pot mobilitzar i ajudar la persona en aquest camí, aspecte en el qual s'han d'assumir les possibilitats però, també, les limitacions de les escoles i els instituts.

4.4. Els projectes de reforç i superació del fracàs escolar dins del marc de la secundària obligatòria

L'actual Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació ens parla de l'esforç que sens dubte cal fer per a aconseguir una educació de qualitat, que comprometi a tots els agents de la comunitat escolar, les administracions i la societat en general.

L'*equitat* en l'educació no és un terme nou, i la Llei General d'educació de l'any 1970³⁶ recollia la possibilitat d'"oferir a tots la igualtat d'oportunitats educatives, sense més limitacions que la de la capacitat per a l'estudi".

Sens dubte, quan els resultats de l'informe trianual PISA³⁷ llancen un percentatge important de fracàs escolar, és clar que és necessari engregar mesures que assegurin l'**equitat en l'educació**, no solament respecte a l'accés a beques i recursos sinó també pel que fa a la consecució dels objectius que garanteixi que els alumnes obtinguin el títol d'educació secundària obligatòria. Tampoc cal passar per alt que les circumstàncies personals, familiars i socials influeixen directament en el rendiment escolar dels alumnes.

Amb aquest objectiu, el ministeri i les conselleries responsables dels temes educatius tenen l'oportunitat de subscriure un conveni de col·laboració per a aplicar diversos programes de suport a centres de primària i secundària. La finalitat és afavorir les condicions d'ensenyament dels alumnes en situació de desavantatge associat a l'entorn sociocultural.

D'aquesta manera, en els centres educatius s'apliquen dos tipus de programes: els programes de reforç, orientació i suport, i els plans específics de reforç. Vegem-los amb més detall.

4.4.1. Pla de reforç, orientació i suport (PROS)

Sota la denominació de *pla de reforç, orientació i suport* s'apliquen dos tipus de programes, que s'adapten a les diferents necessitats de la població i els centres educatius per a la promoció de l'èxit escolar:

- Programes de cooperació territorial: estan destinats als centres de primària i secundària i es divideixen en dues modalitats:
 - Acompanyament escolar
 - Suport i reforç
- Programes específics de la comunitat autònoma:
 - Programa de reforç educatiu en àrees instrumentals bàsiques

⁽³⁶⁾Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa. La podeu consultar en l'enllaç següent: http://www.cyberpadres.com/legisla/boe_14.pdf

⁽³⁷⁾Programa per a l'avaluació internacional d'alumnes de l'OCDE (PISA, per les seves sigles en anglès). Podeu trobar tota la informació sobre aquest tema en aquest web: http://www.oecd.org/document/25/0,3746,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html

Lectura recomanada

Per a saber-ne més: J. Calero (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: MEC.

Els objectius que es volen aconseguir amb l'aplicació d'aquests programes són els que es recullen a continuació:

- Posar a la disposició dels centres i els seus alumnes en situació de desavantatge socioeducativa aquests programes, amb la finalitat de millorar els índexs d'èxit escolar.
- Orientar els centres educatius perquè, al costat dels altres actors de l'educació, treballin en una doble direcció: afeblir els factors generadors de desigualtat, i garantir l'atenció als col·lectius més vulnerables per a millorar-ne la formació i prevenir els riscos d'exclusió social.
- Aconseguir l'accés a una educació de qualitat per a tots.
- Enriquir l'entorn educatiu de l'alumnat fent participar la comunitat escolar.

L'educador social participa en la consecució d'aquests objectius, especialment abans de l'inici del programa, col·laborant en la detecció i la selecció dels alumnes susceptibles de formar-ne part. És l'encarregat de buscar el consentiment amb les famílies perquè facilitin la incorporació del seu fill/a al reforç i després de mantenir el seguiment al llarg de tot el curs. Aprofundint una mica més en les característiques i la tipologia d'aquest tipus de programes, hi trobem:

1) Programa d'acompanyament escolar

Està destinat als alumnes de l'últim cicle de primària i els tres primers cursos de secundària, que no reben el suport escolar suficient a casa i tenen dificultats en l'aprenentatge:

- Retard en el procés de maduració personal
- Integració pobre en el grup i en el centre
- Absència d'hàbits de treball.
- Retard en el procés d'aprenentatge de les àrees instrumentals

La seva finalitat és poder millorar les perspectives escolars dels alumnes que tenen dificultats educatives mitjançant el treball o el suport organitzat per a l'adquisició de destreses bàsiques, millora de l'hàbit lector, i incorporació al ritme de treball ordinari i a les exigències de les diferents matèries.

Per a això l'educador treballa, entre altres aspectes:

- L'aprenentatge de les habilitats socials bàsiques de comunicació
- L'assumpció de les responsabilitats personals,
- La motivació escolar davant l'absència d'hàbits d'estudi

- La participació dels alumnes en petits grups de treball com a part de la seva integració escolar i social.

L'alumne rep quatre sessions d'acompanyament setmanal en petits grups i en horari extraescolar.

2) El programa de suport i reforç

Aquesta modalitat només es destina a centres d'educació secundària per a afrontar la situació de l'alumnat que pertany a entorns culturals i socials en clar desavantatge des del punt de vista educatiu.

La finalitat és millorar els resultats d'aquests centres mitjançant:

- Canvis en l'organització i funcionament en l'atenció a la diversitat, amb els alumnes i les seves famílies.
- L'atenció especial a les necessitats dels alumnes i als factors relacionats amb l'entorn.
- Les actuacions concretes de col·laboració amb les famílies en el procés educatiu, el treball per a la convivència, l'acompanyament escolar i les situacions d'absentisme, entre altres.

En aquesta modalitat l'ES intervé en els factors personals i familiars que posen en risc l'èxit escolar dels fills, fent col·laborar els pares en el procés educatiu, sobre la base dels objectius descrits. A més incideix en els canvis organitzatius necessaris.

Programes de suport

La Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació estableix els programes de cooperació territorial cogestionats i cofinançats pel Ministeri d'Educació i Ciència i les comunitats autònomes.

S'orienten a l'assoliment efectiu de la igualtat d'oportunitats i de compensació en educació per a afrontar, des d'una perspectiva inclusiva, la situació de centres que reben un alumnat en situació de desavantatge educatiu associada a un entorn sociocultural deficitari.

Es contribueix a millorar els resultats mitjançant:

- Programes de reforç o d'acompanyament escolar (primària i secundària).
- Programa de suport a centres (secundària), amb actuacions per a la millora en la quantitat i qualitat dels aprenentatges, la integració escolar dels alumnes, la participació de les famílies i les possibilitats educatives de l'entorn del centre.

3) El programa de reforç educatiu en àrees instrumentals

Està pensat especialment per als alumnes de tercer cicle d'educació primària i primer cicle d'educació secundària obligatòria que no poden rebre el suport suficient en el si familiar i que, a més, presenten dificultats i problemes en l'aprenentatge relatiu a la lectoescriptura i la comprensió lectora, i el càlcul i la resolució de problemes.

La seva finalitat és la millora de les perspectives escolars dels alumnes amb dificultats educatives en les àrees instrumentals bàsiques.

En aquest àmbit, les tasques de l'educador social se centren principalment en el treball dels hàbits d'estudi i la motivació per la lectura.

Els alumnes són atesos en grup en horari extraescolar, durant un màxim de quatre sessions d'acompanyament setmanals.

La intenció general d'aquest programa és el reforç dels aprenentatges que els alumnes no adquireixin durant les classes, revisant els continguts que considerin que no s'han assimilats. A més, amb aquesta atenció educativa es duen a terme funcions d'orientació, proporcionant materials adequats, resolent dubtes, ajudant en el desenvolupament d'actituds i hàbits d'organització del temps i planificació del treball, etc.

