

# ENCUENTRO 12: INSTITUCIONES EDUCATIVAS REGLADAS

## A. INTRODUCCIÓN

Este encuentro se ha enfocado al análisis de proyectos educativos que, abarcando un amplio abanico de áreas de intervención, se desarrollan desde las ANPAs, empresas u otros organismos para los centros educativos.

En este encuentro por ámbitos han participado 17 congresistas y ha sido dinamizado por:

DAVID GALÁN CARRETERO. Educador Social en el Instituto de Enseñanza Secundaria en Extremadura.

## B. DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

### *Documento 1.*

## INSTITUCIONES EDUCATIVAS REGLADAS

DAVID GALÁN CARRETERO

### 1. INTRODUCCIÓN

El papel del/a Educador/a Social en el ámbito Educativo reglado es, posiblemente, uno de los más indefinidos, aunque no por ello deja de ser amplio.

Dentro del ámbito formal podemos incluir campos como la Educación Especial y la Educación de Adultos. Pero, sin duda, son los centros educativos de enseñanza primaria y secundaria los que atienden al mayor número de población, con una enorme diversidad de situaciones susceptibles de prevención e intervención por parte del Educador Social.

Atendiendo a la realidad social y educativa actual, la educación de nuestros adolescentes no sólo ha de centrarse en la actividad académica, sino que debemos aportarles una educación integral y una atención especializada, que no siempre es posible desde el Plan de Acción Tutorial.

## 2. EJES TEMÁTICOS

### MARCO LEGISLATIVO DE LA INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL EN UN INSTITUTO

- L.O. 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- L.O. 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.
- R.D. 83/1996, de 26 de enero, por el que aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- R.D. 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.
- R.D. 2274/1993, de 22 de diciembre, de cooperación de las Corporaciones Locales con el Ministerio de Educación y Ciencia.
- R.D. 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- R.D. 732/1995, de 5 de mayo, derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia.

#### 2.1. EL/LA EDUCADOR/A SOCIAL INTEGRADO/A EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

La forma en la que se encuadra la actividad del Educador/a Social en un centro de enseñanza, es la base para entender el modo en el que se integra orgánicamente en la Comunidad Educativa, y de qué modo se coordina con cada uno de los/as profesionales, docentes y no docentes, que la componen.

Los órganos de Gobierno y Participación de los centros, tales como Consejo Escolar, Escuela de Madres y Padres, y Asociación de Padres y Madres, suponen un acercamiento de las instituciones educativas a las familias, abiertas a su gestión e implicación directa, y en las que el Educador Social, tiene un papel de especial relevancia como agente dinamizador.

## **2.2. FUNCIONES DEL/A EDUCADOR/A SOCIAL EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA**

El papel a desempeñar puede encuadrarse en distintos programas socioeducativos:

- *Programas de Convivencia* que contribuyan al funcionamiento y clima de coexistencia en el centro educativo y en el medio social en el que vivimos.
- *Programas de Prevención* de drogodependencias, marginación, salud... que redunden en la mejora de la calidad de vida personal y comunitaria.
- *Programas de Intervención*
  - Absentismo.
  - Conflictos en el Aula.
  - Conflictos Familia-Menores-Centro Educativo.

## **2.3. EL/LA EDUCADOR/A SOCIAL Y LOS RECURSOS DE LA COMUNIDAD**

El/La profesional de la Educación Social es una persona de recursos, y mediador en las relaciones con los servicios que ofrece la comunidad ¿social? de la localidad. Las necesidades y realidades con las que nos enfrentamos exigen una estrecha relación, coordinación e interdependencia con instituciones de atención, prevención, protección, formación,... tanto públicas como privadas que refuercen nuestra labor socioeducativa.

- Servicios Sociales de Base.
- Servicios de Protección Infantil.
- Centros de Salud y Salud Mental.
- Centros de Formación Formal y No Formal.
- Centro Joven de Actividades.
- Etc.

## **2.4. PROTOCOLO DE INTERVENCIÓN**

Los comportamientos, actitudes y situaciones personales cotidianas de nuestros alumnos, exigen planteamientos de intervención, previamente establecidos,

con los que poder aportar y asegurar estabilidad y coherencia al reglamento de régimen interior en los centros educativos, y por tanto, al funcionamiento de la propia institución. Los protocolos de intervención serán necesarios para nuestro trabajo diario dentro y fuera del ámbito educativo reglado.

- Protocolo de Intervención en Absentismo Escolar.
- Protocolo de Intervención ante comportamiento disruptivo.
- Etc.

## *Documento 2.*

# INSTITUCIONES EDUCATIVAS REGLADAS

DAVID GALÁN CARRETERO

## 1. INTRODUCCIÓN

Las Políticas Educativas en torno a la Educación Social en las Instituciones Educativas Regladas se ha venido desarrollando en los Centro de Educación Especial. La novedad de la incursión de los Educadores Sociales en los Institutos de Enseñanza Secundaria supone abrir una nueva puerta para la Educación Social en España.

Pero, lo más importante de este hecho es que supone cubrir un campo de actuación desde el que no se podía incidir nada más que desde fuera, desde los servicios sociales y servicios de familia, aprovechando la coordinación del centro con estos programas de intervención.

Desde esta perspectiva, el papel del Educador Social en la ámbito laboral tiene un antes y un después del año 2002, del curso 2002-03. Previa a la incorporación en los Institutos de Enseñanza Secundaria, los Educadores Sociales hemos ocupado puestos de trabajo en centros de menores, centros de educación especial, pisos tutelados, residencias de estudiantes, servicios sociales de base y especializados, educación de calle, educación familiar, juzgados de menores, etc. Desde este año, además mantener nuestra figura profesional en estos ámbitos, dos gobiernos autonómicos nos incluyen en la plantilla de los Centros de Enseñanza Obligatoria, aunque de modo desigual.

La comunidad pionera en esta iniciativa es Extremadura, quien en septiembre de 2002 contrata a 118 Educadores Sociales, restringiendo en acceso únicamente a Diplomados en Educación Social, uno por cada Instituto de Enseñanza Secundaria. Una apuesta muy fuerte que nace como resultado de un compromiso del Presidente de la Comunidad Autónoma, Juan Carlos Rodríguez Ibarra, con el afán de potenciar la Educación Social en su ámbito de actuación.

La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, siguiendo la iniciativa de la comunidad extremeña, y teniendo en cuenta la paridad política, convoca una bolsa de trabajo específica para contratar a Educadores Sociales, pero con la peculiaridad de que a tal examen se puede acceder con las titulaciones de Diplomado en Educación Social y Diplomado en Trabajo Social. De esta prueba selectiva se contrata a 22 Educadores Sociales para aquellos centros de Castilla-La Mancha que justifiquen la necesidad de contar con un profesional de lo social, teniendo en cuenta las características especiales de cada centro.

Dos años después, la valoración que se desprende de la Educación Social en cada comunidad autónoma es diferente. En Extremadura, a nivel político y de centros escolares, se valora muy positivamente la figura y el desempeño profesional de los Educadores Sociales. Mientras que en La Mancha, el impacto del trabajo de este profesional en los centros de enseñanza es más indefinido.

## **MARCO LEGISLATIVO DE LA INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL EN UN INSTITUTO**

La legislación por la que se regula la actividad en los centros educativos, y más concretamente en los Centros de Enseñanza Secundaria, no deja exenta la actividad profesional de los Educadores Sociales, pues a pesar de todo, este nuevo profesional viene a cubrir una carencia de atención socioeducativa que hasta ahora, tan sólo podía asemejarse a la del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.

- L.O. 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Legislación vigente en nuestro sistema educativo. Introduce la escolarización obligatoria hasta los 16 años, edad mínima legal para el acceso al mundo de trabajo. Presta una atención especial a la diversidad, tratando un amplio espacio a las necesidades educativas especiales y a la compensación de las desigualdades.

L.O. 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.

Define las acciones para de los poderes públicos para garantizar la enseñanza de calidad. Comprende y regula el Fomento de la Participación, Apoyo a los Órganos de Gobierno, Procedimientos de Evaluación, Formación del Profesorado y Organización de la Inspección.

- L.O. 12/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Pretende una renovación en el sistema educativo, intentando salvar las dificultades que se han venido planteando con la L.O.G.S.E., aportando una nueva calidad a la educación. Principios de calidad que pretende: Equidad en la Igualdad de Oportunidades, Transmisión de Valores para superar la Discriminación, Compensación de las Desigualdades, Participación de todos los Sectores de la Comunidad Educativa, Concepción de la Educación como proceso permanente, Flexibilidad para adecuarse a los Cambios y Necesidades de los Alumnos, Fomentar la Creatividad, Iniciativa y Espíritu Emprendedor, Fomento de la Investigación, Evaluación del Diseño, Organización, Proceso y Aprendizaje, Refuerzo de la Autonomía de los Centros.

- R.D. 696/1995, de 26 de enero, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Regula las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociados a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

- R.D. 732/1995, de 5 de mayo, de Derechos y Deberes de los Alumnos y Normas de Convivencia.

Se pretende con él, potenciar la autonomía de los centros en la definición de su régimen de convivencia, ampliar los derechos de los alumnos, suprimir aquellas sanciones que conlleven la pérdida del derecho a la evaluación continua del alumno, y establecer un régimen especial para la corrección rápida de aquellas conductas, que no perjudiquen gravemente la convivencia en el centro, inserta en el proceso de formación del alumno.

- R.D. 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Define todos los órganos que componen la comunidad educativa: de Gobierno y Colegiados, de Coordinación Docente, y de Participación. Regula la Autonomía Pedagógica de los centros, su Evaluación, y la Organización general del Centro.

- R.D. 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.

Regula las medidas que permiten prevenir y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o cualquier otro tipo. Destinatarios: Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Otra legislación al margen de la educativa y que deben estar presentes, como base de actuación, en la labor del Educador Social en los centros de enseñanza se centra en las siguientes reseñas.

*Ley de Servicios Sociales (Autonómica):*

- Ley 5/1987, de 23 de abril, de Servicios Sociales (Comunidad Autónoma de Extremadura).

Define y desarrolla la Organización y Funcionamiento de los Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Regula los Servicios Básicos y los Servicios Especializados, así como los destinatarios de sus prestaciones y requisitos.

- L.O. 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Ley básica de Protección del Menor, Establece los parámetros sobre los que se debe plantear todo tipo de actuación con menores. Derechos de los menores, Principios rectores de la acción administrativa con los menores. Regula las actuaciones en situación de Desprotección Social, la Tutela y la Adopción. Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

- L.O. 5/2000, de 12 de enero, de Responsabilidad Penal de los Menores.

Regula el principio de la responsabilidad penal de los menores que presenta, frente a la de los adultos, un carácter primordial de intervención educativa, estableciendo límites máximos y mínimos para exigir esa responsabilidad. Las medidas no pueden ser represivas sino preventivo especiales orientadas hacia la reinserción y el superior interés del menor.

- R.D. 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000.

Aborda un desarrollo parcial de la LO 5/2000, en lo relativo a tres materias concretas: La actuación de la Policía Judicial y del Equipo Técnico; La ejecución de las medidas cautelares y definitivas; y El régimen disciplinario de los centros.

### 3. EL EDUCADOR SOCIAL INTEGRADO EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

La forma en la que se encuadra la actividad del Educador Social en un centro de enseñanza, es la base para entender el modo en el que se integra orgánicamente en la Comunidad Educativa, y de qué modo se coordina con cada uno de los profesionales, docentes y no docentes, que la componen.

Los órganos de Gobierno y Participación de los centros, tales como Consejo Escolar, Escuela de Madres y Padres, y Asociación de Padres y Madres, suponen un acercamiento de las instituciones educativas a las familias, abiertas a su gestión e implicación directa, y en las que el Educador Social, tiene un papel de especial relevancia como agente dinamizador.

### 4. FUNCIONES DEL EDUCADOR SOCIAL EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

El papel a desempeñar puede encuadrarse en distintos programas socioeducativos:

- *Programas de Convivencia* que contribuyan al funcionamiento y clima de coexistencia en el centro educativo y en el medio social en el que vivimos.
- *Programas de Prevención* de drogodependencias, marginación, salud,... que redunden en la mejora de la calidad de vida personal y comunitaria.
- *Programas de Intervención*,
  - Absentismo
  - Conflictos en el Aula
  - Conflictos Familia-Menores-Centro Educativo

Pero las funciones de los Educadores Sociales en los centros de enseñanza secundaria de Extremadura se concretan y regulan mediante una Instrucción de la **Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros**, dependiente de la **Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología** de la **Junta de Extremadura**, de 25 de octubre de 2002.

