

LA APORTACIÓN DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES A LA ESCUELA: NUEVAS COMPETENCIAS, NUEVAS POSIBILIDADES

1

Miquel Castillo Carbonell. *Educador social. Doctor en pedagogía.*¹

Resumen.

El artículo describe algunos aspectos de la incorporación de los educadores y educadores sociales a los centros escolares en el Estado español. Su reflexión se centra especialmente, además de plantear algunos elementos contextuales para su interpretación y justificar el sentido de la Educación Social en la escuela, en la enumeración tanto de las dificultades como de los criterios a tener en cuenta para consolidar este proceso de manera satisfactoria.

La conclusión principal de esta primera parte es el carácter integrador que ha de caracterizar esta incorporación, así como la necesidad de respetar unas condiciones y exigencias, aunando en la cooperación e intercambio entre ambas, de metodologías, estrategias y marcos pedagógicos.

Finalmente apunta algunas consideraciones a tener en cuenta en el futuro de la Educación en los centros escolares. La conclusión de esta segunda parte es la necesidad de una colaboración entre ambas partes que pueda conducir, tanto a la mejora y la transformación de los procesos educativos de la escuela, como a configurar un nuevo ámbito de intervención y un espacio profesional específico, para los educador@s sociales.

PALABRAS CLAVE: Educación social, escuela, organización escolar, profesión, intervención.

Fecha de recepción: 21-10-12. Fecha de aceptación: 5-11-12.

1. El sentido de la intervención de los educadores en los centros escolares.

El papel de los educadores sociales en los centros escolares se ha desarrollado de manera “*muy irregular dependiendo de los territorios y de las peculiares políticas*”

1 Psicopedagogo en el IES Pere Alsius (Banyoles, Girona). Consultor de los estudios de Grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya. Correo electrónico: mi.castilloc@ceesc.cat



educativas impulsadas por cada administración autonómica” (Galán Castillo y Pellissa, 2011:5). Es evidente que las oportunidades laborales, la situación contractual y las posibilidades que ésta ofrece o deja de ofrecer, pueden ser definitivas para la consolidación de su presencia en la escuela. Sin embargo no por ello hemos de dejar de reflexionar desde una perspectiva profesional, sobre las limitaciones y aspectos que están quedando pendientes de este proceso de incorporación.

Desde esta perspectiva, y en primer lugar, quizás necesitamos explicitar la contradicción que se puede producir al intervenir en una institución con diversas y complejas funciones en relación a los individuos y al sistema social global (Fernández Enguita, 1998), criticada duramente por su función netamente conservadora, de reproducción social y cultural (Gimeno y Pérez, 2002).

Siguiendo unas reglas del juego muy diferentes a las definidas por los currículums escolares, la educación Social asume una opción educativa flexible, abierta, respetuosa, tolerante y estratégicamente personal. Profundiza su intervención des del acompañamiento entendido como el *“reconocimiento de la persona para facilitar su transformación, entendiendo la acción educativa como un proceso de cambio vinculado a los momentos de aprendizaje”* (Maños y Lorente, 2003, 226-227).

Por este motivo, el carácter *esencialmente educativo* de la Educación Social (valga la redundancia), es uno de los aspectos más significativo de sus aportaciones al marco escolar. Es en este contexto interpretativo desde donde se pueden generar y, a nuestro parecer, donde hemos de ubicar y comprender el resto de sus funciones, y *“seguramente una de las claves para entender su proceso de incorporación a los centros escolar”* (Castillo, 2012:80).