En general, l'educador social concentra els seus esforços a millorar la qualitat de les condicions personals per a seguir el procés escolar, mitjançant el suport en els àmbits personal, social i familiar, de tal manera que se'ls brindi l'oportunitat de millorar les competències personals.

4.4.2. Plans específics de reforç

Una altra de les mesures de suport per a l'èxit escolar són els plans específics de reforç, que arbitren mesures especials de recuperació en cada matèria per als alumnes que es troben en risc de tenir una qualificació negativa a final de curs.

L'aplicació d'aquests plans es planteja en finalitzar la segona avaluació i al llarg del tercer trimestre, amb la finalitat d'incloure les proves extraordinàries dins d'un procés continu de recuperació.

Aquestes mesures es posen en coneixement del mateix alumne i de la família, a fi d'aconseguir la col·laboració i compromís d'aquesta per a resoldre les dificultats que s'han detectat.

Els centres estableixen plans d'actuació que inclouen mesures de tipus metodològic i de flexibilització organitzativa, i també de reforç, per a facilitar que, al mateix temps, els alumnes afectats puguin recuperar tant els aspectes bàsics pendents com adquirir els previstos per al tercer trimestre.

Per a aquests plans específics, i dirigits expressament a superar el curs, l'educador concreta la seva tasca estimulant l'ànim als alumnes en la recta final de l'any escolar, promovent espais, temps d'estudi i treball intensiu en col·laboració amb les famílies, i ajudant-los a responsabilitzar-se plenament de l'esforç que els condueix a l'èxit escolar.

Recuperació i proves extraordinàries

Els equips docents, després d'acabar la segona avaluació, i a la vista dels resultats obtinguts, determinen l'alumnat susceptible d'haver de fer proves extraordinàries o de suficiència el mes de juny o de setembre.

Aquest criteri no exclou que altres alumnes puguin ser inclosos en aquest grup i fer la prova extraordinària en la matèria que correspongui si al llarg de la tercera avaluació el seu aprenentatge i el seu procés ho aconsellen així. Igualment els alumnes que al llarg d'aquest procés milloren el seu rendiment poden quedar exempts de la prova, si el seu aprenentatge i el resultat del procés d'avaluació contínua superen satisfactòriament els continguts i les competències bàsiques sol·licitats en les programacions.

En general, el propòsit d'aquests programes és aconseguir augmentar les capacitats dels alumnes, amb la finalitat de garantir-ne el futur personal i professional mitjançant l'obtenció del títol d'educació secundària. D'aquesta manera s'estableix una nova mesura que no solament serveix per a prevenir el fracàs escolar sinó que també es converteix en un instrument per a evitar l'exclusió social.

4.5. El disseny i la dinamització dels programes de salut en els centres escolars (programes coordinats per les àrees de salut, actuacions per als programes de les mancomunitats, l'oci saludable, coordinació amb els professionals comunitaris)

L'educador social del centre educatiu, com a professional encarregat de les relacions amb els recursos de l'entorn, manté contacte directe amb els serveis de salut i les entitats públiques i privades que ofereixen serveis en aquesta matèria.

Atès que, com hem vist més amunt, els centres educatius ofereixen la possibilitat de regular l'assistència dels alumnes, els serveis sanitaris veuen necessària la coordinació amb aquests per a portar a tota la població escolar els processos de vacunació i de prevenció, pel que fa a les campanyes de salut escolar.

Per a això és necessari i important el disseny d'una programació d'educació per a la salut amb la finalitat de cobrir les necessitats dels alumnes en aquesta matèria, en coordinació amb els centres de salut. Aquesta es pot concretar en els aspectes següents:

- Els **exàmens de salut**, que consisteixen en la revisió mèdica que correspon als alumnes per edat. Es fan en els mateixos centres escolars o l'institut organitza la visita al centre de salut per a dur-los a terme.
- L'**actualització del calendari vacunal**, injectant les vacunes pertinents segons el calendari que cada comunitat autònoma tingui aprovat. Les vacunacions es fan al centre escolar com a mitjà per a assegurar la immunitat més alta possible en la població.
- Les **campanyes de prevenció específiques**, com la de salut bucodental amb fluor o la de prevenció dels polls, durant temporades concretes del curs.

Totes aquestes accions es coordinen amb el responsable del centre de salut per a organitzar els dies i hores que convinguin, ajustant-se als temps que els tractaments de salut requereixen. Van precedides de reunions informatives per als pares dels alumnes, en les quals l'educador social i el responsable de salut de zona informen i consciencien sobre la importància de la prevenció. La informació es fa especialment necessària davant noves campanyes de vacunació, com la recent del virus del papil·loma humà³⁸.

⁽³⁸⁾Virus contra el qual s'administra una vacuna a les dones adolescents per a prevenir el càncer d'úter.

També es programen altres activitats complementàries i que tenen com a referència els continguts sobre la salut, relacionant-se amb matèries com les ciències naturals o la biologia, o bé com a simple formació personal per a alumnes, famílies o professors. Entorn d'aquestes actuacions s'organitzen activitats conjuntes per a tota la comunitat educativa, encara que el més habitual és planificar-les per separat tenint en compte les necessitats, i els interessos de cada col·lectiu que fan que la manera d'abordar les diferents temàtiques sigui diferent.

Recursos d'educació per a la salut

Són moltes les entitats que treballen i editen materials específics d'educació per a la salut. Creu Roja Joventut. Podeu obtenir més informació i formació sobre aquest tema en l'enllaç: <http://www.cruzroja.es/crj/docs/salud/001.swf>

Si el que voleu és obtenir alguns recursos per a estudiar aquesta matèria podeu consultar aquest altre web: http://www.cruzrojajuventud.es/portal/page?_pageid=1139,16258375&_dad=portal30&_schema=PORTAL30

Les activitats de promoció de la salut destinades als alumnes també poden ser impartides per entitats especialitzades en el treball amb joves, subvencionades o no per les administracions, i que dediquen la seva activitat a temàtiques molt diverses.

En la comunitat hi ha associacions de tot tipus que ofereixen sessions per a abordar diversos temes referits a la prevenció de malalties, alternatives d'oci saludable o promoció de la salut. Algunes poden ser:

- els centres de planificació familiar;

- la línia d'atenció a adolescents;
- el telèfon del menor;
- els centres d'oci de la localitat;
- les programacions dels centres esportius;
- els programes de salut de la mancomunitat;
- els centres d'atenció a les drogodependències; etc.

Altres àmbits d'actuació de l'educador per a temes de salut són:

1) El contacte amb els professionals del centre de salut. La relació amb els pediatres o els metges de família pot ser necessària per a alumnes en situació de risc potencial, negligència o simplement perquè ens serveixin d'intermediaris en la derivació d'infants als serveis de salut mental infantojuvenil quan la situació ho aconsella.

2) La formació a mestres i professors complementa aquest tipus d'accions, especialment pel que fa a malalties que afecten la població escolar³⁹ i amb les quals el centre educatiu i els seus professionals han d'estar compromesos.

3) La formació i informació sobre diversos temes de salut a les escoles de pares i mares, ja que són molt receptius davant les qüestions de salut dels seus fills/es. La prevenció de les drogodependències, l'alimentació o el control sobre els fàrmacs són temes que desperten l'interès de les famílies, i que a més els hem d'oferir com a professionals amb l'expectativa de millorar les seves pròpies habilitats parentals de manera que redundin en la salut dels seus fills/es.