Mediante este documento se justifica la incorporación de la figura profesional del Educador Social en función de las necesidades que se definen a continuación:

*“La justificación de que se dote a los Centros de Secundaria de Educadores sociales, se basa en primer lugar en la constatación de que dichos Centros, como reflejo de la sociedad actual, presentan una realidad cada vez más compleja y las situaciones problemáticas que en ellos pueden darse, necesitan de personas que las conozcan en profundidad y que por su formación específica puedan ayudar a prevenirlas y buscar soluciones en colaboración con los restantes miembros de la Comunidad educativa.*

*Esta complejidad se hace más patente en la Educación Secundaria, por las características psicológicas, sociales y familiares del período de la adolescencia, en el que por su edad se halla el alumnado que cursa esta etapa educativa.*

*En particular, se hace especialmente necesaria la interconexión educativa con las familias puesto que todavía a esta edad son agentes principales en el desarrollo integral de sus hijos, por lo que es imprescindible propiciar cauces de comunicación que optimicen la mediación entre el centro escolar y la familia, sobre todo en aquellos casos en los que la situación familiar pudiera afectar de manera inadecuada al desarrollo de los alumnos.*

*Además, los Centros educativos se encuentran situados en contextos determinados, donde existen una serie de instituciones que cuentan con recursos que pueden ser aprovechados en beneficio de la comunidad educativa.*

*Todos ellos son factores que justifican la dotación con estos profesionales a los Centros de Educación Secundaria de la red pública dependiente de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, y que por otra parte son la concreción del compromiso al respecto del presidente de la Junta de Extremadura en pro del afianzamiento de la educación en la Comunidad Autónoma.”*

Esta misma instrucción regula funciones concretas y precisas que debe realizar el Educador Social en su labor socioeducativa en los centros de enseñanza secundaria. Sin embargo, una nueva Instrucción de 7 de julio de 2004, de la **Secretaría General de Educación**, (por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Centros de Educación Secundaria dependientes de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología), redefine las funciones profesionales y lo integra orgánica y funcionalmente en el Departamento de Orientación.

*“151. Sin perjuicio de las competencias que corresponden al Secretario/a de los Centros sobre el Personal de Administración y Servicios, el Educador/a Social se integrará funcionalmente en el Departamento de Orientación, participando desde sus propias responsabilidades profesionales en las funciones que a dicho Departamento se le asignan en el R.O.C., colaborará, asimismo, en el desarrollo de las funciones del Departamento de Actividades complementarias y Extraescolares.*

152. De acuerdo con las Instrucciones específicas de la Secretaría General de Educación, con carácter general, las funciones del Educador/a Social destinado en cada centro son las siguientes:

- a) Elaboración de propuestas de programas sobre convivencia en el Centro, detectando previamente los posibles factores de riesgo, para su incorporación al Proyecto Educativo de Centro y la P.G.A.
- b) Mediación en conflictos escolares, familiares y sociales en colaboración con el Tutor y en su caso con el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, propiciando las estrategias para la resolución de los mismos.
- c) Colaboración en el cumplimiento de las normas que aseguren la permanencia del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria en el recinto del Centro durante toda la jornada escolar, según lo establecido en la Orden de 4 de julio de 2002, y en el Reglamento de Régimen Interior, en su caso.
- d) Participar, en la forma que determine la normativa específica, en la elaboración del Plan de Prevención y Control del Absentismo escolar.
- e) Seguimiento e intervención en las situaciones de absentismo escolar, en colaboración, con el Tutor de cada grupo y en su caso, con el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.
- f) Participar en el Plan de Acción Tutorial en lo referente a desarrollo de habilidades sociales, prevención y resolución de conflictos, educación para la salud, prevención de conductas xenófobas y racistas, y prevención de la violencia contra las mujeres fomentando la igualdad de oportunidades entre sexos.
- g) Colaborar en el desarrollo del Programa de Orientación Académica y Profesional.
- h) Redacción de propuestas para fomentar las relaciones del Centro con el entorno social en que está encuadrado, para su incorporación a la P.G.A.
- i) Realización y evaluación de los programas de convivencia y relaciones entre sectores de la Comunidad Educativa y de ésta con el entorno social que hayan sido incluidos en el Proyecto Educativo de Centro y en la P.G.A.
- j) Colaboración con el Departamento de Orientación en la respuesta educativa al alumnado con comportamientos problemáticos, así como en el seguimiento de los mismos.
- k) Colaborar con el Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares en la programación y desarrollo de actividades culturales y deportivas.

- l) Participar en programas de formación de padres/madres.
- m) Y aquellas otras que le sean encomendadas por el Equipo directivo del Centro encaminadas a favorecer la convivencia escolar.

153. En los centros que cuenten con alumnado de transporte escolar, el Educador/a Social realizará, además de las funciones descritas en el punto anterior, las siguientes:

- a) Recepción diaria del alumnado de Enseñanza Obligatoria transportado a su llegada al Centro o a sus inmediaciones; acompañamiento de ese alumnado hasta el interior del mismo e, igualmente, en el retorno al transporte escolar al finalizar la jornada escolar.
- b) Informar puntualmente al equipo directivo del Centro y a las familias de los alumnos de cualquier incidencia producida durante el transporte y que le haya sido comunicada por el acompañante.

154. A instancias del Director, el Educador/a Social podrá participar, con voz pero sin voto, en las sesiones de los órganos de participación en el control y gestión de los centros y en las comisiones que se formen en el seno de éstos, cuando se traten asuntos relacionados con sus funciones. En todo caso, formarán parte como miembros de pleno derecho de la comisión de convivencia del Consejo Escolar a la que se refiere el art. 8 del R.D. 732/1995 de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos.”

Tal y como se especifica anteriormente, a partir de esta nueva instrucción, “el Educador/a Social se integrará funcionalmente en el Departamento de Orientación, participando desde sus propias responsabilidades profesionales en las funciones que a dicho Departamento se le asignan en el R.O.C.” De este manera, de un modo indirecto se atribuyen también como funciones del Educador Social, algunas de las que se especifican en para el departamento de orientación, concretándose de la siguiente manera:

- a) Formular propuestas al equipo directivo y al claustro relativas a la elaboración o modificación del proyecto educativo del instituto y la programación general anual.
- b) Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas a la comisión de coordinación pedagógica para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.

- c) Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.
- d) Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial y elevar al consejo escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.
- e) Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarla a la comisión de coordinación pedagógica, para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- f) Colaborar con los profesores del instituto, bajo la dirección del jefe de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación (...).
- k) Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros.
- l) Organizar y realizar actividades complementarias en colaboración con el departamento correspondiente.
- m) En los institutos donde se imparta formación profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional con aquellas otras Administraciones o instituciones competentes en la materia.
- n) En los institutos que tengan una residencia adscrita, colaborar con los profesionales que tengan a su cargo la atención educativa de los alumnos internos.
- ñ) Elaborar el plan de actividades del departamento y, a final de curso, una memoria en la que se evalúe el desarrollo del mismo.

## 5. EL EDUCADOR SOCIAL Y LOS RECURSOS DE LA COMUNIDAD

Por último, y para cerrar el círculo interactivo de las funciones y atribuciones de los Educadores Sociales en los Institutos de Educación Secundaria, hacer mención a otra de las tareas fundamentales que como mediadores de recursos debemos abordar.

El profesional de la Educación Social es una persona de recursos, y mediador en las relaciones con los servicios que ofrece la comunidad ¿social? de la localidad. Las necesidades y realidades con las que nos enfrentamos exigen una estrecha relación, coordinación e interdependencia con instituciones de atención, prevención, protección, formación... tanto públicas como privadas que refuercen nuestra labor socioeducativa.

Por poner algunos ejemplos, podemos citar algunas de las instituciones que, dependiendo de su funcionamiento interno, la localidad y los recursos económicos con los que cuenten, podrán ofrecernos en mayor o menor medida, servicios que compensen las necesidades de nuestra población de intervención.

- Ayuntamiento
- Biblioteca Municipal
- Casa de la Juventud
- Fundación Municipal de Deportes
  - Piscina Municipal
  - Polideportivo
- Asociaciones Socioculturales
- Centros de Salud
- Hospital
- Centros de Drogodependencias
- Equipos de Orientación Psicopedagógica
- Equipos de Atención Temprana
- Centros de Profesores y Recursos
- Servicios Sociales de Base y Especializados

- Equipo de Atención al Menor de la Dirección General de Infancia y Familia
- Profesionales de Programas de Educación Familiar
- Educación de Calle
- Centros de Salud Mental

En lo relativo a los contactos con dichos recursos una vez conocida su existencia es preciso establecer relaciones con cierta coherencia. De una parte, se hace necesario establecer una reunión de conocimiento mutuo con cada uno de los recursos, sabiendo de la existencia respectiva y las tareas y servicios que aportan; cuándo, cómo y dónde acudir.

De otra parte, hay que mantener y fomentar dichos contactos a lo largo del tiempo, actualizando materiales e informaciones, teniendo en cuenta los cambios, mejoras y actualizaciones de los servicios, para no caer en el error en el momento de la intervención.

Por último, es importante, hacer siempre seguimiento de nuestras intervenciones y, en este caso, de las que derivamos a otros recursos de la comunidad, ya que, en el caso de realizar actuaciones conjuntas, la coordinación es imprescindible.

Como se desprende de este documento, la actividad del Educador Social en los Institutos de Educación Secundaria, además de ser innovadora como campo de acción e intervención socioeducativo de este profesional, supone una labor de educativa integral.

Desde los centros de enseñanza se abarca un campo inexplorado que ofrece cantidad de recursos dentro de la propia comunidad educativa, y la posibilidad de coordinación externa con aquellos recursos a los que les resultaba bastante complicado el acceso al mundo educativo, sobre todo a través de profesionales que se mueven en el mundo de lo social.

Por otro lado, no sólo la intervención individual, sino también la grupal y transversal a nivel de centro, suponen el inicio de la culminación de la escuela como institución de formación integral.

En definitiva, la figura del Educador Social viene a llenar aspectos socioeducativos hasta ahora difíciles de cubrir, no sólo por la actividad a desarrollar dentro del centro, sino también por la labor de mediador con la comunidad social en la que se encuadra el centro educativo.

# C. COMUNICACIONES LEÍDAS EN EL ENCUENTRO

## *Comunicación 1.*

### EL PAPEL DE LOS EDUCADORES SOCIALES EN LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

AINA MOREY ALZAMORA

*Asesora Técnica Docente Servicio de Innovación Educativa  
Conselleria d'Educació i Ciència de les Illes Balears*

#### 1. INTRODUCCIÓN

A partir de las necesidades detectadas por los centros de educación secundaria se plantea la búsqueda de alternativas a los comportamientos de los jóvenes de edades comprendidas entre 14 y 16 años que se caracterizan por conductas de inadaptación escolar, absentismo grave, riesgo de exclusión escolar y/o social, etc. tanto en el instituto como en su entorno de convivencia. Ante las situaciones de conflictividad escolar, la Administración Educativa de la comunidad autónoma de las Islas Baleares dispone de los programas de intervención socioeducativa como recurso alternativo, complementario, a la escolarización obligatoria ordinaria que se imparte en los centros de secundaria.

Estas “aulas externas” se entienden como programas de intervención socio-educativa para aquel alumnado con riesgo de exclusión escolar y/o social para los cuales las medidas aplicadas dentro de los centros no han obtenido los resultados deseados. En éstas, participan alumnos de edades comprendidas entre 14 y 16 años que presentan problemas que alteran el funcionamiento normal del aula siendo atendidos en parte del horario escolar en centros específicos, fuera de los centros ordinarios, y generalmente en grupos reducidos, interviniendo profesionales del ámbito social, además del educativo.

Dichas aulas suponen un recurso que posibilitan, por un lado, una atención integral a los jóvenes en los ámbitos educativo, social y familiar, la promoción de la corresponsabilidad entre las diferentes instituciones que tienen competencia en ámbito de la juventud, además de la realización de acciones preventivas e innovadoras encaminadas a evitar el desarrollo y cronificación de las conductas previamente mencionadas, atendiendo a las nuevas necesidades de los jóvenes y de las instituciones que los acogen. Se trata de dar respuesta a todos aquellos jóvenes que, por sus características personales, necesitan complementar el aprendizaje curricular en otro contexto que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. El alumnado que asiste a estas aulas realiza un programa adaptado a sus necesidades con talleres y actividades más prácticas y funcionales vinculada al mundo pre-profesional.