Sin lugar a dudas la Educación Social proporciona a la escuela una nueva manera de hacer y desarrollar las cosas, unida a una metodología y sensibilidad para interpretarlas y entenderlas. Sin descalificar las posibilidades educativas de muchos docentes, los educadores sociales reúnen un abanico de competencias más especializado, centrado en aspectos tan diversos como *el seguimiento, la proximidad, la comunicación o la mediación*. De entre ellas podemos destacar (Galán, Castillo y Pellissa, 2012:60):

1. La preocupación por la *superación de las desigualdades* y de los procesos de discriminación.
2. La promoción de los *derechos personales y sociales* en el marco escolar.
3. El conocimiento y la relación positiva, de colaboración y cooperativa con la *comunidad social circundante*, del contexto social donde se ubica el centro escolar y de donde proceden los alumnos.
4. La capacidad de recabar, compartir, y traspasar *información necesaria en la resolución de conflictos*, definiendo las estrategias de actuación más adecuadas.
5. La promoción de las *coordinaciones y los momentos de encuentro* entre los diversos agentes educativos y los docentes, dentro y fuera de la escuela, favoreciendo la entrada de agentes comunitarios externos, compartiendo esfuerzos y líneas de trabajo consensuadas.
6. La importancia dada al desarrollo del *vínculo educativo* (y afectivo), y del contrato pedagógico en el marco de las relaciones escolares, así a través de la introducción de las relaciones de ayuda mutua.
7. La introducción de los *itinerarios educativos integrales*, superando la fragmentariedad de las etapas, centradas en lo estrictamente curricular y en el desarrollo de los aprendizajes.
8. La sensibilidad por otros elementos fundamentales del proceso educativo, especialmente en el ámbito de las *actitudes y los valores*, atendiendo a una formación más integrada en clave de ciudadanía responsable y solidaria.
9. La adopción, en el marco de las relaciones tutoriales, de la *pedagogía del acompañamiento* (Planella, 2003).
10. La introducción de la *pedagogía de la resiliencia* (Cyrulnik, 2003) o capacidad de las personas para afrontar de forma creativa sus propias dificultades y seguir participando sosteniblemente en sus diversos contextos de relación.
11. La capacidad para *diseñar y proponer respuestas educativas globales*, e implementadas desde una perspectiva transversal.
12. La competencia para *diseñar e implementar programas especializados*.
13. La promoción de *la cultura* en el ámbito escolar *como lugar de encuentro del acto educativo* (Moyano, 2007:328).



14. La preocupación por el establecimiento y la consolidación de *instrumentos y dinámicas evaluativas* en los diversos procesos educativos.

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

Asumiendo esta perspectiva, la entrada de la educación social en el espacio escolar no debería de justificarse de manera exclusiva por una decisión política o contractual, sino ser resultado de una evolución y de un cambio en las sensibilidades. Todo ello nos conduce a dos resultados: la introducción de nuevas metodologías, dinámicas de trabajo y especialmente una pedagogía de naturaleza más social en la escuela, por un lado; y el *enriquecimiento de los ámbitos de trabajo de la Educación Social*, por el otro. De esta manera la escuela proporcionaría a los educador@s un nuevo espacio de intervención en que el que pueden “*desarrollar estrategias y construir, quizás de manera diferente, la propia profesión*” (Castillo, 2012:79).

Pero las connotaciones pedagógicas de esta elección, conllevan asimismo un cambio de centralidad en los objetivos y finalidades de la escuela. Es lo que llamamos “*paso de una óptica curricular a una perspectiva socioeducativa en la escuela*” (Castillo, 2008: 65). En otras palabras, ofrecer más protagonismo a los elementos socioeducativos y socializadores en la tarea docente, que a los planteamientos curriculares derivados de unos contenidos, aprendizajes y evaluaciones determinadas.

Llegados a este punto podemos concluir este primer apartado. A nuestro parecer, el reto de acoger a la Educación Social en la escuela no es ya una responsabilidad exclusiva de la primera, sino que la segunda también debe dar sus pasos y cumplir unas condiciones para hacerlo posible.



2. Algunas condiciones en torno al proceso de incorporación de los educadores a los centros escolares.

El éxito del proceso de incorporación de los educadores sociales a los centros escolares no está exento de riesgos. No solamente eso, sino que la falta de unas *condiciones suficientes* por parte del sistema escolar, pueden suponer la pérdida, o simplemente la ignorancia, de algunas de sus potencialidades.