4) Des de les mancomunitats de municipis es plantegen igualment projectes de salut que es poden impartir als centres educatius. Amb més disponibilitat horària, ofereixen serveis d'oci saludable, alternatius als que els mateixos joves solen utilitzar com a espai de socialització i expansió. A més, les mancomunitats tenen la possibilitat de fer tallers conjunts amb les localitats que aglutinen, convertint les activitats pròpies de l'oci saludable en experiències de convivència comunitària. Els propis recursos de cada població es transformen en comunitaris, amb la finalitat d'ampliar les possibilitats que s'ofereixen als joves. En aquest cas també es pot comptar amb altres entitats que, igual que fan activitats d'educació per a la salut en l'àmbit formal, poden fer tot tipus de tallers i activitats d'oci en l'àmbit no formal o informal, aprofitant els espais municipals.

5) Els ajuntaments, per si mateixos, per mitjà dels educadors de carrer, les universitats populars o els centres d'oci, entre altres, tenen la possibilitat de crear els seus propis espais i activitats alternatives per al temps lliure que els joves acostumen a utilitzar. Amb la finalitat d'ajustar els serveis que ofereixen a les demandes dels joves als quals es destinen, es pot comptar amb els educadors dels centres educatius per a col·laborar en el sondeig de les preferències i interessos dels alumnes. D'aquesta manera es rendibilitzen els esforços per a oferir un oci saludable, en el qual es pugui canviar el *botellón* per competicions

⁽³⁹⁾La presència d'alumnes amb problemes de diabetis és cada vegada més habitual als centres, d'això la importància que els seus professors sàpiguen reconèixer els símptomes que, en un moment determinat, pot mostrar l'alumne i com intervenir per a contrarestar els efectes d'una pujada o baixada de la glucèmia.

esportives, marxés per la naturalesa o la nit a la piscina, entre moltes altres que es poden oferir, en aquest cas, sota el marc de l'educació per a la salut i la prevenció d'hàbits nocius.

Les actuacions en matèria de salut no són competència exclusiva de l'educador social, que encara que pot oferir alguns coneixements i activitats, la seva missió principal és la de ser mediador de recursos, oferint a cada necessitat el més adequat entre els disponibles en la comunitat.

A més, al llarg dels anys, l'ampliació del treball col·laboratiu amb diferents agents locals i comunitaris possibilita redissenyar i establir nous punts d'interès entorn d'aquesta matèria (Parajó, Riveiro i Rodríguez, 2010).

Tot això permet anar incorporant nous temes a la intervenció sobre la salut individual i comunitària, no solament des dels aspectes biològics (higiene, alimentació, nutrició, sexualitat, etc.), sinó també des dels humanístics, com l'afectivitat o la intel·ligència emocional (Landeras i Méndez⁴⁰, CNICE⁴¹).

⁽⁴⁰⁾Extret de l'article Educar en valors: educació per a la salut, en el web següent: <http://ntic.educacion.es/w3/recursos/secundaria/transversales/salud.htm>

⁽⁴¹⁾Centre Nacional d'Informació i Comunicació Educativa depenent del Ministeri d'Educació.

4.6. La dinamització de les famílies en la dinàmica escolar i l'educació dels seus fills/es

La Constitució espanyola de 1978 recull el dret de tots a l'educació, assumint l'ensenyament bàsic com a obligatori i gratuït, i encomanant als poders públics que promoguin les condicions perquè el dret a l'educació es gaudeixi en condicions d'igualtat i llibertat.

L'article 154 del Codi civil proposa que "Els fills no emancipats estan sota la potestat dels seus progenitors" i són ells els que han de procurar-los una formació integral, i informa que les famílies poden ser privades de la seva potestat per incompliment dels deures inherents a les seves pròpies funcions, tal com s'expressa en l'article 170 del mateix Codi.

Escola de pares i mares

L'escola de pares i mares com a eina de formació i orientació és un dels grans mitjans per a perfeccionar la influència de la família en els processos educatius dels fills/es.

Les associacions de mares i pares solen ser les encarregades de coordinar-la i de portar-la endavant.

Aquest mecanisme de formació ha d'afavorir els processos de canvi en les famílies, tenint en compte les necessitats percebudes pels pares, dotant cada sessió d'escola de pares de significat i funcionalitat, i assegurant d'aquesta manera l'interès i la participació en les accions que es programin.

La mateixa Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació (LODE) estableix que correspon a les famílies "Participar de manera activa en les activitats que s'estableixin en virtut dels compromisos educatius que els centres estableixin amb les famílies, per millorar el rendiment dels seus fills/es."

Actualment, en la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), es concreta que per "fer a efectiva la coresponsabilitat entre el professorat i les famílies en l'educació dels seus fills, les administracions educatives han d'adoptar mesures que promoguin i incentivin la col·laboració efectiva entre la família i l'escola", garantint la participació per mitjà del consell escolar (art. 119.2), i fomentant la participació en els centres mitjançant les associacions de mares i pares d'alumnes, afavorint la informació i formació dirigida a ells (art. 119.5).

Com es pot comprovar, l'interès de les administracions per la participació de les famílies en la institució escolar no és una novetat, encara que sembla que és actualment quan, per diversos motius, més es demana la col·laboració de les famílies en la formació dels fills/es.

Com veurem a continuació, engegar o incentivar canals de participació per a les famílies és una clara condició per a assegurar-ne la participació en el desenvolupament del centre educatiu. Per a això, l'educador social també s'encarrega de dur terme algunes accions concretes que ajudin i motivin les famílies a aconseguir aquest fi.

El projecte educatiu de centre, per la seva banda, ha d'assegurar la participació dels responsables legals dels alumnes, a més de situar les bases per concretar-la en la programació general mitjançant accions directes i indirectes amb les famílies. Passa el mateix amb el projecte curricular, que s'ocupa d'establir possibles estratègies per aconseguir la seva col·laboració en la mesura que sigui possible, en les activitats lectives, complementàries i extraescolars.

Abans d'entrar a valorar quines són les millors maneres de captar l'interès de les famílies envers els centres, cal veure quins són els dos canals de participació que de què disposen per a exercir les seves funcions com a pares i mares dels alumnes.

Una de les vies de participació són les **associacions de mares i pares d'alumnes** (AMPA) en les quals s'atenen i canalitzen les seves demandes, i es responsabilitzen d'activitats que propicien la cohesió social de la comunitat escolar. Són entitats capaces de generar un espai educatiu per a les famílies per mitjà de les escoles de mares i pares, al mateix temps que representen un espai en què es pot debatre el funcionament del centre.

A més, les AMPA s'ocupen de l'orientació i l'assessorament a les famílies en tot el relacionat amb l'educació dels seus fills/es. En aquest context és convenient que des d'aquestes associacions es treballi en l'anàlisi dels resultats del rendiment escolar, la potenciació de les relacions entre els tutors i les famílies mitjançant les tutories, i en l'aprenentatge del seguiment del procés educatiu dels fills.

Lectura recomanada

Per a saber-ne més: Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. (2007). *Compromiso de las familias extremeñas con la educación*. Mèrida: Junta de Extremadura. http://usuarios.multimania.es/joaquinsarro/libro_educacion_sencer.pdf

L'altre canal de participació de les famílies és el **consell escolar**. La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació recull que les famílies estan representades en el consell escolar en un terç, entre aquestes i alumnes, del total dels membres del consell.

És l'òrgan institucional per excel·lència on es concreta la participació de tots els membres de la comunitat educativa. Les famílies hi poden prendre part en competències tan diverses com les relacionades amb l'aprovació i l'avaluació del projecte educatiu, el projecte de gestió de centre, les normes d'organització i funcionament, i la programació general anual. També des d'aquesta instància les famílies participen en l'elecció i el nomenament del director, l'anàlisi i la valoració del funcionament general del centre, l'evolució del rendiment escolar o els resultats de les avaluacions.