El conjunto de alumnos que asiste a estos programas de escolarización compartida son considerados de necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, preferentemente por razones de compensación educativa asociada a situaciones personales, familiares y/o sociales. En líneas generales, el perfil del alumnado susceptible de asistir a estas aulas de escolarización compartida es el siguiente:

- Necesidades educativas especiales por compensación educativa. derivadas de una problemática social y/o familiar.
- Riesgo de exclusión social y/o escolar.
- Presentar de manera reiterada y continua desajustes conductuales graves, absentismo escolar injustificado o rechazo a la escuela que ponga en peligro la convivencia del centro.
- Ausencia de resultados en las medidas ordinarias y extraordinarias aplicadas en los centros de educación secundaria obligatoria.
- Retraso en los aprendizajes.
- Bajas expectativas de obtener el título en educación secundaria obligatoria.

## 2. MARCO NORMATIVO

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE), opta por un marco curricular flexible y una enseñanza comprensiva como marco idóneo para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural. En el Título V, dedicado a la compensación de desigualdades, se establecen los principios para que la Administración Educativa adopte medidas que puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación.

Por su parte, el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación dispone:

- Que las medidas y acciones de compensación educativa se han de ajustar a los principios de colaboración y convergencia de las intervenciones, de la normalización de servicios, de atención a la diversidad, de flexibilidad en la respuesta educativa y de integración, incorporación e inserción social.
- Que es uno de los objetivos del Real Decreto, impulsar la coordinación y la colaboración de la Administración educativa con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales para la convergencia y el desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos en situación de desventaja.
- Que en coherencia con el proyecto educativo, los centros establecerán en los correspondientes proyectos curriculares de etapa, en el marco de la atención a la diversidad, las medidas de flexibilización, adaptación y diversificación necesarias para adecuar la atención educativa al alumnado con desventajas.
- Que se adoptarán medidas para concertar con otras administraciones públicas y con entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas conjuntos de intervención global a favor de los colectivos sociales y culturales desfavorecidos.

Por su parte, la Dirección General de Ordenación e Innovación de la Consejería de Educación del Gobierno de las Islas Baleares ha dictado las instrucciones para que, siempre con carácter excepcional, algunos alumnos de educación secundaria obligatoria, menores de 16 años y con dificultades graves de adaptación al entorno escolar derivadas de condiciones especiales de carácter social,

personal o familiar, puedan ser atendidos, como medida extraordinaria en determinados programas de intervención socioeducativa, una vez agotadas todas las medidas de atención personalizada diseñadas en el proyecto de intervención educativa<sup>71</sup> que desarrollen los centros de secundaria.

En el marco de estas instrucciones, se establecen las medidas de relación y de cooperación con los servicios educativos y sociales externos al centro en las que interviene la Administración educativa local, autonómica, o entidades sociales, dependiendo su implantación de convenios signados entre la Administración educativa y otras administraciones o entidades. Como recurso, que se encuentra en el marco de las medidas de atención al alumnado que señala el RD 299/96, de ordenación de las acciones dirigidas a compensar las desigualdades en educación, se considera una medida extrema destinada a aquellos alumnos para los que se aconseja una escolarización, en parte de su horario lectivo, en un centro especializado, sin llegar a que se pierda su vinculación con un centro educativo ordinario. En la planificación y desarrollo de estos programas es básica la implicación y colaboración de los Consejos Insulares, ayuntamientos, asociaciones o entidades sin ánimo de lucro que, por su experiencia y especialización, pueden ofrecer actividades específicas complementarias adaptadas a las necesidades derivadas de la inadaptación al medio escolar.

La asistencia a estos recursos de escolarización compartida ha de entender como una medida integradora y de acuerdo a las necesidades, intereses, y expectativas del alumnado que se atiende. Es integradora porque facilita el retorno de los jóvenes a la actividad educativa y formativa, encontrándose a disposición del alumnado en situación de riesgo y/o conflicto social, para que pueda reinsertarse en los centros educativos y las ofertas educativas en éstos encontramos (diversificación curricular, iniciación profesional, ciclos formativos) y o al mundo laboral después de haber adquirido unos conocimientos, hábitos y una cierta competencia social que hacen posible dicha inserción con unas mínimas garantías de éxito. Consisten en una intervención transitoria y de carácter extraordinario dirigida a un pequeño colectivo de alumnos de ESO, adoptándose solo después de que el centro educativo al que pertenecen haya agotado todas las medidas de atención a la diversidad y, aún así, se compruebe que no se ha conseguido su integración al

<sup>71</sup> Los programas de Intervención Educativa se encuentran regulados por las Órdenes correspondientes que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de educación secundaria de las Islas Baleares y de elaboración y de aplicación de proyectos de intervención educativa para los cursos establecidos. Dichas órdenes dan autonomía a los institutos de educación secundaria para tomar medidas encaminadas, mediante la optimización de los recursos humanos y materiales disponibles, para mejorar la calidad global de la educación en los centros educativos.

sistema educativo ordinario con todas sus variantes organizativas. La participación en estos programas está sujeta a toda una serie de condiciones de entre las que destacamos:

### **2.1. EN RELACIÓN AL CENTRO EDUCATIVO**

1. La dirección del centro correspondiente, de acuerdo al informe del departamento de orientación, ha de solicitar autorización para la participación del alumnado en estos programas a la Dirección General de Ordenación y Innovación, después de la conformidad previa, por escrito, de los padres o los tutores legales.
2. Los centros educativos elaboran un informe en el que especifican todas las intervenciones realizadas y los resultados obtenidos.
3. La dirección del centro educativo, de acuerdo con el Departamento de Orientación, asigna al/la joven, un tutor o tutora, que será la persona encargada de las relaciones y la coordinación con los profesionales de las aulas de escolarización compartida. Es el trabajo de coordinación lo que posibilita el diseño del horario y del itinerario educativo del alumno así como su evaluación e informe de valoración.
4. Los programas se fundamentan en la adaptación de los objetivos curriculares de etapa y en la prevalencia del área práctica. Es el departamento de orientación, el tutor del centro de referencia y el tutor del proyecto quienes diseñan una adaptación de contenidos individualizada de acuerdo a los objetivos referentes de etapa.

### **2.1. EN RELACIÓN A LOS PADRES**

1. Los asistentes a los programas deben tener la autorización escrita de sus padres o tutores legales, a los cuales, se les pide su colaboración así como también la corresponsabilización del joven en su proceso educativo.

### **2.3. EN RELACIÓN AL ALUMNADO**

1. Continúa matriculado en su centro escolar de origen, y por tanto, se encuentra sujeto a los derechos y deberes que corresponden a tal situación, conservando el derecho a la evaluación, promoción y titulación.

Así mismo, participa en las actividades lectivas, complementarias o extraescolares que el equipo educativo considere necesarias.

## **2.4. EN RELACIÓN A LA ENTIDAD COLABORADORA**

- Presentar el acuerdo escrito de la intención de colaborar y el diseño del programa de intervención socioeducativa que ofrece.
- Informar de los incidentes que puedan surgir, tanto en lo que respecta al alumnado como a la coordinación con los diferentes servicios.
- Elaborar y transmitir a los centros educativos de secundaria las correspondientes hojas de seguimiento de los alumnos.
- Participar en las juntas de seguimiento y de evaluación final del alumno.

## **3. LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos en esta etapa, junto a la demanda social de un currículum que no sólo se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos, justifica el priorizar aspectos relacionados con las habilidades prácticas, las actitudes y los valores. En concordancia las capacidades básicas que promulga la LOGSE, respecto a la promoción del desarrollo integral de la persona a nivel intelectual, motriz, de equilibrio personal y afectivo, de relación interpersonal y de actuación e integración social, en este tipo de programas de intervención socioeducativa se da prioridad a aspectos como:

Desarrollar la capacidad de pensamiento reflexivo a partir de observaciones sistemáticas de hechos, situaciones y fenómenos.
Profundizar en la independencia de criterio y en la autonomía de acción en el medio.
La adquisición de un equilibrio afectivo y social a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo.
Inserción activa, responsable y crítica en la vida social.
Realización de aprendizajes significativos que aumenten la capacidad de comprensión de la realidad.
Asumir de manera plena las actitudes básicas para la convivencia democrática en el marco de valores de solidaridad, participación tolerancia y sentido crítico.

El desarrollo de estas capacidades ha de favorecer una mayor continuidad e integración entre la educación formal y no formal. Es relevante que el equipo educativo realice la adaptación curricular individualizada y la propuesta de horarios y actividades educativas de acuerdo a la posibilidad de escolarización compartida existente en la zona y en colaboración con los profesionales del recurso al cual se deriva al/la joven. Con la finalidad de mejorar la situación de inadaptación escolar y social en la que se encuentran algunos jóvenes de educación secundaria obligatoria es necesario que sigan una adaptación curricular muy específica que haga posible una adaptación e integración positiva a los recursos educativos.

Así mismo, la dirección del centro en el que se encuentra matriculado, de acuerdo con el departamento de orientación, ha de asignar un tutor o tutora que será la persona de referencia encargada de las relaciones con el personal responsable de las actividades del programa y con el profesorado de las distintas áreas a las cuales asiste el/la alumno/a en el centro educativo. Esta asignación de tutoría ha de reflejarse en los documentos correspondientes, haciéndose de acuerdo a requisitos como:

- a) Que sea un/a profesor/a de alguna de las áreas a las cuales asiste el alumnado al centro de secundaria.
- b) Que sea una persona que presente un vínculo afectivo con el alumno que participa en estos programas.
- c) Si es posible, que tenga experiencia previa en el trabajo con alumnado de estas características. En todo caso, ha de tener apoyo del servicio de orientación y del equipo directivo.
- d) Será el responsable del seguimiento del alumno y de las relaciones con el personal responsable de las actividades del programa.
- e) Para la realización del seguimiento ha de disponer de un mínimo de dos horas complementarias semanales.
- f) Ha de colaborar con el equipo del proyecto en el diseño del horario y el itinerario educativo del alumno.
- g) Se ha de coordinar con el resto de profesionales implicados en el proyecto para realizar el seguimiento y evaluación.
- h) Ha de participar, conjuntamente con el equipo del proyecto, en la elaboración del informe en el que se valora la experiencia y la tarea realizada, incluyéndolo en la Memoria Anual del centro.

Se constituyen, también, comisiones de trabajo formadas por el profesor tutor del centro educativo, el departamento de orientación y la persona responsable de cada alumno del programa. Estas comisiones elaboran un plan de trabajo individual que se ha de revisar trimestralmente realizando un acta de las mismas. El plan de trabajo consta de:

- a) Priorización de las capacidades de área.
- b) Contenido de las áreas del currículum.
- c) Objetivos didácticos, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación.
- d) Criterios de evaluación.
- e) Estrategias metodológicas, de organización y recursos implicados.
- f) Responsables de acompañar y recoger al alumno al centro educativo-centro de escolarización compartida.

Al finalizar cada trimestre, los responsables del recurso han de hacer llegar al/la director/a del centro educativo los resultados obtenidos en el proceso socioeducativo, mientras que, al acabar el curso académico, se constituirá una junta de evaluación formada por el/la director/a del centro o persona en la que delegue, el/la profesor/a tutor/a y la persona responsable de cada alumno en el programa, contando con la colaboración de algún miembro del D.O. Las decisiones de la junta se han de incluir en el acta de evaluación correspondiente, en el expediente académico y libro de escolaridad.

En estos programas de intervención socioeducativa se cuenta con la colaboración de los Servicios Sociales del Ayuntamiento del municipio correspondiente o del sector de procedencia del alumnado del programa además de otras entidades sociales que trabajan con jóvenes en situación de riesgo. Reconociendo la necesidad de trabajar conjuntamente, con la finalidad de dar una respuesta que posibilite la integración educativa y social de este sector de la población, el recurso puede incorporarse a una red comunitaria ya existente en el territorio, complementando las alternativas que ofrece la educación formal como son los talleres de compensación educativa en los centros educativos ordinarios.

El centro específico en el que se imparte la escolarización compartida actúa como un recurso más de la comunidad, insertándose en la misma a partir de todo un trabajo socioeducativo que se lleva a cabo dentro y fuera de los mismos. La implantación del programa supone un trabajo en red, en el que trabajan de manera conjunta y articulada los profesionales del centro educativo, tutor/a de referencia, orientador/a y los profesionales del área de servicios sociales implica-

dos en el proyecto. Esta coordinación es de vital importancia al constituir el medio mediante el cual se consensua el proyecto educativo individual en el que se determinan los objetivos, estrategias, contenidos, actividades, temporalización y criterios de valoración del alumnado. El contenido del programa individual viene determinado por las necesidades detectadas en el centro escolar de donde procede el alumno y que dificultan la integración escolar del/la joven. Los objetivos que se persiguen se plasman en el plan de atención individualizada junto con los mecanismos de supervisión y seguimiento de la implantación del mismo por parte de los profesionales educativos y sociales implicados. Aunque los objetivos que se plantean por parte de ambos no sean los mismos sí se complementan y trabajan en contextos distintos. Se ha de evidenciar que estos programas no buscan sustituir la tarea escolar, sino que, integrado en un ámbito educativo menos formal ha de permitir trabajar la motivación y evitar el absentismo escolar.