Por eso, y en primer lugar, cada uno de los agentes y recursos educativos que intervienen en el espacio escolar, ha de ser conscientes y definir de manera clara cuál es el *terreno natural* que ocupa, y cuáles son las funciones que le corresponden desarrollar de la manera más idónea, “*en el mejor de los casos buscando la complementariedad con el resto de profesionales*” (Vilar, 2006:22).

Consecuencia de ello y en segundo lugar, será especialmente provechosa la adopción de unas políticas educativas que *planifiquen de manera coherente el abanico de recursos en los centros escolares*. Una definición de competencias, funciones y ámbitos de intervención por parte de la administración educativa, ayudará a todos los profesionales a clarificar sus limitaciones y posibilidades. Permitirá, además, disponer de objetivos y contenidos propios, dándoles la capacidad de sistematizar sus propios procesos de actuación en función de las áreas de trabajo que se les ha asignado.

La tercera condición tiene que ver con la *capacidad de adaptación de las estrategias propias de la Educación Social al marco escolar*. La escuela ha sido, a menudo, un “*contexto organizado y rígido, centro de múltiples inercias, y reacio a la introducción de cambios que cuestionen el papel predominante de la actividad académica y la función docente*” (Castillo, Galán y Pellissa, 2012: 9). De ahí que este proceso ha de implicar concesiones por ambas partes. También la capacidad para compartir e incorporar las dinámicas ajenas, valorando lo positivo de cada uno así como la competencia en la *fusión creativa* de unas maneras de hacer con otras.

Estas opciones nos conducen, en cuarto lugar, a la conveniencia de establecer criterios de actuación, relacionados con el desarrollo de determinadas competencias. Nos referimos, por ejemplo al *reconocimiento de los elementos que facilitan el trabajo*

interdisciplinar y cuáles son los que lo dificultan; a la *capacidad de crear sinergias y promover el efecto multiplicador* que ofrecen los proyectos educativos; y a la introducción de una *pedagogía social fundamentada en el desarrollo integral de las competencias sociales*, tanto en lo personal, grupal como en lo institucional. Unos criterios que nos han de poder conducir a:

- La detección de nuevas necesidades, y la presentación de diagnósticos elaborados y justificados sobre ellas, a los centros de decisión del centro escolar.
- Al conocimiento de las situaciones y las posibilidades que presenta y ofrece el entorno comunitario y social y sus recursos, permitiendo un acercamiento entre el centro escolar, las familias y los recursos institucionales, que configure una red socioeducativa (Galán, 2007).
- A la creación, el diseño y la implementación de proyectos nuevos que puedan resolver necesidades concretas, en consenso y coordinación con el entorno, teniendo en cuenta las que no sean específicas del centro.
- Al refuerzo del papel inclusivo de la escuela a través de la intervención específica con los alumnos con necesidades de compensación de las desigualdades en educación, basadas en el principio de igualdad promovido por las leyes de educación.
- A la preparación de los alumnos para operar con habilidades sociales en el ámbito de las relaciones del aula, del patio, entre iguales y dentro de los espacios que genera la organización escolar.

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

De ahí que, en sexto y último lugar, los educadores sociales deberían de poder ser *plenamente reconocidos, y sus funciones aceptadas por el profesorado* y la organización escolar. La flexibilidad y la permeabilidad de su presencia, de sus

movimientos y acciones al resto de equipos será, a nuestro parecer, una de las claves para el éxito de su trabajo y para el desarrollo de sus competencias.

Pero este reconocimiento requiere de la explicitación de su *lugar en el mundo* referenciado en los documentos institucionales de la escuela. Concretamente nos referimos al *Proyecto de centro, al Reglamento de organización y funcionamiento, y al Plan anual de centro*.

Si el Proyecto de Centro debería de contemplar de manera global las expectativas y aportaciones que los educador@s pueden realizar dentro del centro escolar; el Reglamento delimitaría sus funciones respecto al personal docente y la dinámica escolar; mientras que el Plan definiría los proyectos o espacios propios de su intervención desde una perspectiva temporal.