La participació de les famílies en tots aquests àmbits s'ha d'anar preparant i vetllant contínuament, plantejant actuacions que ajudin les famílies a col·laborar en la vida de la comunitat escolar d'una manera més estreta i intensa. Alguns exemples d'aquestes actuacions poden ser:

- 1) La cooperació de les famílies amb el professorat en la dinàmica diària del centre, o la seva participació en jornades de convivència específiques. Les relacions afavoreixen la superació d'alguns recels que dificulten la tasca educativa coordinada i contribueixen a flexibilitzar les relacions en benefici dels alumnes.
- 2) La presentació a les famílies dels serveis que ofereix el centre educatiu i que estan a la seva disposició. En conèixer-los s'obre l'oportunitat d'integrar-se en activitats específiques.
- 3) Les agendes escolars constitueixen una manera de recordar als alumnes els deures diaris i els exàmens previstos. Però a més serveixen de canal per a informar a les famílies de la tasca diària dels seus fills/es.
- 4) La posada en funcionament de plataformes virtuals, que permetin l'accés de les famílies a la informació acadèmica dels seus fills/es, la comunicació virtual i la notificació de les faltes d'assistència.
- 5) Les famílies, conjuntament amb la resta dels membres de la comunitat educativa, s'han de comprometre amb l'educació dels fills/es. Un compromís que es podria materialitzar en acords de tota la comunitat escolar per a millorar la qualitat d'ensenyament, i en els quals cada sector es compromet a accions específiques.
- 6) L'establiment de mecanismes de comunicació amb les famílies, no solament quan hi ha problemes. Estimulant la participació de les famílies i dels alumnes.

7) Les tutories i entrevistes amb les famílies com a instrument per a tractar d'aspectes com l'acollida escolar, el seguiment acadèmic i les actituds i potencialitats de l'alumne.

La posada en marxa d'aquestes i altres mesures correspon a tota la comunitat educativa. En aquest sentit, l'educador social té un paper rellevant en l'establiment de ponts entre el centre educatiu i les famílies, com també en el seguiment i manteniment de les relacions, en coordinació amb l'equip directiu, els tutors, i el professorat en general.

La participació de les famílies en tots aquests àmbits s'ha d'anar preparant i vetllant contínuament, plantejant actuacions que ajudin les famílies a col·laborar en la vida de la comunitat escolar d'una manera més estreta i intensa. Alguns exemples d'aquestes actuacions poden ser:

- El desenvolupament de l'escola de pares i mares, promoguda per l'AMPA, la fi de la qual és afavorir els processos de canvi en les famílies, tenint en compte les necessitats que aquestes perceben. L'educador social col·labora en la seva posada en marxa i en la localització dels recursos i professionals que contribueixin al seu bon funcionament.
- La formació i la participació de les famílies, encara que necessàries, no són suficients per a la gestió de les AMPA. En aquest cas, l'educador social els dóna suport facilitant-los l'accés als recursos que ofereixen les administracions perquè en subvencionin de manera suficient l'activitat. També els dóna suport en l'elaboració del projecte anual de les AMPA, sondejant les famílies i adequant l'oferta als recursos disponibles, la qual cosa n'afavoreix el bon funcionament.
- En els centres escolars en els quals no hi ha associació de mares i pares, o en els quals la seva activitat és precària, la figura de l'educador social pot assumir el seu naixement i promoció buscant persones actives perquè assumeixin responsabilitats i aportant accions formatives que en facilitin el desenvolupament.
- En alguns casos la composició social de les persones actives de l'AMPA no es correspon amb la composició social del conjunt de les famílies del centre escolar. Aquest fenomen es produeix habitualment en escoles amb un percentatge alt de famílies d'origen immigrant amb dificultats de participació econòmica, social i cultural. En aquests casos, l'educador pot iniciar accions tendents a una recomposició de l'AMPA ampliant-ne el nucli actiu, facilitant la comunicació i l'acostament entre persones d'origen divers i col·laborant en la trobada de lògiques comunes. La finalitat principal és evitar prejudicis sobre determinats col·lectius i informar i conscienciar sobre la importància de col·laborar i participar en els centres escolars.

La implicació real i el compromís de les famílies en l'educació generen més possibilitats d'èxit en l'aprenentatge formal. Segons les conclusions del programa Golden (2009) de la Universitat de Sevilla entorn de les relacions entre l'escola i les famílies:

- Per als escolars és important sentir que els adults que els envolten mantenen contactes positius entre ells, de tal manera que tenen millors experiències de treball cooperatiu, mantenen relacions positives amb els adults i tenen menys riscos en el desenvolupament, tant en qüestions acadèmiques com fora de l'escola.
- Hi ha una correlació per sobre del 20% en la qualitat de les relacions entre el centre educatiu i les famílies i l'assoliment dels objectius escolars, que es relaciona de manera directa amb el treball cooperatiu entre la família i l'escola.
- La percepció de suport escolar dels pares influeix en els sentiments de competències dels infants, com també en la motivació per les matèries i l'interès pels seus assoliments acadèmics.

La presència de mares i pares en els centres és garantia del desenvolupament de l'obertura de l'escola al medi en el qual s'integra, contextualitzant l'oferta curricular i dotant de significat social els aprenentatges que s'hi imparteixen.

Per tant, la institució escolar ha de fer un esforç per a fer saber a les famílies que les hi necessita, i que es compta amb elles en tot el relacionat amb l'educació dels seus fills i el seu futur acadèmic.

5. Conclusió: un abans, un després

L'educació social com a disciplina i professió ha sofert canvis significatius en els darrers anys, nous àmbits, nous espais, noves competències, més interdisciplinarietat, més especialització, més formació, més planificació. També ha canviat el rol del mestre i del professor. La seva tasca educativa cada cop és més complexa amb uns alumnes que ja no solament tenen deures, sinó també uns drets reconeguts.

Les experiències que hem revisat al llarg dels dos mòduls anteriors demostren que tots aquests canvis estan transformant la institució escolar. Són també una prova que les aportacions de l'educació social poden introduir noves sinergies a l'escola que l'ajudin a afrontar les problemàtiques esmentades, tot i que encara hi ha moltes funcions desateses en el camp socioeducatiu (Campuzano, 2009). Experiències diferents dins d'autonomies i territoris diversos, però que poden sintetitzar en una sèrie d'objectius i espais d'intervenció comuns:

- La intervenció sobre l'absentisme escolar, fent participar a tots i cadascun dels agents que hi concorren, amb la finalitat d'evitar l'exclusió escolar i social dels joves.
- La minimització dels problemes de convivència, treballant per a millorar la disrupció a les aules, els conflictes interpersonals i la violència escolar.
- Les actuacions sobre la salut dels joves mitjançant la cerca d'un oci alternatiu i saludable.
- L'atenció a les minories ètniques i la població immigrant, facilitant els recursos necessaris i procurant-ne la integració i normalització en l'escola i en la societat.
- La implicació efectiva de les famílies en el procés educatiu dels fills/es i en els mecanismes de participació en els centres.

La valoració que es desprèn de tot plegat és que encara que les necessitats i les situacions dels diferents centres i territoris no divergeixen massa entre si, les demandes que s'acaben generant i la tipologia de projectes desenvolupats es troben en funció de cada administració i de la inversió que estigui disposada a fer per a solucionar-les.