Un principio fundamental es el de individualización y personalización como criterio metodológico de intervención en los/las jóvenes que participan del programa y que, en este caso se asegura manteniendo una estrecha coordinación entre el centro escolar y los responsables del programa socioeducativo, además de otros profesionales implicados en el/la joven. El fin de dicha colaboración es el valorar la adecuación del programa a las necesidades del joven, así como las prioridades de trabajo y el momento más conveniente para una posible derivación a otros recursos formativos y/o de inserción. El trabajo se plantea de forma conjunta con el profesional de referencia que deriva al alumno, y que lo hace con unos objetivos claros que marcarán la intervención desde el aula de escolarización compartida. Se considera fundamental la coordinación con otras entidades y recursos no sólo para el buen funcionamiento del proyecto, sino también para realizar un seguimiento exhaustivo de los alumnos que participan, además de incrementar el sentimiento de apoyo institucional por parte del equipo que lleva a término el programa.

En síntesis, estas aulas de escolarización compartida, como recurso socioeducativo, tienen como finalidad fundamental el compensar la inadaptación social y/o escolar que presenta un determinado colectivo de alumnado hacia el medio escolar y social, reduciendo crecientes dinámicas de absentismo y conflictividad, permitiendo abordar situaciones graves de absentismo que requieren una actuación integradas en los ámbitos educativo, social, personal y familiar. Respondiendo al perfil que presentan dichos/as jóvenes, los objetivos que persiguen son:

1. Retorno a la actividad académica, formativa y/o laboral ordinaria.
2. Ofrecer respuesta a las necesidades de los jóvenes con dificultades de integración al sistema educativo social y/o familiar.
3. Prevenir conductas de riesgo y/o reducir la inadaptación social mediante alternativas educativas adecuadas.
4. Potenciar el desarrollo personal y social del joven a fin de que pueda hacer frente a las dificultades de inserción social y laboral.
5. Adquirir y/o reforzar la formación básica de los jóvenes que los capacite a afrontar la vida activa con autonomía responsable.
6. Aumentar niveles de asistencia regular al centro educativo.
7. Socializar a los jóvenes que participan en el programa de escolarización compartida.
8. Proporcionar una orientación profesional.
9. Adquirir conocimientos, destrezas y habilidades preprofesionales para insertarse en el mundo laboral.

#### **4. EL PAPEL DEL EDUCADOR SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

El ámbito de intervención del Educador Social se sitúa en la intervención educativa sobre la inadaptación de jóvenes con riesgo de exclusión educativa y/o social, más específicamente en centros sociales comunitarios o unidades de trabajo social. Las funciones que desarrollan los educadores sociales en la mayoría de los programas de intervención socioeducativa deben enmarcarse en los principios de actuación que los sustentan:

- a) Corresponsabilidad institucional.
- b) Participación de los menores y de sus familias.
- c) Tendencia a la normalización (uso e inserción en recursos normalizados: escolares, tiempo libre, deportivos, culturales, vida activa, ...).
- d) Individualización de la atención, itinerarios individualizados.
- e) Valoración e intervención multidisciplinar y coordinada.
- f) Intervención global en las áreas personal, educativa y familiar.

## g) Temporalización de la atención.

La intervención profesional del educador social se realiza a través de la aplicación de estrategias educativas en el campo de los servicios sociales dirigidas, en concreto a la población de jóvenes adolescentes con problemas de adaptación. Su trabajo tiene como principal objetivo ayudar a los jóvenes a avanzar en su proceso de socialización y desarrollo personal, centrandose sus actuaciones en la mejora de habilidades y hábitos necesarios para conseguir una auténtica integración social y laboral. Hablamos tanto de aquellos casos de jóvenes que quieren seguir cursos de formación como los que escogen incorporarse al mundo laboral, al tiempo que también se les refuerza para que continúen con el periodo de escolarización obligatoria y se evite el abandono prematuro del sistema educativo. En relación a su perfil profesional sus objetivos prioritarios, respecto a los jóvenes en cuestión, son:

- La prevención y compensación de dificultades de adaptación personal y social.
- Favorecer la autonomía.
- Desarrollar actividades diversas a nivel cultural, educativo, ...
- Favorecer y mejorar las competencias y aptitudes.
- Favorecer la participación.

Entendiendo que la mejor manera de responder a las necesidades socioeducativas de los jóvenes es mediante el trabajo de colaboración de profesionales y entidades, con sus actuaciones, persiguen mejorar el clima escolar en el que se encuentra el joven, al tiempo que se contribuye a la interrelación de todos los elementos que confluyen en el entorno del adolescente. Para ello, cumplen, para ello, con un conjunto de tareas educativas, informativas, asesoramiento, orientación a jóvenes, grupos, familias, animación y dinamización de grupos, relación con instituciones, grupos o personas, etc.

Básicamente, el trabajo del/la educador/a social consiste en coordinarse con los representantes de los centros educativos que derivan alumnos al aula de escolarización compartida a fin de reaccabar información social, familiar y escolar de los mismos y, poder así, ajustar los procesos educativos a las necesidades de los alumnos. Además, realizan entrevistas con las familias para explicarles el programa, cuáles son condiciones de asistencia, cuál es la organización del mismo, los profesionales implicados, etc. En el marco de esta entrevista que se mantiene con los padres se hace un trabajo de acompañamiento al aula de los jóvenes y/o familias, enseñándoles las instalaciones, la ubicación del aula además de la pre-

sentación de los profesionales y resolver cualquier duda que pueda surgir. También se persigue la implicación de la familia en el proceso educativo, pudiendo ser requeridos periódicamente con la finalidad de recibir y dar información relevante para la intervención educativa de su hijo o hija. Su participación y corresponsabilidad ha de garantizarse y favorecerse por el equipo educativo implicado, el cual ha de establecer los canales oportunos para tal efecto.

Dichas actuaciones se complementan con la recogida de datos de servicios externos que intervienen en el joven, tales como los Servicios Sociales de atención primaria, Protección de Menores, Juzgado de Menores, Servicios Sanitarios, etc. Además de los contactos que mantienen con familias y otros profesionales, los/las educadores/as sociales proporcionan apoyo a los profesores de formación básica y de taller, incidiendo en aspectos de dinamización de grupos, elaboración de normas básicas de convivencia, establecimiento de asambleas donde, tanto los alumnos como el profesorado, pueden resolver los conflictos que surgen en la convivencia cotidiana. Se trata de favorecer procesos de autorregulación en los que se establecen las normas de funcionamiento y se acuerdan aspectos esenciales en lo que concierne a la regulación del grupo y el respeto por los acuerdos pactados. En estos contextos, la reflexión con el educador como elemento potenciador de los cambios educativos es fundamental, por ello, lo habitual es que los factores de riesgo de los jóvenes asistentes al recurso se trabajen de manera directa a través del diálogo, utilizando diferentes recursos educativos y sociales como son dinámicas de grupos, juegos didácticos, utilización de nuevas tecnologías, tutorías personalizadas, o un conjunto de actividades ya de creación propia como son excursiones, visitas culturales, exposiciones, jornadas de puertas abiertas, talleres de vida cotidiana, donde se tratan temas como son la alimentación, higiene, prevención del consumo de drogas, sexualidad, educación vial, etc. La propuesta de actividades de tiempo libre también es relevante para conseguir objetivos relacionados con la integración social a la comunidad, impulsando actuaciones como son visitas a otros centros formativos y sociales, campamentos, actividades de aventura y riesgo, actividades deportivas, etc. Otro ámbito a considerar en el programa individual es el de la orientación profesional, trabajando los hábitos requeridos para la integración social y laboral de los jóvenes, ya sea en el caso de que quieran seguir cursos de formación no reglada o incorporarse de nuevo al sistema educativo ordinario siguiendo con la escolarización obligatoria o realizar algún programa de garantía social.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

En líneas generales, la existencia de estos recursos socioeducativos son valorados positivamente debido al alto grado de consecución de los objetivos establecidos en el programa establecido. Entre los resultados conseguidos pueden mencionarse la mejora de los niveles de rendimiento académico de los alumnos, disminución de las tasas de absentismo, reducción de las situaciones de conflicto y continuidad en los procesos de formación como es el realizar programas de Iniciación Profesional. Como aspecto positivo, estos recursos son útiles para los centros escolares puedan contar otras vías y superar las limitaciones internas con las que se encuentran a la hora de llevar a término una óptima atención a la diversidad, pudiendo contar, además, con personal especializado en el ámbito, infraestructura, flexibilidad y diversificación en las actividades que ofertan. En este contexto, se ofrece un entorno donde se puede trabajar específicamente las necesidades que presentan algunos de sus alumnos, ofreciéndoles una enseñanza más significativa, además de ofrecer una tutoría más individualizada y realizar un seguimiento más intenso centrado en problemáticas concretas de riesgo de exclusión escolar y/o social. Con este tipo de programas, los centros se abren a su entorno más inmediato, pudiendo aprovechar todo el potencial que les ofrece los recursos de los que se dispone en el mismo a la hora de hacer frente a problemáticas determinadas que reclaman una intervención más socioeducativa. Lo más relevante es la posibilidad de trabajar en red con otros servicios sociales y profesionales. Sin embargo, como aspectos negativos se han de mencionar la dificultad de alcanzar el objetivo de retorno al centro ordinario, pues un porcentaje muy bajo de alumnos participantes retorna al centro educativo de referencia, comportando, consecuentemente, el riesgo de que se establezca una red educativa paralela a la ordinaria, se deterioren las relaciones del alumno con la escuela y suponga una concentración en un solo espacio educativo de los alumnos con situaciones personales multiproblemáticas, además de la ausencia de modelos de iguales que presenten una relación de éxito en el aprendizaje escolar (López Hernández, I.). En esta reflexión, no podemos dejar de lado el problema de la distancia y el transporte, factores que dificultan el buen desarrollo de los procesos educativos o incluso que se pueda conseguir un horario equilibrado ambos centros.

Para concluir, estas aulas de escolarización compartida, pueden entenderse como un recurso intermedio entre la inclusión y la exclusión escolar cuando hablamos de alumnos que presentan graves dificultades de adaptación a los centros educativos. Para solventar el problema de la exclusión, *“estos recursos han de permitir diversificar la forma de estar en un centro y hacer un itinerario personal sin que*

ello suponga crear una línea diferenciada o provocar una ruptura”. Este tipo de recursos socioeducativos, en la mayoría de situaciones, permiten establecer canales entre el centro educativo ordinario y el recurso específico del aula externa, siendo posible avanzar en la integración del alumno en el aula y en la propia dinámica del centro. La clave la encontramos en la existencia de canales adecuados de coordinación entre el educador del aula y el equipo del centro educativo implicado en el programa. Al mismo tiempo en esta línea de actuación, se hace necesario compartir los recursos en cuanto que “*las entidades y actores del territorio pueden constituir un ‘servidor de recursos’ a las necesidades de flexibilidad y especialización concretas de los centros* (Palacín, I.: 2003). Por otra parte, el éxito también viene acompañado por el elevado grado de individualización e intenso seguimiento del proceso educativo, al contar con una ratio educador/joven muy baja. Paralelamente, el trabajo de contenidos escolares se realiza a través de centros de interés muy cercanos a los jóvenes que participan del proyecto, y por los cuales se encuentran muy interesados y motivados, como pueden ser talleres de fontanería, jardinería, lavado de coches, restauración de muebles, encuadernación, actividades deportivas, etc.

## BIBLIOGRAFÍA

- INSTRUCCIONS de la Direcció General d'Ordenació i Innovació que regulen els Programes d'Intervenció Socioeducativa. Conselleria d'Educació i Ciència. Govern de les Illes Balears.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, I. (2001): “Una Xarxa de Suport a l'Escolarització”. En <http://www.senderi.org>.
- ORDRE DEL CONSELLER d'Educació i Cultura de dia 27 de Juny, de Regulació de l'Organització i el Funcionament dels Instituts d'Educació Secundària Obligatòria de les Illes Balears i d'Elaboració i Aplicació de Projectes d'Intervenció Educativa.
- PALACÍN, I. (2003): “La Gestión de la Diversidad fuera del Aula Ordinaria”. En <http://www.udg.es/lice/simposi>
- R.D. 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.