De este manera, en un contexto de diversidad de perfiles y formas en el funcionamiento de los centros escolares (Chozas, 2003), los educador@s podrían contribuir a “*configurar el carácter singular de cada uno según sus características sociales, educativas, culturales y económicas*” (Galán, Castillo y Pellissa, 2012:66).

3. Las posibilidades de la Educación Social en el futuro de la escuela, algunas propuestas.

Los educadores sociales están desarrollando de manera efectiva múltiples funciones en diversos espacios de las escuelas de Primaria y Secundaria. Atienden ámbitos tan diversos como la educación intercultural, la resolución de conflictos, el refuerzo de los aprendizajes, la atención a la diversidad, las relaciones con el entorno, la orientación o la articulación de mecanismos de participación de familias y alumnos en la escuela (Santibáñez, 2006, p. 16).

Las dificultades para poner en marcha todo este proceso, aun teniendo en cuenta la realidad peculiar de cada centro, han sido considerables. En cierta manera no se trataba solamente de asumir el ámbito de intervención con los alumnos de necesidades educativas especiales, sino de “*integrarse en la vida de los equipos docentes vinculados*



a una dinámica más amplia donde también está presente el carácter académico” (Galán, 2008:70).

Si por una parte esta opción ha permitido a los educadores constituirse en profesionales con identidad propia en la escuela, por otra los ha inmerso en un *proceso de evolución continua*, obligándoles regularmente a encajar una multitud de responsabilidades y tareas. A ello hay que sumar las difíciles y nada claras relaciones contractuales con la administración educativa en muchas Comunidades Autónomas, unidas a las sustanciales diferencias de las condiciones laborales de los educador@s respecto al personal docente.

Así, la ambigüedad y la multiplicidad de sus funciones, la versatilidad y complejidad de los espacios de trabajo, unida a una cierta sensación de soledad institucional, están convirtiendo la incorporación de los educadores sociales en los centros escolares en un *reto difícil de afrontar*.

Una consecuencia de ello es que este proceso no ha estado ni está exento de *contradicciones*. En ellas subyacen metodologías de trabajo y visiones de la intervención muy diversas a la de la escuela. Unos marcos pedagógicos de referencia, que en su aplicación manifiestan objetivos, contenidos y asumen formas muy diferentes.

Sin embargo a una escuela en crisis le faltan nuevos impulsos que le ayuden a superar las necesidades y demandas que le plantea una sociedad en profundo cambio y transformación. La unión de las acciones de los profesionales de la educación formal y no formal, le permitiría plantearse seriamente la solución de los problemas *“desde la raíz y el contexto donde nacen: familia, escuela y comunidad, elaborando programas y proyectos específicos”* (Laorden, Prado y Royo, 2006:92).

Por todo ello, y en primer lugar, el proceso de concreción de estas funciones y de cómo se incardinan en el conjunto del centro será una cuestión clave. Según cuál sea el resultado y los acuerdos adoptados, nos encontramos ante una oportunidad para que la institución escolar se adecue mejor a las nuevas realidades sociales o, por el contrario,

“refuerce una visión tradicional de la escuela que no es capaz de repensarse a sí misma” (Parcerisa, 2008:25).

Por ello, las administraciones educativas han de realizar un esfuerzo para modelar, cambiar, concretar y dar más coherencia a estas funciones, teniendo en cuenta las expectativas que están puestas en ellas. Un proceso que además, se ha de dotar de recursos materiales propios, de dedicaciones suficientes, y de una voluntad de mejora global de la acción educativa en la escuela.

Una definición de funciones que nos conduce, en segundo lugar, a la conveniencia por parte de la administración de *especificar y priorizar las competencias que respondan mejor a la formación de los educador@s* y a sus posibilidades, ofreciendo una cierta coherencia al perfil profesional. Si esto no ocurre, muchos de los profesionales que ya intervienen en centros, tendrán *“problemas para encontrar su espacio y disponer del apoyo institucional suficiente para hacer su intervención”* (Castillo, Galán y Pellissa, 2012:20).