En segon lloc, les aportacions que l'educador social pot fer a l'àmbit escolar s'han de poder articular des de la plataforma dels mateixos departament que estructuraren part de l'organització escolar, per això cal comprendre com i per què es relaciona amb el departament d'activitats complementàries i extraes-

colars, amb el d'orientació o amb els òrgans del centre, i amb la resta dels professionals. Tampoc podem oblidar que totes les seves actuacions, funcions i competències s'han d'emparar en un marc normatiu de referència, que aporti criteris d'unitat a més d'especificar clarament els aspectes més significatius de la seva intervenció. Un marc normatiu definit, per una banda, des del que orienta la legislació autonòmica i estatal vigent; i per l'altra, per les singularitats de cada centre escolar, el seu projecte educatiu i les programacions que posen en marxa l'activitat acadèmica. En aquest espai i organització l'educador social ha de poder fonamentar les bases del seu treball. En altres paraules, significar-se i construir-se professionalment dins l'estructura del centre.

En tercer lloc creiem que la concepció de la activitat dels educadors i educadores només es pot comprendre en el marc de la interdisciplinarietat. Les seves actuacions estan mediatitzades no solament per la regulació que s'ha descrit més amunt, sinó també per les relacions que mantingui amb cada professional i amb els recursos de l'entorn i pels espais que es creen per a fer efectiva la coordinació oportuna.

Tot això determina el model d'intervenció que l'educador social aplica davant les problemàtiques a les quals s'enfronta, de tal manera que es possibilita la connexió entre el treball socioeducatiu i els aspectes curriculars i tutorial, compatibilitzant la seva tasca amb les actuacions dels agents socioeducatius de l'entorn.

Finalment, les actuacions concretes, detallades en els projectes més rellevants per a l'educador en l'escola, posen en relleu la importància d'algunes maneres d'actuar per la seva repercussió en la vida dels escolars. Entre aquestes destaquem les següents:

- El tractament de les conductes disruptives a les aules, que actualment disposa de formes alternatives a l'estricta sistema punitiu. Inclou la possibilitat d'oferir sancions socioeducatives o la incorporació dels alumnes en unitats d'escolarització compartida que els faciliten una nova oportunitat per a reincorporar-se al sistema.
- Davant l'elevat índex de fracàs escolar es programen actuacions per a mantenir i reinserir els alumnes a l'escola, posant al seu abast l'obtenció del graduat escolar mitjançant els projectes singulars i els programes de suport i reforç.
- Els mecanismes per a abordar l'absentisme són cada vegada més precisos en la seva detecció i control, al mateix temps que es detallen protocols específics per a la intervenció conjunta dels agents socioeducatius de l'entorn.

- Els problemes de convivència, i l'interès per mantenir un clima conciliador en l'escola provoquen que els centres dissenyin i desenvolupin eines com els sistemes de mediació escolar, la resolució pacífica dels conflictes, etc.
- La necessitat d'abordar l'educació per a la salut des del currículum, i també en els espais no formals amb alumnes i pares.
- L'aposta decidida, de tothom qui participa en l'educació, per trencar la frontera psicològica entre les famílies i el centre escolar, oferint actuacions específiques per a elles com a complement a les seves responsabilitats parentals, de tal manera que se les animi a participar en l'educació dels fills.
- La possibilitat de materialitzar una transformació profunda en l'escola, per mitjà de les comunitats d'aprenentatge, amb la incorporació de la saviesa de la comunitat social a la formació acadèmica.

Aquestes i moltes altres accions que hem recollit en aquest mòdul descriuen tasques, funcions i espais de treball propis de l'educador social a l'escola.

Però, malgrat tots els intents per institucionalitzar la nova figura professional i la lluita dels educadors per obrir-se camí en un espai tan estructurat i tancat com és l'escolar, en el col·lectiu hi ha la sensació que no tot és tan creïble com sembla, encara que el repte que es planteja sigui tan apassionant. Des d'aquesta perspectiva podem concloure algunes limitacions significatives d'aquesta incorporació:

- El sistema educatiu, tot i voler integrar noves possibilitats d'intervenció a l'escola, encara no ha sabut reconèixer les virtuts de la intervenció socio-educativa. De poc serveixen les valoracions positives que es poden fer en petit comitè sobre la feina dels educadors socials o dels canvis que s'han produït en un grup d'alumnes per la intervenció de l'educador, si realment no se n'avalua la tasca i si no es té la intenció de deixar cap mena de constància administrativa.
- No es pot incorporar un professional i deixar-ne les funcions a mig definir, com en el cas de Castella - la Manxa, o deixar que les tasques encomanades puguin ser exercides indistintament per un educador, per l'orientador o per qualsevol professor. Cal dotar l'educador de funcionalitat i significat. No es tracta de fer el mateix amb un altre professional, sinó d'incorporar noves funcions que, fins ara, no s'han posat en pràctica en els centres i que representen el complement social que falta a la part educativa.

- L'educador social no s'ha de convertir en el superprofessional del sistema, que es fa càrrec de tot el que els altres no volen. Està bé que es vulgui vetllar perquè els serveis complementaris funcionin en condicions, però no està bé que els educadors acompanyin els alumnes, com si fossin policies, des del recinte del centre a la zona de transport escolar.
- L'educador no ha de ser el darrer responsable i fer-se càrrec d'un grup d'alumnes disruptius quan molesten el professor a l'aula. No té perquè assumir la seva guàrdia i vigilància negativa que els hi porta en molts casos, a xocar amb el professorat.

Després d'una bona pila d'anys de treballar junts entre els professors, encara s'alcen veus que manifesten no entendre la seva manera de treballar. Els hi costa entendre la flexibilitat horària dels educadors socials lligada al treball a demanda o al fet de dedicar hores lectives del seu horari a resoldre conflictes greus o atendre problemes personals dels alumnes.

No sempre conceben l'educador com el company del centre que els ajuda a resoldre els conflictes a l'aula, que atén els alumnes en els problemes que, com a professors en matemàtiques o en història, no saben resoldre. No sempre entenen que els alumnes necessiten habilitats socials per a aprendre a relacionar-se o educació afectiva per a trobar l'afecte que la família no els ha sabut transmetre. I no s'adonen que la nostra és una tasca de suport a la docència, un treball que s'ha de dur a terme de manera conjunta i coordinada amb els professors i que d'això depèn una part important de les intervencions.

En aquest sentit, molts docents i alguns equips directius tenen la percepció que el professional que no té un horari lectiu on imparteix classe és un professional que no treballa, que viu molt bé al centre i que no ha d'aguantar els infants a l'aula ni corregir exàmens a les tardes. La tasca **no docent** no és reconeguda i fins i tot s'infravalora quan, en realitat, l'única cosa que separa els docents de la resta dels professionals del centre escolar és el complement econòmic i un grapat de dies de vacances

Per això és tan necessari treure l'educador social del grup del personal d'administració i serveis. El professional de l'educació social no pot ser assimilable al personal de neteja o al d'administració. En aquest sentit a la comunitat autònoma d'Extremadura ja s'ha fet el pas de convertir-los en **agents educatius**, on sense ser docents ja es reconeix el caràcter professional.

Així doncs, les administracions han de fer un esforç decidit per a dotar de valor, contingut i funcions els espais als quals l'educador pot arribar i que els professors no poden abordar. Però no ha de ser un espai resultat del que

no volen els altres, dels residus i dels casos impossibles. Som un suport a la disciplina i a la convivència, no som la institució disciplinària en si mateixa ni la balança que equilibra tot tipus de conflictes.

Invertir en personal, avui dia, no és justament econòmic per a malbaratar el potencial dels educadors. Cal rendibilitzar i explotar els recursos.

Tot i així, propers a complir una dècada de la incorporació dels educadors socials als centres educatius, podem dir que la seva figura s'ha convertit, en molts centres i per a molts professors, en imprescindible per al desenvolupament d'intervencions sobre l'absentisme, la convivència, la salut, etc.