## *Comunicación 2.*

# LOS CENTROS ESCOLARES: PUNTOS DE CONVERGENCIA DE LAS POLÍTICAS CULTURALES Y EL DESARROLLO LOCAL

MARGARITA GONZÁLEZ SÁNCHEZ

*Universidad de Salamanca*

INDALECIO SOBRÓN SALAZAR

*Universidad de Valladolid*

Desde un punto de vista contextual observamos una fuerte tendencia hacia la unidad, al mismo tiempo que percibimos una urgente necesidad de respetar las diferencias y las culturas. Ambas no son incompatibles, pues pueden coexistir si se instituyen nuevas relaciones entre los diversos grupos sociales. A esta situación tenemos que añadirle que cada vez se hace más necesario, en esta Europa de las regiones, un estudio de los cambios previsibles en el rol a desarrollar por los poderes públicos con relación a la sociedad en el campo educativo tanto en el ámbito local, nacional, como europeo. Pero, no se puede discutir el papel de los poderes públicos en la educación sin reflexionar sobre el papel de los otros actores, intentando promocionar y situar los nuevos productos culturales.

## 1. MARCOS DE REFERENCIA DE LA INTERVENCIÓN

Ante la demanda de canales de intervención que den respuesta o posibiliten propuestas exitosas de mejora y progreso, el ámbito local se presenta como el más adecuado, destacando los planes de descentralización en las grandes ciudades, lo que posibilita, a su vez, nuevas vías de participación, adecuando estructuras y acercando órganos de decisión. Es así que, en la España de las Autonomías, se hace mayormente responsable a las colectividades locales y a los departamentos o servicios de Bienestar Social, fortaleciendo el papel de las asociaciones paramunicipales como instituciones de gestión. A partir del primer mandato municipal, se empiezan a redactar los primeros reglamentos de participación ciudadana que tendrán su aprobación definitiva en el segundo mandato municipal. Fruto de la situación son la “Ley Reguladora de Bases de Régimen Local” (1985) y el “Reglamento de Organización y Funcionamiento” (1986). Con estas normativas se revitaliza el movimiento asociativo, registrándose en el Ministerio de Cultura, y en el periodo 1982/1992, el setenta y seis por ciento de las “Fundaciones” existentes. Las corporaciones locales se centraron, y se siguen centrando, en la realización de infraestructuras de todo tipo, y en este sentido, han ido apareciendo múltiples y diversos, aunque no siempre suficientes y a veces mal gestionados e infrautilizados equipamientos culturales y sociales por la geografía de las diversas comunidades.

Si nos remitimos a los datos, observamos con satisfacción que el balance de las corporaciones locales en la etapa democrática ha sido optimista; se ha invertido mucho, posibilitando a un amplio sector de la población el que asista a actividades sociales y culturales, lo que no implica que estamos justificando suficiente presupuesto pero si nos hace pensar que el problema no es puramente económico, sino de una gestión clara de los recursos, y de una orientación objetiva en la Política Cultural. La inversión cultural debe ir en aumento, pero acompañada o en paralelo con una buena gestión. Por esto sería interesante referenciar una serie de puntos o hechos que enmarquen la reflexión de nuestra comunicación.

El término “cultura” va íntimamente relacionado con lo más profundo de las presunciones básicas y de las creencias que comparten los miembros de una organización, las cuales actúan consciente o inconscientemente, definiendo la perspectiva desde la cual el grupo se ve a sí mismo y a su entorno. Todo esto se presupone que es la respuesta aprendida ante situaciones de defensa o de integración que conlleva un planteamiento de valores y creencias. Ante estas premisas, Schein (1988) define la cultura como un producto aprendido desde la experiencia grupal que necesita de una historia significativa y de un grupo definible. Así apare-

cen términos como paradigma cultural, acuñado por Schein, o marco macrocultural, designado por Kast y Rosenzweig (1987). Nosotros vamos a partir de una “cultura” que es el modo de ser de una comunidad, la manera en que ésta se representa y se comunica tanto entre sus miembros como con los demás y, a partir de ella, vamos a referirnos a la Política Cultural como políticas sociales que comprenden un conjunto estructural de medidas tomadas por dicha comunidad para apoyar y fomentar la cultura. En ocasiones, esta expresión viene dada por comunidades de miles de personas, y a veces se trata de un momento y por un número reducido de ciudadanos. En cualquiera de los dos casos se está haciendo cultura, que entra dentro de la calidad de vida de las poblaciones, y en ambas situaciones debe haber una máxima que es el respeto a la diversidad, el aprender a vivir con los demás y juntos en ámbitos culturales y sociales diferentes, tendiendo a objetivos comunes. Por todo esto es fundamental la existencia de unas metas claramente definidas, la atención a los métodos, al sistema de evaluación y a los organismos políticos y administrativos responsables, así como a los recursos económicos.

Nos encontramos así, ante una primera toma de contacto entre la cultura y la educación, ya que partimos, al igual que Jacques Delors, de una educación que se estructura en torno a cuatro aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y, como conclusión, y retomando el libro de Edgar Faure de 1972, aprender a ser. Observamos como punto coincidente el aprender a vivir juntos, sobre todo en el hecho de participar y cooperar con los demás en las distintas actividades humanas, aprendizaje que debe desarrollarse en un mundo caracterizado por un alto grado de interdependencia. Creemos que se puede concebir una educación que sea punto de inflexión a la hora de evitar conflictos y violencias, alentando el conocimiento de otras culturas, planteamientos políticos e ideológicos y su respectiva religión.

En este sentido, la educación social está llamada a ocupar un puesto importante dentro del sistema educativo ya que dentro de sus planteamientos está el educar en la diversidad en un momento en que la amenaza de la homogeneización pesa sobre el conjunto de la sociedad, viéndose amenazada esa gran riqueza de la humanidad que es la diversidad y en concreto la diversidad cultural, contribuyendo a una toma de conciencia distinta a la actual y marcando la interdependencia existente entre las diferentes culturas, rechazando la polarización social y las discriminaciones. Partimos del hecho fundamental como es, que la aparición de esta nueva profesión viene marcada por el resultado aperturista de nuevos campos de actuación junto a otros vectores que confluyen. Y es en estos últimos años cuando se está dando una importante praxis educativa no formal en diferentes ámbitos y contextos no escolares, tales como la animación sociocultural, la

formación ocupacional, el ámbito del ocio, la educación de adultos, contextos interculturales, contextos en educación ambiental, etc. Estamos ante iniciativas que han surgido como respuesta social a necesidades manifiestas. Algunas de estas respuestas se han iniciado desde las instituciones; la mayoría, sin embargo, han surgido de movimientos sociales que han sabido crear instrumentos culturales adecuados. La experiencia acumulada es muy rica y heterogénea, y a veces está recubierta de un cierto carácter de participación y de transformación social. Operación, pues, de doble sentido, hacia la mundialización y hacia la búsqueda de múltiples raíces particulares. Esto será posible mediante una metodología participativa basada en el diálogo y en el intercambio cultural. Aun así, no debemos olvidarnos de trabajos y objetivos comunes, que sirvan no sólo para tender a ellos, sino para ir generando en el proceso nuevas expectativas. Todo ello contribuirá, tanto desde la cultura como desde la educación, al desarrollo integral del individuo, atendiendo a este constante devenir y aprovechando al máximo los nuevos contextos y a un planteamiento a lo largo de la vida.

La Unión Europea ha hecho, y sigue haciendo en la “Agenda 2000”, a las comunidades europeas más conscientes de una cultura común, donde se puedan articular y complementar el resto de culturas, y donde seamos sabedores de la riqueza de nuestro potencial cultural. Es en este desarrollo de actuaciones como entró en vigor el Tratado de la Unión Europea, en noviembre de 1993, haciendo mención, en su “título IX”, al relieve que hay que dar al patrimonio cultural. Todo esto llevó consigo una serie de programas de acción: Kaleidoscope, Ariane, Raphael... Pero todo esto es el resultado de unos objetivos previamente marcados que darán la pauta a la acción política cultural. Estos objetivos tienen que ser uno de nuestros marcos de referencia a la hora de acometer distintas intervenciones desde el ámbito social y cultural de la educación, más concretamente desde el ámbito de la educación social. Nosotros, por un lado, tenemos que argumentar unas líneas de trabajo marcadas por los planes de estudio, pero, por otro lado, tenemos que trabajar en contextos o entornos que posean sus propias normas de actuación. De nosotros depende el conjugar los distintos intereses. Si queremos que la praxis educacional deje de ser el gran reproductor de la cultura y modificar las condiciones de diferencia cultural o dominancia cultural y se convierta en motor de búsqueda y promoción de nuevas alternativas de educación que contribuya a romper el círculo de la dependencia cultural parece imprescindible promover acciones y promoverlas.

## 2. FORO DE ACTUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Estas primeras anotaciones nos dan la información necesaria para intuir por dónde se esta desarrollando la Política Cultural, enmarcada dentro del programa “Cultura 2000”, y que abarca el período comprendido entre el uno de enero de 2000 y el treinta y uno de diciembre de 2004. Los retos que acomete este programa son guía para desarrollar políticas culturales más regionales, y a su vez condicionan la relación que se intenta establecer con la Educación Social. Pero todo esto tiene su razón de ser en la medida en que nosotros seamos capaces, desde un punto de vista local, de acometer acciones integradas, específicas, innovadoras, experimentales..., dentro de los objetivos previamente marcados. Es importante desarrollar un tipo de actuación donde se articulen las distintas culturas, evitando los posibles enfrentamientos. Es aquí donde la educación social tiene un importante foro de actuación generando redes e infraestructuras para que la interculturalidad tenga campos de intervención y, por lo tanto, sea efectiva. Tenemos que entender los servicios culturales como factores reconocibles de la imagen global de una ciudad y, como ya hemos dicho, tenemos que crear la necesidad de que se cuente con los educadores sociales para las diferentes acciones culturales. Así, al asumir esta situación, tenemos que analizar responsabilidades y el papel que dentro de ellas asumimos los profesionales de la educación social.

El establecimiento, en su día, de una titulación de primer ciclo de educación social, denominación donde se cobijan los diversos campos de intervención, permite aportar unos conocimientos y un rigor metodológico propios de la Universidad, al mismo tiempo que el reconocimiento social y profesional que significa un título de diplomado, siempre que esta formación universitaria parta de la experiencia actual y no caiga en academicismos. En este sentido, el marco universitario no debería desentenderse de la formación permanente de tales profesionales, aunque es cierto que por su mayor flexibilidad y transformación, las instancias no académicas pueden seguir desarrollando en este terreno un papel importante y eficaz. Aún así la formación de nuestros jóvenes para su incorporación al trabajo es sin lugar a dudas, en la práctica, la función más importante de la Universidad. Aunque desde una u otra perspectiva puedan considerarse más importantes otros fines de la institución, como la incorporación a la vida política en una sociedad democrática o, simplemente, el desarrollo personal. El hecho es que la organización y el funcionamiento de la universidad está básicamente determinado por sus funciones de capacitación y socialización para el trabajo y que los jóvenes o sus padres, cuando se ven llevados a tomar opciones sobre la

universidad, lo hacen esencialmente pensando en las consecuencias de cada una de cara a su posterior incorporación a la vida laboral y a las oportunidades en la misma. Hay una conexión obvia entre la universidad y el mundo del trabajo. Suponemos que todos los puestos de trabajo que nos atañen requieren unos conocimientos y aptitudes mínimos y generales y que cada uno de ellos exige, además, otra serie de saberes y capacidades específicos.

En consecuencia, se reclama de la institución que en su tronco común ofrezca a todos ese denominador común general más las bases necesarias para emprender aprendizajes de la enseñanza formal o no formal y conducente a tales o cuales puestos de trabajo. Por otra parte, se supone que la gente ocupa un lugar u otro en la estructura ocupacional de acuerdo con las capacidades y destrezas adquiridas, que a su vez dependen de sus capacidades innatas, su esfuerzo personal, sus disposiciones, etc. Al mismo tiempo, la innovación tecnológica en vez de acercarse a puestos de trabajo cada vez más complejos se centra en buscar el efecto de simplificar éstos o reducir la proporción de los mismos que exigen realizar tareas complejas, lo que permite abaratar los costes de la mano de obra. Por otro lado, el periodo de tiempo de permanencia en nuestras instituciones es muy corto y la vida muy larga. La universidad no prevé lo que el trabajo requerirá específicamente de las personas durante decenios de vida activa que todavía no han llegado; la institución es muy uniforme y el campo de actuación muy diverso. La universidad no piensa en reproducir las condiciones necesarias para ofrecer la amplísima gama de aprendizajes especializados que requiere la gran diversidad de puestos de trabajo. Conviene subrayar un elemento esencial: la necesidad de formar el carácter, de transmitir una serie de actitudes: espíritu crítico, capacidad de análisis, más que de conocimientos que rápidamente quedarán obsoletos (Nemo, 1993). Ante estas dudas y requerimientos se ve la necesidad de potenciar al máximo una Educación Permanente que abarque las necesidades y objetivos específicos en un determinado momento, lugar y edad. Cuando más se cuestiona el futuro del pedagogo o del educador en la llamada educación obligatoria, más posibilidades se les oferta en la necesaria educación permanente.