El futuro de la Educación Social en la escuela está por escribir, y me atrevería a afirmar que por hacer. Y es que los educadores y las educadoras sociales no son elementos extraños al sistema educativo, nos especialistas que a modo de cirujanos intervienen para operar problemáticas y resolver enfermedades. Son algo más que eso. Son posibilidad de cambio y renovación de un sistema que a día de hoy, sufre graves carencias tanto en su sentido como en su capacidad para entomar y resolver los retos que la sociedad le plantea (Núñez, 1995).

Cerramos este escrito citando unas palabras de Flor Hoyos. Nos brinda una excelente reflexión que ayuda a sintetizar algunas de las afirmaciones y dificultades planteadas en este artículo. A nuestro parecer sirven para contextualizar muchas de las situaciones con que se encuentran los educador@s en los centros escolares. También para interpretar, entender y ubicar su labor no siempre fácil ni comprendida.

“Espero que los educadores sepamos finalmente superar la tendencia de actuar de eternos apaga fuegos, ambulancias de las urgencias. Espero que levantemos la vista del caso, de los comportamientos disruptivos. Espero que aspiremos decididamente a trabajar con todos, a trabajar finalmente desde la prevención,

con programas abiertos y globales, a trabajar por el cambio, desde nuestra valiosa proximidad y en clave comunitaria. Sueño con una relación futura de igualdad entre las profesiones que se configuran como agentes educativos, donde todos seamos mahomas y montañas.” (Hoyos, 2006:23).

BIBLIOGRAFÍA

- Castillo, M. (2008): “Els recursos educatius amb alumnes disruptius a l’ESO: mirades i reflexions”. *Perspectiva Escolar*, 325, 60-66.
- (2012): *La intervenció de l’educador social en el marc educatiu formal*. Barcelona: UOC.
- Castillo, M.; Galán, D.; Pellissa, B. (2012): *La incorporació dels educadors socials a l’escola: l’experiència present i les perspectives de futur*. Barcelona: UOC.
- Cyrulnik (2003): *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Chozas, A. (2003). “El educador social en las instituciones educativas: expectativas y tareas”. En García. J. (coord.). (2003): *De nuevo, la Educación social*. Madrid: Dykinson. 127-138.
- Fernández, Enguita, M. (1998): *Poder y Participación en el Sistema Educativo*. Barcelona: Paidós.
- Galán, D.; Castillo, M. (2008): “El paper dels educadors socials en els centres de secundària: una proposta per al debat”. *Educació Social. Revista d’intervenció socioeducativa*. 38, 121-133.
- Galán, D. (2007): “Modalidades de participación del educador social en la escuela”. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 27-28.
- (2008): "Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura". *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 15, 57-71.
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A.I. (2002): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hoyos, F. et al. (2006): "Entre l’escola i l’educació social". *Educació social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*. 32, 19-28.
- Laorden, C.; Prado, C.; y Royo, P. (2006): “Hacia una educación inclusiva. El papel de los educadores en los centros educativos”. *Puls*, 29, 73-93.
- Maños, Q. i Lorente, X. (2003): “L’acompanyament i l’educador social”. En Planella, J.; Vilar, J. (2003). *L’educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Pleniluni. 225-231.



- Molina, J. G. y Blázquez, A. (2006): "El educador social en la educación secundaria". *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 32, 39-58.
- 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.
- Núñez, P. (2005): "Familia, escuela y entorno social. Educación y futuro". *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 12, 83-95.
- Parcerisa A. (2008). "Educación Social en y con la institución escolar". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. 15, 15-27.
- Pérez Daza, M.A. (2010): "La escuela y la familia como instituciones educadoras". *Innovación y experiencias educativas. Revista digital*, 45.
- Planella, J. (2003): "Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social". *Revista Catalana de Pedagogia. Societat Catalana de Pedagogia*. 2, 13-33.
- Santibáñez, R. (2006). "A propósito de la educación social y la escuela". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 30, 14-16.
- Vilar, J. et al. (2006). "Entre l'escola i l'educació social." *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 32, 19-28.