La institució escolar brinda a l'educació social un lloc des del qual pot intervenir i atendre múltiples necessitats personals i socials. A canvi, l'escola ha de modificar el seu concepte d'educació, transformant l'academicisme de base curricular en una acció més integral. Un canvi de mentalitat que comportarà moltes resistències, però que és necessari. En aquest sentit, sí que podem parlar d'un abans i un després amb la incorporació dels educadors i de les educadores socials a l'escola.

6. Annex de legislació

Estatal

Espanya. Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa. *Butlletí Oficial de l'Estat*, 6 d'agost de 1970, núm. 187, p. 12525.

Espanya. Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació. *Butlletí Oficial de l'Estat*, 4 de juliol de 1985, núm. 159, p. 2015.

Espanya. Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre de 1990, d'ordenació general del sistema educatiu. *Butlletí Oficial de l'Estat*, 4 d'octubre de 1990, núm. 238, p. 28927.

Espanya. Reial decret 696/1995, de 28 d'abril, d'ordenació de l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials. *Butlletí Oficial de l'Estat*, 2 de juny de 1995, núm. 131, p. 16179.

Espanya. Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents. *Butlletí Oficial de l'Estat*, 21 de novembre de 1995, núm. 278, p. 33651.

Espanya. Reial decret 299/1996, de 28 d'abril, d'ordenació de l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials. *Butlletí Oficial de l'Estat*, 2 de juny de 1995, núm. 131, p. 16179.

Espanya. Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació. *Butlletí Oficial de l'Estat*, 24 de desembre de 2002, núm. 307, p. 45188.

Espanya. Llei orgànica 1/2004, de 28 de desembre, de mesures de protecció integral contra la violència de gènere. *Butlletí Oficial de l'Estat*, 29 de desembre de 2004, núm. 313, p. 42166.

Espanya. Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. *Butlletí Oficial de l'Estat*, núm. 106, p. 17158.

Andalusia

Andalusia. Decret 167/2003, de 17 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació de l'atenció educativa als alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions socials desfavorides. *Butlletí Oficial de la Junta d'Andalusia*, 23 de juliol de 2003, núm. 118, p. 13667.

Andalusia. Acord de 25 de novembre de 2003, del Consell de Govern, pel qual s'aprova el Pla integral per a la prevenció, seguiment i control de l'absentisme escolar. *Butlletí Oficial de la Junta d'Extremadura*, 5 de desembre de 2003, núm. 235, p. 25622.

Andalusia. Resolució de 16 d'octubre de 2006, de la Direcció General de Gestió de Recursos Humans, per la qual es fa una convocatòria per a la cobertura provisional durant el curs 2006-2007 en llocs d'educació social en l'àmbit educatiu. *Butlletí Oficial de la Junta d'Andalusia*, 3 de novembre de 2006, núm. 213, p. 21.

Andalusia. Decret 19/2007, de 23 de gener, pel qual s'adopten mesures per a la promoció de la cultura de pau i la millora de la convivència en els centres educatius sostinguts amb fons públics. *Butlletí Oficial de la Junta d'Andalusia*, 2 de febrer de 2007, núm. 25, p. 10.

Andalusia. Instruccions de 17 de setembre de 2010 de la Direcció General de Participació i Innovació Educativa per les quals es regula la intervenció de l'educador i educadora social en l'àmbit educatiu.

Andalusia. Llei 17/2007, de 10 de desembre, d'educació d'Andalusia. *Butlletí Oficial de la Junta d'Andalusia*, 26 de desembre de 2007, núm. 252, p. 5.

Castella – la Manxa

Castella - la Manxa. Ordre de 26 de juny de 2002, per la qual es desenvolupen determinades mesures previstes en el Pla per a la millora de l'educació secundària obligatòria a Castella - la Manxa. *Diari Oficial de Castella - la Manxa*, 26 de juny de 2002, núm. 78, p. 9874.

Castella - la Manxa. Ordre de 26 de juny de 2002, de la Conselleria d'Educació i Cultura, per la qual es disposa la publicació del Pla de millora de l'educació secundària obligatòria a Castella - la Manxa. *Diari Oficial de Castella - la Manxa*, 26 de juny de 2002, núm. 78, p. 9881.

Castella - la Manxa. Resolució del Ple de les Corts sobre convivència escolar. *Butlletí Oficial de les Corts de Castella - la Manxa*, 28 d'abril de 2006, núm. 144, p. 3720.

Castella - la Manxa. Ordre de 9 de març de 2007, de les conselleries d'Educació i Ciència i de Benestar Social, per la qual s'estableixen els criteris i procediments per a la prevenció, intervenció i seguiment sobre l'absentisme escolar. *Diari Oficial de Castella - la Manxa*, 27 d'abril de 2007, núm. 88, p. 10346.

Castella - la Manxa. Decret 3/2008, de 8 de gener de 2008, de la convivència escolar a Castella - la Manxa. *Diari Oficial de Castella - la Manxa*, 11 de gener de 2008, núm. 9, p. 621.

Castella - la Manxa. Ordre de 15 de setembre de 2008, de la Conselleria d'Educació i Ciència, per la qual es dicten instruccions que regulen l'organització i funcionament dels instituts d'educació secundària a la comunitat autònoma de Castella - la Manxa. *Diari Oficial de Castella - la Manxa*, 25 de setembre de 2008, núm. 198, p. 30179.

Extremadura

Extremadura. Llei 2/1990, de 26 d'abril, de salut escolar d'Extremadura. *Diari Oficial d'Extremadura*, 31 de maig de 1990, núm. 43, p. 895.

Extremadura. Llei 4/2001, de 7 de març, d'educació d'Extremadura. *Diari Oficial d'Extremadura*, 9 de març de 2011, núm. 47, p. 5952.

Extremadura. Llei 10/2001, de 28 de juny, de salut d'Extremadura. *Diari Oficial d'Extremadura*, 3 de juliol de 2001, núm. 76, p. 7288.

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

Extremadura. Llei 2/2003, de 143 de març, de la convivència i oci d'Extremadura. *Diari Oficial d'Extremadura*, 22 de març de 2003, núm. 35, p. 4514.

Extremadura. Instruccions de 7 de juliol de 2004, de la Secretaria General d'Educació, per les quals es concreten les normes de caràcter general a les quals els centres d'educació secundària dependents de la Conselleria d'Educació, Ciència i Tecnologia han d'adequar l'organització i funcionament.

Extremadura. Decret 142/2005, de 7 de juny, pel qual es regula la prevenció, control i seguiment de l'absentisme escolar en la comunitat autònoma d'Extremadura. *Diari Oficial d'Extremadura*, 14 de juny de 2005, núm. 68, p. 8444.

Extremadura. Resolució de 13 de juliol de 2005, de la Direcció General d'Ocupació, per la qual s'acorda la inscripció en el Registre i la publicació del V Conveni col·lectiu per al personal laboral al servei de la Junta d'Extremadura. *Diari Oficial d'Extremadura*, 23 de juliol de 2005, núm. 85, p. 11102.

Extremadura. Ordre de 19 de desembre de 2005, per la qual es regulen les actuacions de la Conselleria d'Educació per a la prevenció, control i seguiment de l'absentisme escolar. *Diari Oficial d'Extremadura*, 5 de gener de 2006, núm. 2, p. 209.

Extremadura. Resolució de 16 de gener de 2006, de la Secretaria General, per la qual es dóna publicitat al Conveni de col·laboració entre el Ministeri d'Educació i Ciència i la Conselleria d'Educació de la comunitat autònoma d'Extremadura per a l'aplicació de diversos programes de suport a centres d'educació primària i educació secundària (pla Proa). *Diari Oficial d'Extremadura*, 26 de gener de 2006, núm. 11, p. 1283.

Extremadura. Circular, de 14 de març de 2006, de la Direcció General de Qualitat i Equitat Educativa relativa a l'ús de telèfons mòbils a l'interior dels recintes escolars.