Ante este acercamiento a lo social y a su formación, hemos de retomar la hipótesis de que la “cultura” es un factor de desarrollo local, por tanto, la responsabilidad tiene que venir compartida por las distintas instituciones locales, tanto de carácter público, como de financiación privada. El Estado, las Comunidades Autónomas, las Diputaciones Provinciales, los Ayuntamientos y las fuerzas sociales implicadas comparten la responsabilidad de las subvenciones públicas al mundo de la cultura, al mismo tiempo que marcan líneas generales de actuación, acordes con el planteamiento generalista de la *Agenda 2000* y con la visión local

del lugar donde se va a llevar a cabo la intervención. Paralelamente a esto se está produciendo un avance considerable del peso económico de la llamada “Industria cultural” que, según Zallo (1988), se define como un conjunto de ramas, segmentos y actividades industriales, productoras y distribuidoras de mercancías, con contenidos simbólicos, concebidas por un trabajo creativo, organizadas por un capital que se valoriza y destinadas finalmente a los mercados de consumo, con una función de reproducción ideológica y social. El ocio y la cultura, no sólo se convierten así, en un alimento del espíritu, sino que se han convertido en una potente industria que aporta un cuatro y medio por ciento al Producto Interior Bruto español, aunque hay que matizar que el sector privado aporta un noventa y dos por ciento del total, frente al ocho por ciento de los diversos ámbitos del sector público.

La “cultura”, tanto desde un punto de vista público como privado, se está convirtiendo en un gran campo de actuación de la educación social, donde confluyen gran número de profesionales con distintos intereses. Por eso, a la hora de acometer planes de desarrollo local y planes estratégicos de una ciudad, habrá que tener en cuenta todos estos sectores y, especialmente, y en la medida que sea posible, la participación de los propios ciudadanos, para determinar las necesidades y los servicios que demandan. Este planteamiento debe ser integral, superando la separación entre diferentes departamentos y competencias, y unificando la acción social donde el educador social tiene mucho que decir. Así, tendremos que atender los diferentes departamentos y los distintos programas en un nuevo contexto, al igual que reunir las intervenciones que se llevan a cabo tanto desde las instituciones públicas como privadas, de cara a su vinculación en una labor coordinada.

Las dificultades de su conceptualización manifiestan y reflejan la separación que existe entre el desarrollo de estas prácticas en el campo social y cultural y el de las investigaciones que estudian este campo. La educación social es un “fenómeno social total”, cuyo análisis exige de la asociación de áreas científicas tan diferentes y complementarias como la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Economía, el Derecho, entre otras. La síntesis de esta asociación puede conducir a esclarecer mejor el ámbito de la educación social, los elementos que la componen y las relaciones entre estos elementos y las estructuras que fijan la organización de éstos en el campo social.

No estamos defendiendo o proponiendo intervenciones sectoriales, en el sentido de atender a cada sector, espacio, ámbito en su especificidad y con los recursos más adecuados, sino, por el contrario, creemos que es necesario enmarcar las intervenciones sectoriales en el ámbito comunitario, intervenciones sectoriales para dar respuesta a problemas sociales de la población en territorios determi-

nados. Nuestra actuación sobre el territorio concreto debe posibilitar el aprovechamiento y la potenciación de los recursos locales. Esta Política Cultural tiene que conllevar consigo Centros Culturales donde poder desarrollar las distintas intervenciones o actividades. Las propuestas para estos centros son múltiples y se van acondicionando dependiendo del barrio o municipio, o atendiendo al número de habitantes, y creemos que qué mejor Centro Cultural, y qué mejor Red Cultural, que aquella constituida por todos los Centros Escolares existentes.

Como hemos apuntando al principio de este documento, en estos últimos veinticinco años se han realizado grandes desembolsos económicos en construir infraestructuras cuando, desde nuestro punto de vista, y a partir del conocimiento de las infraestructuras reales existentes y de su utilización, hubiera sido mejor dotar tanto de medios como de educadores a los Centros Escolares, tan infrautilizados en horas no lectivas. La escuela, el sistema educativo, es, en sí, un sistema cultural que, como tal, posee una estructura propia, y en la cual se inserta una cultura denominada “Cultura Organizacional” que subyace en todas las organizaciones, ya que la misma posee una subestructura en la que confluyen diversos aspectos (Lorenzo Delgado, 1995 y Robbins, 1986). Es evidente que la entrada de todos los miembros de la comunidad educativa en el centro escolar trae consigo un complejo contraste de situaciones a analizar desde un punto de vista contextual y cultural, desarrollando posteriormente un organigrama de la institución. Todo esto origina una micropolítica donde hay que relacionar términos como calidad, eficacia, funcionalidad, ... La verdad, y después de analizar la realidad de los municipios y del sistema educativo, observamos que los centros escolares elaboran un proceso de reflexión y, consecuentemente, una serie de toma de decisiones, fomentando así una Cultura Organizacional en y para el centro. Un Centro Escolar se puede convertir en un Centro Cultural, si no lo es ya, que recoja y potencie la creatividad social, que fomente la participación y dinamización asociativa, ligada muchas veces a las actividades extraescolares, en definitiva, que desarrolle la educación social en las áreas de actuación antes mencionadas, abarcando acciones pedagógicas, científicas, tecnológicas, culturales y ecológicas.

Pero ¿cuáles serían las características de estos centros? Tendríamos que partir de la necesidad de aplicar un programa que relacionaría el desarrollo cultural con el avance de los centros educativos. Este proyecto de actuación necesariamente debería pasar por redefinir los objetivos y las estrategias, y por mantener un equilibrio entre la demanda institucional y las necesidades contextuales, ya que, en el fondo, el programa va a surgir de forma coordinada entre los colectivos de la comunidad. Como es necesario involucrar a toda la comunidad escolar necesitaremos, en un principio, difundir los objetivos previstos formulando estra-

tegas de participación comunitaria. Como soporte de estos objetivos, nos encontraríamos con unos contenidos que tendrían que atender no sólo a los objetivos sino también a los destinatarios. Sería necesario, por tanto, analizar la población y la relación que existe entre las instituciones más cercanas. Y para esto necesitaríamos aplicar una serie de actividades basadas en una metodología participativa, ejercitando el análisis y la crítica, mejorando la autoestima y despertando centros y alternativas de interés, sin olvidarnos del clima o ambiente, el cual debe caracterizarse por un alto nivel de atención y por una atmósfera agradable.

El posible camino para crear soluciones podría ser la elaboración de propuestas para la elaboración de programas sectoriales de intervención, que se discutirían con las diferentes administraciones y fuerzas sociales implicadas, de cara a su vinculación en una labor coordinada. El trabajo en estos proyectos sectoriales debería desarrollarse desde la perspectiva de que confluyeran en un plan global de actuación. Para ello debería plantearse también ámbitos de discusión y coordinación general intersectorial. Todo ello podría confluir en un plazo relativamente breve en unas directrices generales y en una línea de actuación a corto, medio y largo plazo, consensuadas por todas las partes. Estas se irían aplicando a través de programas concretos sectoriales y globales, en los que ya se establecería una operativa coordinación de recursos. Sin duda, el éxito de las estrategias educativas va a depender de la continuidad en su aplicación. Lo que implica responsabilizar a la sociedad y la necesidad de consenso y compromiso de todos los actores en su aplicación.

Hemos expuesto unas pinceladas, reflexiones sin pulir. Pensamos que actuaciones y propuestas sólo serán posibles con una voluntad política y con un generalizado esfuerzo social, principalmente a través de la educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. (1996). *La Escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.
- ANSOFF, H. (1985). *La dirección y su actitud ante el entorno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- APPLE, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUENO, G. (1997). *El mito de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- FAURE, E. Y OTROS (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.

- GARCIA CARRASCO, J. (1995). *El trabajo de la formación y la acción pedagógica*. Barcelona: Anthopos.
- GIL VILLA, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: C.I.D.E.
- JIMENEZ MONTAÑES, M. (1996). *La calidad como estrategia competitiva. Gestión, rentabilidad y auditoría*. Madrid: Tóbar Flores.
- KAST, E. y ROSENZWEIG, E. (1987). *Administración en las organizaciones. Enfoques de sistemas y de contingencias*. México: Mcgraw-Hill.
- LEIRMAN, W. (1996). *Cuatro culturas en educación*. Madrid: Cauce.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- LORENZO DELGADO, M. (1995). *Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones pedagógicas.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sáenz y Torres.
- MINISTERIO DE CULTURA (1995). *Puntos cardinales de la acción cultural en la España de nuestro tiempo*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- NARADOWSKI, M. Y OTROS (Comp.)(2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Barcelona: Granica.
- NEMO, Ph. (1993). *La chaos pèdagogique*. Paris: Albin Michel.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- ROBBINS, S. (1986). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- SCHEIN, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Barcelona: Plaza y Janés.
- VAQUER, M. (1998). *Estado y cultura: la función cultural de los poderes públicos en la Constitución Española*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- ZALLO, R. (1988). *Economía de la comunicación y la cultura*. Madrid: Akal.

## *Comunicación 3.*

# **AULA 15, UN RECURSO PARA EL ABORDAJE DEL ABSENTISMO EN LA ETAPA ESO**

M<sup>a</sup>. JOSÉ DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ

JOSÉ M<sup>a</sup>. ALTÉS BORONAT

## **1. LOS ANTECEDENTES DEL PROYECTO**

A raíz de la implementación de la ESO en el municipio de Vila-seca (Tarragona) se detecta un volumen considerable de menores que presentan indicadores de absentismo o desescolarización en sus centros docentes de educación secundaria.

El 28 de mayo de 1997 en una reunión celebrada entre el IES Ramon Barbat y los Servicios Sociales de Atención Primaria se detecta que aproximadamente un 50% de la población escolarizada en el IES en 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de ESO presenta absentismo en un mayor o menor grado y se pone de manifiesto la necesidad de realizar una intervención para abordar esta problemática que desde los recursos y capacidades del propio centro no es posible asumir.

En el mes de noviembre del mismo año se crea la Comisión Municipal de Absentismo integrada por las cinco escuelas de Primaria del municipio, los dos IES, el EAP, la Policía Local y los Servicios Sociales. Durante los años 1997 y 1998 se trabaja un circuito de intervención del absentismo para realizar un trabajo estructurado, coordinado y en red. De esta manera se pretendía tener un control exhaustivo de los niveles de incidencia del problema para poder realizar

un seguimiento adecuado (especialmente de todos los alumnos de Primaria que pasaban a Secundaria y, en ese tránsito, se dispersaban).

La Comisión también consiguió una meta muy importante en el trabajo comunitario: que todas las partes implicadas homogeneizaran una terminología y unos conceptos comunes clave. La consecución de estos hitos sentó las bases de un trabajo en equipo donde cada profesional, desde la propia idiosincrasia de su servicio, aportada ideas a la construcción conjunta de una solución.

Durante el año 1999 el trabajo se concentra en los IES, el EAP y los Servicios Sociales ya que el volumen de menores que presentaban absentismo se detecta en secundaria. Se inicia un trabajo encaminado a idear propuestas de intervención más específicas e intensivas en relación a esta franja de edad: se concluye que la solución del problema pasa por un trabajo grupal con estos adolescentes ya que los resultados serán más positivos y efectivos que únicamente el trabajo individualizado con cada menor y su familia (centrándonos en los casos trabajaríamos desde una perspectiva aislada del fenómeno y no lo contemplaríamos de una forma global y sociológica).

Los datos referentes al absentismo entre los años 1999 y 2000 en el municipio son los siguientes:

Febrero de 1999	21 desescolarizaciones <sup>72</sup> .
Octubre de 1999	28 desescolarizaciones.
Febrero de 2000	27 desescolarizaciones y 11 absentismos crónicos.

Cuando los técnicos decidieron que la intervención pasaba por crear un recurso *ad-hoc* a través de un trabajo grupal se añadieron a la Comisión Municipal de Absentismo los responsables políticos (concejales de Educación y de Servicios Sociales): su implicación y compromiso era imprescindible para activar una propuesta como la que se estaba fraguando. Esta implicación institucional desde la corporación municipal vio con buenos ojos desde el principio la creación de un recurso específico que consiguiese disminuir el absentismo. Exploradas las posibilidades legislativas en nuestra comunidad autónoma, la Comisión Municipal de Absentismo concretó que una UEC (Unidad de Escolarización Compartida) era la opción más idónea (nos dirigíamos a alumnos menores de 16 años, en edad, por tanto, de escolarización obligatoria: esta realidad conllevaba ciertas restricciones que tuvieron que atenderse de forma muy cuidadosa).

<sup>72</sup> El término desescolarización hace referencia a los menores que no asisten al IES –tal vez ni están matriculados– y por absentistas crónicos entendemos los que faltan injustificadamente cuatro o más días lectivos a la semana.

El Ayuntamiento negoció con el Departamento de Educación de la Generalitat la creación de esta UEC de titularidad municipal con la característica singular que iba dirigida preferentemente a menores con problemática de absentismo. El recurso se hace realidad en el curso 2001/02.

En Catalunya las UEC funcionan desde el curso 96-97 y suponen una medida de atención a la diversidad en Secundaria de carácter extraordinario y extremo. Es decir, antes que un alumno sea propuesto desde el centro docente para ser derivado a una UEC, se deben haber agotado todas las posibilidades de reconducción dentro del mismo centro.

El Departamento de Educación establece convenios de colaboración con entidades de carácter público o privado sin ánimo de lucro para la organización de estos recursos especializados. Suelen ser entidades con experiencia en el trabajo con menores desadaptados y con infraestructura de talleres.

Uno de los factores que más relevancia tuvieron a la hora de hacer realidad Aula 15 (así se denomina el proyecto) fue la corresponsabilidad de todos los técnicos y políticos implicados en esta Comisión: desde el inicio el proyecto ha contado con el apoyo institucional de la corporación municipal, hecho de notable relevancia por la proyección y normalización de la tarea que supone.

El continuo incremento del absentismo en el municipio se debía al aumento paulatino de la población absentista que motivaba e incitaba a otros compañeros a no asistir a clase (se creó una bolsa de absentistas notable y estructurada que actuaba de poderoso reclamo para otros alumnos, así pues el fenómeno había adoptado la forma de círculo vicioso interminable). El crear un recurso para paliar esta situación ha permitido que la población en edad de escolarización obligatoria cada vez estuviese menos en la calle y más en las aulas, lo que, colateralmente, provocaba la no incitación de otros compañeros a introducirse en el absentismo. Por fin existía una alternativa para aquellos adolescentes que, por diversas etiologías, no se adaptaban al ritmo y dinámica del centro ordinario para cursar una ESO adaptada a sus necesidades.

Una vez puesto en marcha el recurso de Aula 15 el absentismo y la desescolarización en el municipio de Vila-seca ha disminuido en más de un 80%, confirmando pues una clarísima tendencia claramente descendente.

La Comisión Municipal de Absentismo sigue trabajando con A15 realizando un seguimiento de la problemática del absentismo en el municipio y colaborando en su despliegue. En el foro de la comisión se proponen y consensúan las altas de alumnos que se incorporarán a Aula 15 priorizando los casos según la situación, se determina el protocolo de entrada de los alumnos, se discuten y fijan orientaciones para su optimización, etc.

## 2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Las unidades de escolarización compartida cubren la necesidad real de atención pedagógica particular de aquellos alumnos que no se pueden atender en el sistema escolar ordinario debido a diversas casuísticas personales y familiares. A pesar de ello, para esta tipología de alumnos sigue estando activo el derecho a recibir una formación digna y funcional para su integración socio-laboral posterior.

El modelo de UEC desarrollado en A15 asume este importante encargo desde una visión de responsabilidad y rigor: de esta forma planificamos la acción educativa (se actúa con previsión y racionalidad), invertimos recursos para desplegar una programación adaptada a las necesidades de los alumnos (recursos humanos, materiales, de infraestructura...) y evaluamos (tanto el programa como, evidentemente, los alumnos para conocer su evolución e introducir las mejoras pertinentes en el proceso).

Desde el Ayuntamiento de Vila-seca se ha creado un recurso con potencial de estimulación de los aprendizajes (de todo tipo: académicos y de crecimiento personal): A15 no es un recurso de contención, no es una medida de castigo, no es un espacio marginal donde se trabaja bajo mínimos... Pensamos que esas condiciones reducirían mucho el margen de actuación educativa de que disponemos y que hemos de administrar de la forma más correcta posible.

**La llegada de los alumnos a A15** viene determinada por el principio de la voluntariedad. La autorización de los padres a A15 se convierte en consentimiento informado: es decir, tienen a su alcance todos los datos identificativos del recurso y, después de una valoración conjunta entre padres e hijo, deciden participar o no en la experiencia. La estrecha colaboración con los dos IES del municipio ha hecho posible establecer estos canales de derivación basados en la deliberación compartida (familia, A15 e IES de procedencia) y no en la urgencia y la precipitación.

Este procedimiento de entrada facilita la posterior integración del alumno dado que conoce nuestra estructura. Nos preocupa mucho que el alumno no llegue al recurso pensando que ha sido castigado o relegado a un aislamiento con escasas posibilidades: entendemos que todos estos puntos de partida condicionan negativamente el posterior aprovechamiento y adhesión de los alumnos al proyecto.

**La intervención pedagógica** con los alumnos se vertebra a través de los siguientes bloques de contenido:

- a) **Talleres pre-profesionalizadores** (área de tecnología): cocina, carpintería y jardinería. La función básica de estos bloques es permitir la transmisión de las nociones elementales del oficio para facilitarles la adquisición de unas bases que les permitan la inserción laboral posterior (no sólo en relación a la adquisición de la mecánica básica del oficio sino también de competencias laborales esenciales –trabajo en equipo, puntualidad, normas de seguridad e higiene, cumplimiento de instrucciones, etc.–). Estos talleres están dirigidos por profesionales del sector que aportan al proyecto su experiencia contrastada.
- b) **Área de instrumentales**: matemáticas, lengua catalana, lengua castellana, ciencias sociales y ciencias naturales.
- c) **Educación Física** (deporte y piscina) y **Educación Visual y Plástica**.
- d) **Temas transversales**: créditos variables (actualidad, drogas, educación para la salud).
- e) **Orientación y tutoría**: atención grupal e individual.

La selección y concreción de los bloques de contenido fue en su momento una tarea complicada, ya que el punto de partida de nuestros alumnos (especialmente el relativo a las competencias escolares) es deficitario en la mayoría de los casos. Para perfilar los objetivos que orientarían el proceso educativo nos guiamos por tres criterios: el de funcionalidad (metas relacionadas con la vida real, con posibilidades de aplicación en escenarios reales), el de importancia (priorizamos los temas más esenciales para avanzar a medida que las bases se iban consolidando) y el de correspondencia académica (se abordan todas las áreas del currículum de secundaria excepto lengua extranjera y música).

La orientación metodológica de Aula 15 es otro de los elementos innovadores que sustentan la fidelización y adhesión de los alumnos al proyecto. Debemos replicar la formación impartida en los centros de secundaria pero, lógicamente, no podemos reproducir sus itinerarios y estilos porque estaríamos reconstruyendo un modelo académico que se ha probado ineficaz en el caso de estos alumnos. En A15 se trabajan las áreas curriculares prescriptivas de la ESO a través de una metodología didáctica fundamentada en el constructivismo (promover aprendizajes significativos partiendo de sus estructuras cognitivas), en la creación de material propio y en la promoción de un clima en clase de concentración (existen ciertas normas básicas que regulan la convivencia y el funcionamiento: son pocas, claras y aplicadas al unísono por los profesores lo que revierte en unos límites bien establecidos que los alumnos conocen y les ayudan a controlarse y a encauzar su atención y energía hacia la tarea).

El sistema de acción tutorial es un elemento fundamental en el diseño pedagógico de Aula 15: el proyecto atiende a un máximo de 15 alumnos que están distribuidos en tres grupos de tutoría. El profesional tutor es responsable del grupo y se encarga de desarrollar las fichas del Plan de Acción Tutorial (educación sexual, dinámicas de grupo, autoconocimiento, habilidades sociales y comunicativas, etc.) a través de las tutorías grupales y de elaborar e implementar el PEI (las tutorías individuales juegan en este aspecto un papel primordial dado que constituyen un espacio privado e íntimo donde tutor y tutorado pueden abordar temas personales).

El PEI (Proyecto Educativo Individual) es el documento que estructura y orienta la acción del equipo educativo: el tutor del alumno es el encargado de confeccionar este documento en el que se recogen la descripción de la realidad del alumno, los objetivos a alcanzar (ámbito familiar, escolar y personal) así como las estrategias educativas para su consecución (esta es, sin duda, la parte más costosa pero, a la vez, la más útil para guiar la intervención en un sentido determinado). El tutor es el referente del alumno y el profesional del equipo que más conoce el caso, no obstante, todos los miembros son conocedores de la situación y de las líneas de actuación para conseguir una sinergia de fuerzas efectiva.

**La evaluación de los alumnos** también fue una cuestión relevante que se debía definir con cuidado. El equipo educativo de A15 ha desarrollado un sistema de evaluación continuada, sustentada a través de diversos documentos (fichero personal del alumno, pruebas trimestrales, etc.) y consecuente con el itinerario curricular pactado con el IES de procedencia del alumno. Consideramos que la actuación educativa especializada que estamos llevando a cabo desde el recurso ha de tener un reconocimiento académico que, necesariamente, pasa por la validación de los resultados en el IES: esto implica una sistematicidad en el registro de los avances del alumno y valoraciones periódicas muy argumentadas y pautadas.

**El equipo educativo es la herramienta de intervención más eficiente:** en A15 trabajamos ocho personas: director, coordinadora pedagógica, maestra, psicóloga, tres profesores de taller (carpintería, jardinería y cocina), un profesor de visual y plástica y otro de educación física. Entendemos que la distribución de funciones en roles profesionales bien definidos así como su especialización son condiciones básicas para desarrollar una intervención completa.

Los miembros que componen el equipo educativo proceden de campos y experiencias laborales muy diversas (empresarios, entorno universitario, de la formación ocupacional, etc.): esta riqueza debidamente canalizada nos sirve para diversificar las propuestas y poder debatir en función de más premisas y perspectivas.

Algunos de los preceptos que configuran el imaginario educativo de los profesionales que integran el equipo educativo de Aula 15 son:

- Principio de la diversidad universal: todos somos diversos, todos presentamos una realidad personal única. Los alumnos de A15 son chicos y chicas con un perfil similar en relación al aprovechamiento escolar, pero con rasgos cognitivos, familiares, sociales, afectivos... etc bastante dispares. La homogeneización de esta tipología de alumnos bajo estereotipos superficiales (qué son, hasta dónde pueden llegar) conduce al etiquetaje y éste a la estigmatización.
- Principio de la identidad sectorial: se impone la necesidad de articular una forma de hacer diferenciada en lo concerniente a la finalidad, a las estrategias metodológicas, a la técnicas de evaluación, al asesoramiento personal... La creación de un estilo propio redundaría en una mayor especialización del recurso y contribuye a la relativización de los condicionantes sociales y educativos de los modelos de atención basados en el déficit.
- Principio de cooperación y cultura colaborativa: debemos recordar que las personas que se encuentran en el epicentro de nuestra intervención son adolescentes y, por tanto, personas dependientes y en construcción de su personalidad. Ubicados en ese contexto parece lógico pensar que necesitamos contar con los padres para conocer con más propiedad al alumno y poder arbitrar una atención más realista.

La cultura colaborativa también tiene que ver con la forma de trabajar de los profesionales: no trabajamos juntos sino en equipo. Es preciso, porque nos dirigimos a personas que necesitan referentes inequívocos y positivos, que existan unas premisas de actuación comunes y unos mecanismos estables para discutir y acordar las pautas.

- Principio de socialización: se deben estructurar procesos educativos tendientes a proporcionar al individuo estrategias y recursos a su alcance para moverse con soltura por la sociedad (ejerciendo sus derechos y asumiendo sus obligaciones como ciudadanos). Esta es una acción básica para configurar experiencias vitales (laborales, sentimentales, de amistad...) satisfactorias. El impulso socializador inherente a la acción educativa de A15 pretende dar respuesta intencional a las carencias más evidentes de los alumnos y que más les podrían incapacitar en el futuro.
- Principio de sistematicidad: se deben establecer pautas y dinámicas muy claras, de aplicación continua, argumentadas dado que estas condiciones aportan orden y seguridad a los alumnos.