Extremadura. Ordre de 21 de juny de 2006 per la qual es modifica l'Ordre de 6 de juliol de 2004 per al qual es desplega el Decret 7/2004, de 10 de febrer, que regula el servei de transport escolar a centres públics de la comunitat autònoma d'Extremadura. *Diari Oficial d'Extremadura*, 8 de juliol de 2006, núm. 80, p. 12295.

Extremadura. Instruccions de la Direcció General de Política Educativa de 27 de juny de 2006, per les quals es concreten les normes de caràcter general a les quals els instituts d'educació secundària i els instituts d'educació secundària obligatòria d'Extremadura han d'adequar l'organització i el funcionament.

Extremadura. Decret 50/2007, de 20 de març, pel qual s'estableixen els drets i deures de l'alumnat i normes de convivència en els centres docents sostinguts amb fons públics de la comunitat autònoma d'Extremadura. *Diari Oficial d'Extremadura*, 27 de març de 2007, núm. 36, p. 5736.

Extremadura. Ordre de 15 de juny de 2007, de les conselleries d'Educació i Benestar Social, per la qual s'aprova el Pla regional per a la prevenció, control i seguiment de l'absentisme escolar a la comunitat autònoma d'Extremadura. *Diari Oficial d'Extremadura*, 10 de juliol de 2007, núm. 79, p. 12094.

Extremadura. Decret 203/2008, de 26 de setembre, pel qual es regula el servei de transport escolar a centres públics de la comunitat autònoma d'Extremadura. *Diari Oficial d'Extremadura*, 3 d'octubre de 2008, núm. 192, p. 27184.

Illes Balears

Illes Balears. Instruccions d'octubre de 2009 que regulen el funcionament dels programes d'intervenció socioeducativa d'escolarització compartida per al curs escolar 2009/10.

Resum

Al llarg d'aquest segon mòdul hem abordat quatre apartats entorn de la incorporació i funcions de l'educador als centres educatius, com també els programes que millor reflecteixen el desenvolupament de la seva tasca professional.

En el primer s'identifiquen les diferents realitats autonòmiques respecte a la integració de la nova figura en els centres escolars. En aquest sentit, Extremadura i Castella - la Manxa han estat les pioneres a incorporar-la a les plantilles dels seus centres d'educació secundària. En canvi, la comunitat andalusa, la incorpora principalment en els equips d'orientació educativa i psicopedagògica que atenen els centres d'educació infantil i primària. I en el cas de Catalunya aquesta intervenció en els centres educatius la fan els tècnics en integració social.

Paral·lelament a aquestes experiències, també hem parlat de com en els centres educatius d'altres territoris de la geografia espanyola s'introdueix l'educador, des d'altres entitats, per al desenvolupament de programes d'intervenció socioeducativa, com és el cas de Galícia, Saragossa i les illes Balears. Amb aquests programes es dona resposta a problemàtiques concretes que es perceben en la població de cada centre escolar i en cada comunitat social.

En l'apartat segon hem exposat les funcions principals que identifiquen millor la tasca de l'educador en el marc escolar, com ara el fracàs i l'abandó escolar, la manera d'abordar la convivència, el treball mitjançant els programes de mediació en conflictes i el tractament de les conductes disruptives a l'aula.

D'altra banda, tractem de l'oportunitat que té l'educador de participar en les tasques pròpies del departament d'orientació mitjançant els plans d'acció tutorial i d'orientació acadèmica i professional.

A més, afegim les tasques destinades a mantenir les relacions de l'educador amb les famílies, amb l'entorn sociocomunitari en el qual s'enquadra el centre educatiu i amb els recursos que la comunitat ofereix, que es poden aprofitar com a actuacions educatives afins al projecte curricular.

Per a rematar aquest apartat, no podíem obviar que l'educador és un element vertebrador de les intervencions socioeducatives en els centres, per la qual cosa ofereix noves competències i instruments de treball, fins ara desconeguts a l'escola, que s'han d'incorporar en la seva dinàmica.

Respecte al tercer apartat del mòdul, hem volgut destacar la importància de les aportacions que el professional de l'educació social fa als projectes de gestió i organització dels centres, contextualitzant les noves competències i instruments de treball que s'han exposat en l'apartat anterior.

Les seves contribucions defineixen, amb més precisió, les necessitats que hi ha en la comunitat educativa respecte a les manques que dificulten el desenvolupament escolar normal dels alumnes i que s'han de recollir en el projecte educatiu de cada centre. A més, aquests aspectes s'han de reflectir en la programació general anual i, de manera implícita, en el reglament d'organització i funcionament i el projecte curricular.

D'altra banda, hem localitzat el lloc en el qual, per afinitat professional, es tendeix a situar a l'educador, i que és el departament d'orientació. De la mateixa manera s'han definit les relacions professionals que estableix amb la resta de departaments i amb els òrgans del centre, tant els executius com els col·legiats.

Aquest apartat conclou descrivint les accions específiques que du a terme respecte al pla d'acció tutorial, treballant sobre temes transversals que contribueixen a la formació dels alumnes, i respecte al d'orientació acadèmica i professional, acompanyant l'alumne en les seves decisions respecte al seu projecte personal de futur.

Finalment, l'apartat quart està dedicat a les actuacions de l'educador en l'escola mitjançant els projectes més rellevants per al seu desenvolupament professional.

Entre aquests hi ha els encaminats a l'atenció dels alumnes amb conductes disruptives i les actuacions per a la seva modificació; d'altres es destinen a superar les variables que influeixen en el fracàs escolar o l'absentisme, intervenint de manera coordinada amb els serveis externs al centre escolar, com a mitjà per a complementar les actuacions especialitzades sense excloure els alumnes del sistema educatiu.

D'altra banda, fem referència als programes de salut que es desenvolupen en els centres escolars, ja que són necessaris per a assentar les bases d'una vida saludable des de les edats més primerenques. En aquest cas no solament es parla de les actuacions sobre la salut física, sinó també de la salut en un sentit ampli que inclou l'afectiu.

Per acabar, l'apartat ofereix una experiència global que aborda una reformulació del concepte d'escola, la qual no és possible sense la participació i implicació de tots els membres de la comunitat educativa i que dóna com a resultat les escoles conegudes com a *comunitats d'aprenentatge*.

En si mateix, el mòdul ofereix una visió tangible i pràctica de les tasques de l'educador en aquest jove àmbit professional mitjançant diferents versions de treball, totes sens dubte interessants, ja que representen noves oportunitats de desenvolupament per al professional de l'educació social.

Bibliografia

Aguilera, A. (2004). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. Madrid: McGraw Hill / Interamericana.

ASEDES (2004). *El educador y la educadora social en el estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. Informe elaborado por Asedes junto con los colegios profesionales de educadores del estado. Octubre 2004. Document inèdit disponible sol·licitant-lo al Ceesg.

Aubert, A. et al. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Aubert, A. et al. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Barrantes, E., Cortés, M., Ruiz, E., Ferrer, J. L. (2005). *Prevención del tabaquismo. Análisis de una intervención de educación para la salud en centros educativos de Extremadura*. Mérida: Consejería de Sanidad y Consumo de la Junta de Extremadura.

Bedmar, M. i Escalante, E. (2007). Programa intergeneracional para el desarrollo comunitario. Envejecimiento activo. *Universitas Tarraconensis, Revista de Ciències de l'Educació*, any XXXI, III època, 95-119.

Bernal, J. L. (2006). Una nueva organización escolar para la mejora de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*. 359, 89-94.

Bueno, V. (2005). Absentismo escolar y educación social. Políticas desarrolladas en la comunidad valenciana en torno al absentismo escolar. *Indivisa, Boletín de estudios e investigación*, 6, 261-277. Madrid: Escuela Universitaria La Salle.

Caballo, B., Gradaílle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 15, 45-55.

Cabrera, J. (2004). 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.

Campuzano, M. (2005). Novos perfis profesionais nos centros. *EDUGA. Revista Galega do Ensino*, 57, 6.

Castillo, M. (Coord.). (2006). *Como evitar el fracaso escolar en secundaria. Recursos*. Madrid: Narcea.

Castillo, M. (2007). Las fronteras de la convivencia escolar: aportaciones de los proyectos específicos para alumnos disruptivos a la mejora de la convivencia. A J. J. Gazquez (Coord.) et al. (2007). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 317-322). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Castillo, M. i Rodríguez, V. (2011). El proyecto Calidoscopi: del instituto al trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, 412, 35-36.

Castro, M. M., Malheiro, X. M., i Rodríguez, J. (Coords.). (2005). A escola, ¿Punto de encontro entre o profesorado e educadoras/es sociais? Nova Escola Galega. CEESG. A *Actas das I Xornadas* organizadas por Nova Escola Galega en xullo de 2005 en Santiago.

Castro, M. M. et al. (2007). *La escuela en la comunidad: la comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.

Coma, R. (Coord.). (2005). *Projectes singulars a l'Educació Secundària Obligatoria. L'atenció als adolescents amb especials dificultats d'aprenentatge i d'adaptació a l'entorn escolar*. Granollers: Un2tres Publicacions de Material Pedagògic.

Consejería de Educación de la Junta de Extremadura (2007). *Compromiso de las familias extremeñas con la educación de sus hijos*. Mérida: Junta de Extremadura.

Calero, J. (2006). *La equidad en la educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación (2007). *Manual para la mejora de la convivencia escolar*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

- Diversos autors (2006). *Educador d'educació especial de la Generalitat de Catalunya*. Barcelona: MAD.
- Elboj, C. et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Fernández, C. (2000). Extraños en el paraíso. *Revista Aula de innovación educativa*, 93-94, 33-44.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández Enguita, M. (1998). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullana, J. i Pallisera, M. (Coords.). (2008). *La professió d'educador social. Estudi sobre la inserció laboral i el perfil professional*. Publicacions de la Universitat de Girona.
- Galán, D. (2007). Modalidades de participación del educador social en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 27-28.
- Galán, D. i Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación Social Revista de intervención socioeducativa*, 38, 121-133.
- Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 15, 57-71.
- Gobierno Vasco. (2002). *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ibars, C. I. (2007). La autonomía pedagógica en los centros (I). *Comunidad Escolar*, 882 [revista digital de información educativa, versió electrònica].
- Lázaro, A. i Asensi, J. (1986). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lera, M. J. (Coord.). (2009). *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Longás, J. (2000). Educación social y escuela, nuevos ámbitos de intervención. *Educación Social Revista de intervención socioeducativa*, 15, 101-106.
- López, F. i Cárdenas, R. (2007). El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 160, 15-17. Barcelona: Graó.
- March, M. i Orte, C. (2003). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la pedagogía social. *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 10, 85-110.
- March, M. i Orte, C. (2007). La necesaria construcción de una pedagogía social escolar. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 160 [versió electrònica].
- Marsset, R. i Vidal, L. (2006). ¿El proyecto de integración de espacios escolares en centros de educación especial de Zaragoza? Una innovadora experiencia de intervención socioeducativa por un ocio inclusivo. *Revista Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 5 [versió electrònica].
- Molina, J. G. i Blázquez, A. (2006). El educador social en la educación secundaria. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 32, 39-59.
- Mollá, N. (2006). Espacios de educación social en la escuela. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 32, 29-38.
- Morey, A. (2004). El papel de los educadores sociales en los programas de intervención socioeducativa. A *Comunicaciones del IV Congreso Estatal del/a educador/a social*. Santiago de Compostel·la, 30 de setembre, 1 i 2 d'octubre de 2004.

Moyano, S. (2007). *Retos de la educación social. Aportaciones de la pedagogía social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en los centros residenciales de acción educativa*. Tesis doctoral dirigida per Violeta Núñez. Universitat de Barcelona.

Organización Mundial de la Salud y Ministerio de Sanidad y Consumo (1998). *Promoción de la Salud, Glosario*. <www.msc.es>

Orte, C. (2008). La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 15, 29-43.

Ortega Esteban, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar. La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.

Ortega, R., Rey, R. del, i Gómez, P. (2002). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo*. Madrid: Cruz Roja Juventud.

Paraja, D., Riveiro, S., i Rodríguez, S. (2010). Dorna: enbárcate na saúde. Diez años (re) adaptando materiales. Experiencia. A M. Area, A. Parcerisa i J. Rodríguez (Coords.). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Graó.

Parcerisa, A. (2007). Colaboración con profesionales de la educación social: ¿la respuesta adecuada a los problemas de la escuela actual?. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 160 [versió electrònica].

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

Parcerisa, A. et al. (2008). Escola e educación social, no contexto da acción comunitaria. A M. Castro et al. *Educación Social e Escola*. Nova escola Gallega / Colexio de Educadores Sociais de Galicia.

Pérez Daza, M. A. (2010). La escuela y la familia como instituciones educadoras. *Innovación y experiencias educativas. Revista digital*, 45.

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

Planella, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 13-33. Societat Catalana de Pedagogia.

Pulido, C. i Ríos, O. (2006). Las comunidades de aprendizaje: ¿escuela y educación social integradas? *Revista Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 79-92.

Racionero, S. i Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Revista Educar*, 35 29-39.

Rengel, M. (2006). El barrio del Raval. Experiencias educativas del trabajo en red. *Revista Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 93-104.

Salas, S., Garau, M., i Muñoz, M. (2009). Programa experimental per millorar la convivència en els centres educatius de secundària mitjançant la inclusió de la figura professional d'un tècnic d'intervenció socioeducativa. A M. March (Dir.). *Anuari de l'educació de les illes Balears*. Palma de Mallorca: Colònia.

Sánchez-Valverde, C. (2004). El encargo vivido desde la práctica profesional: una experiencia y algunas propuestas. A *Documentos para el debate del IV Congreso Estatal del/a educador/a social*. Santiago de Compostela, 30 de setembre, 1 i 2 d'octubre de 2004.

Teixidó, J. (2007). El plan de convivencia. Hacia un enfoque integral de la mejora de la convivencia en los centros educativos. A J. J. Gazquez (Ed.). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar Actas del I Congreso Internacional sobre Violencia Escolar* (pp. 237-246). A *Actas del I Congreso Internacional sobre Violencia Escolar*. Almería.

Teixidó, J. i Castillo, M. (2011). *Prácticas de mejora de la convivencia escolar. Recopilación y análisis*. Màlaga: Aljibe.

Tembrás, A. (2007). Una apuesta por la calidad: la incorporación de educadoras y educadores sociales a los centros educativos. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 160 [versió electrònica].

Torres, R. M. (2004). *Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje Simposio Internacional sobre comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Forum 2004.

Touriñán, M. i Grupo SI(e)TE Educación (2010). Violencia, convivencia y educación: claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 6-23.

Trianes, M. V. i Gallardo, J. A. (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos sociales*. Madrid: Pirámide.

Triguero, P., Vélez, F., i Martínez, G. (2004). ¿Qué hacen y pueden hacer las AMPAS? *Cuadernos de pedagogía*, 333, 53-56.

Valls, R. (2005). Los educadores y las educadoras sociales en las comunidades de aprendizaje. *Revista Eduso*. <<http://www.eduso.net/res/?b=7&c=53&n=145>>

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