Respecto a la conducción de la disciplina (tema altamente referenciado en relación a este tipo de alumnos) queremos resaltar que somos conscientes que nuestros alumnos han experimentado procesos de socialización deficitarios así como una falta de atenciones sobre su crecimiento como personas, sin embargo, eso no los justifica o ampara en sus actos indisciplinados, sólo contextualiza sus expresiones y sirve a los profesionales para indagar la raíz del problema. El tratamiento de la disciplina debe ir más allá de los efectos visibles para profundizar y tratar los porqués de ese comportamiento incorrecto.

Entendemos que corresponde a la escuela, en gran medida, favorecer y estimular la progresiva maduración interior de los alumnos para aumentar sus respuestas conscientes y prosociales en detrimento de las inapropiadas.

Establecer un buen clima de convivencia en el centro es un pilar fundamental para centrarnos en la cuestión instructiva y la atención personal: A15 es un espacio educativo regulado, con una estructura de funcionamiento estable y lógica. La magnificación de la supuesta condición irreverente y anárquica de los alumnos que atendemos (supuesta porque supone una generalización contaminada de estereotipos) no debe describir el recurso (que tengan dificultades para aceptar la norma y la autoridad, no significa en absoluto que ésta no tenga que existir y hacerse cumplir, simplemente será más costoso y complicado acostumbrarlos a respetarla e interiorizarla como algo beneficioso y necesario).

Aula 15 nació con la voluntad clara de abordar un problema socio-escolar muy concreto: el absentismo. En este sentido ordenamos una estructura y una dinámica educativa que, según los resultados de los cursos precedentes, ha resultado pertinente a la problemática dado que algunos alumno acreditaron la etapa (obtención del Graduado en Educación Secundaria), la mayoría permanecieron en el recurso hasta junio (bajo nivel de deserciones) y todos consiguieron una estabilización y mejora personal sensible. También hay que comentar la reacción de las familias que nos hicieron llegar su gratitud por la actuación y constataron los cambios producidos en la evolución de sus hijos.

En Aula 15 pensamos en los padres como agentes que posibilitan y alientan cambios en los adolescentes, por ello estiramos su colaboración haciéndoles partícipes de la evolución de sus hijos (tanto en el reconocimiento de los aspectos positivos como en la reconducción de los puntos débiles o dificultades que vayan surgiendo). Suelen ser padres que reproducen modelos de crianza negligentes y poco coherentes, sin embargo creemos que deben explorarse las propias potencialidades de la familia para que ellos las visualicen y las puedan activar. Los profesionales guiamos ese proceso, que no ocurre espontáneamente, proporcionándoles elementos de reflexión e instrumentos para actuar de forma concreta.

Las tres aplicaciones de Aula 15 (cursos 01-02, 02-03 y 03-04) nos han ido proporcionando indicadores de mejora que hemos valorado e incorporado, no obstante, el tiempo transcurrido nos deja una certeza bastante clara: se ha evidenciado que sí se podía organizar una formación alternativa de la etapa ESO que motivase y conectase con esta tipología de alumnos.

### 3. VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL

En el momento actual el absentismo escolar en el municipio de Vila-seca ha pasado a tener una incidencia muy baja y residual debido a los siguientes factores:

- a) La aplicación apropiada del circuito establecido y consensuado por todos los agentes sociales implicados. El primer nivel de aplicación corresponde a los IES y los Servicios Sociales municipales cuya función es la de motivar a los adolescentes a volver al instituto y en caso de imposibilidad cabe proponer la alternativa Aula 15.
- b) La creación de Aula 15 ha permitido a los absentistas permanecer en el sistema educativo reglado puesto que les ofrece una educación motivadora y adaptada a sus características y necesidades donde se sienten acogidos (escuchados, respaldados, guiados, confrontados con sus circunstancias, asesorados...).
- c) Aula 15 se ha integrado en la comunidad como un recurso formativo más, no como un recurso estigmatizador y cargado tópicos peyorativos (aislamiento, precariedad...). Padres y alumnos de los IES demandan participar en el proyecto, lo que nos da a entender que Aula 15 es una propuesta conocida en el pueblo. Se ha generalizado la imagen de A15 como un espacio formativo en el que los alumnos que serían absentistas pueden seguir disfrutando de la educación secundaria obligatoria sin tener que abandonar el sistema educativo formal.

En los siete años que se viene trabajando el absentismo en Vila-seca nuestra valoración es positiva y esperanzadora: se ha conseguido reducir considerablemente el absentismo, ha habido una corresponsabilidad entre todos los agentes implicados en el proyecto (IES, CEIP's, EAP, Servicios Sociales, Aula 15, responsables políticos del Ayuntamiento, Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y Policía Local) y se ha creado y consolidado un recurso específico válido para abordar la problemática del absentismo en la ESO: Aula 15.

## **Comunicación 4.**

# **DORNA: EMBÁRCATE EN LA SALUD**

RAMÓN MOLINA GÓMEZ

MILAGROS HERMIDA MISER

ANIA PIÑEIRO MIRAS

DIEGO PARAJÓ NAVEIRA

*Diplomados en Educación Social. XENEME Intervención Social S.L.L.*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El programa “DORNA: embárcate en la salud” es una propuesta de acción preventiva que busca principalmente la promoción de la salud, entendida ésta desde una visión integral. Se orienta de cara a la adopción de unos estilos de vida conscientes y saludables, y la promoción de la participación social como actitud crítica y mejoradora del sistema comunitario.

Esta comunicación presenta de forma sintética los aspectos fundamentales de la filosofía, de los criterios pedagógicos, preventivos y comunitarios, etc. en los que se apoya este programa, de cara a propiciar una reflexión que favorezca la puesta en marcha de iniciativas de estas características en otros contextos, de forma que se apueste decididamente por prácticas preventivas insertadas en un contexto comunitario, y de este modo optimizar al máximo la inversión en recursos económicos y humanos dirigidos a la prevención de conductas poco saludables para el o la adolescente.

## 2. ¿QUÉ ES “DORNA: EMBÁRCATE EN LA SALUD”?

“Dorna: embárcate en la salud” es un programa de promoción de la salud, promovido por la Asociación ABONDOU (Camariñas) y ejecutada en su parte técnica por XENEME Intervención Social S.L.L. (empresa de gestión y comunicación de servicios socioeducativos). El programa se asienta en varios ámbitos de actuación, con diversos **proyectos** en marcha a nivel **intracurricular** (3º y 4º ESO); a **nivel extraescolar** (1º y 2º ESO) en el IES Pedra da Aguia (Ponte do Porto-Camariñas); en el **tiempo libre** de los chicos y chicas y en el trabajo con **padres y madres**. Actuar en estos ámbitos de forma conjunta y coordinada propicia que el programa de una respuesta más coherente a las necesidades reales y sentidas de los miembros de la comunidad de Camariñas.

## 3. BREVE RESEÑA HISTÓRICA

El programa de promoción de la salud “DORNA: embárcate en la salud” es una iniciativa que se desarrolló a partir de una demanda expresa de la Asociación ABONDOU de Camariñas a XENEME Intervención Social.

El inicio de este programa data de noviembre de 1998, en varios centros de la comarca. Pese a las dificultades y carencias, sobre todo económicas, la actividad se mantuvo hasta el final de curso, donde se pudieron comprobar los resultados satisfactorios de la iniciativa. Esto supuso un gran esfuerzo para todos y todas, destacando la firmeza e impulso del trabajo realizado por ABONDOU por su firme creencia en la eficacia de las acciones preventivas integradas en su contexto de referencia.

Con un trabajo profundo y eficiente apoyado en la comunicación y la cooperación, de todos los agentes implicados en el programa, este adquiere progresivamente un mayor impulso, abarcando cada vez más destinatarios (toda la ESO, profesorado y equipos directivos, Dpto. de orientación, madres y padres...) y en diferentes ámbitos de intervención (intervención intracurricular, extraescolar, tiempo libre...).

Este esquema de trabajo propicia que “DORNA: Embárcate en la salud” se encuentre en la actualidad, en un momento de crecimiento, desarrollo y paulatino asentamiento en la dinámica del tejido social de Camariñas, consiguiendo muchos de los objetivos que inicialmente se perseguían desde ABONDOU.

A continuación presentamos un cuadro representativo de la trayectoria del programa desde el curso 98-99, y que nos aporta una perspectiva cronológica muy importante del programa en su conjunto:

#### 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El programa “DORNA: embárcate en la salud” es una estrategia comunitaria de carácter preventivo orientada principalmente al colectivo adolescente, ya que por su estado de desarrollo psicosocial, necesitan de un mayor número de habilidades sociales que les permitan hacer frente a la complejidad de una sociedad convulsa, desigual y en constante cambio, a la cual tienen que dar respuesta de modo inminente.

Actualmente, las principales problemáticas que afectan a la mocedad derivan, entre otras, de unos hábitos nocivos de consumo de las diferentes drogas, legales e ilegales; de los estereotipos de género, que fomentan una falsa concepción de la sexualidad y perpetúan situaciones de violencia, insertadas en lo cotidiano de sus relaciones, así como un aumento de los trastornos de la alimentación provocados por la no aceptación de uno mismo o una misma, fruto de la baja autoestima y la presión de grupo a la que están sometidos muchos adolescentes, estando todas estas, en interacción con los sistemas familiares, escolares, y laborales.

Todas estas problemáticas que acabamos de citar tienen mucho que ver con el propio proceso de construcción y de evolución del y de la adolescente de cara a su integración “normalizada” en el esquema social imperante.

De este modo podemos percibir que la aparición de conductas problemáticas por parte de los chicos y chicas en relación a consumos abusivos de una sustancia droga, tienen un origen multifactorial, y que por lo tanto la respuesta preventiva que debemos dar debe ir también en esa misma línea.

El trabajo preventivo debe sustentarse en un diagnóstico global del contexto de referencia del colectivo adolescente, y así poder desarrollar una labor de intervención que vincule al mayor número de agentes posibles de la comunidad, de modo que den una serie de **acciones coordinadas en las que se activen estímulos positivos dirigidos al y a la adolescente**. Este trabajo tiene como objetivo que los destinatarios y destinatarias puedan integrar de un modo más fácil, hábitos de vida saludables, pero sobre todo, que le permitan adquirir una perspectiva crítica de su entorno, favoreciendo una toma de decisiones consciente y responsable, a través de un adiestramiento progresivo en habilidades sociales, que en definitiva le ayudarán en su desarrollo psicosocioafectivo dentro de su grupo de iguales.

Este programa de promoción de la salud se encuadra, además, dentro de los parámetros de la LOGSE, que ceden a los centros autonomía para promover acciones educativas contextualizadas, así como por la apertura de centro, para ser un espacio que interaccione con su entorno y crezca con la afluencia e influencia de ideas de la realidad inmediata.

Esta reflexión de carácter teórico nos lleva a enumerar de manera más visible una serie de postulados que sustentan los principios de actuación de “DORNA: Embárcate en la salud”.

#### **4.1. LA VINCULACIÓN DE DIVERSOS AGENTES DE LA COMUNIDAD**

“DORNA: embárcate en la salud”, nace con el claro espíritu de vincular, como medio más idóneo para desarrollar un programa preventivo capaz de incidir en las creencias y conocimientos de las personas. Este afán por vincular nos llevó a la exigencia de aprovechar “al máximo” muchos de los recursos humanos existentes en la comunidad de Camariñas.

La plasmación práctica de esto la encontramos en la Asociación ABONDOU, a través de la cual se establecen redes de comunicación con diversos agentes de la comunidad (servicios sociales del Ayuntamiento de Camariñas, IES “Pedra da Agua”, Complejo turístico “Aldea Madeira”, madres y padres camariñeses...).

#### **4.2. EL TRABAJO DESARROLLADO EN EL IES “PEDRA DA AGUIA”**

Esta perspectiva integradora también se puede ver en el propio centro educativo, donde poco a poco se fueron estableciendo lazos de comunicación y cooperación entre “Dorna: Embárcate en la salud” y los diferentes departamentos y órganos directivos. Como ejemplo, se ha trabajado transversalmente la educación para la salud con varios departamentos del instituto (Plástica, Educación Física, Lengua Inglesa, Ciencias...).

El trabajo desarrollado directamente con el alumnado en la actualidad está muy diversificado, como se puede percibir en el cuadro que se muestra en el punto 3 de este documento. Se enseña la complejidad de la intervención, creándose un itinerario de actuación tremendamente completo y consistente dentro del IES.

También se destaca la co-organización de los festivales de Navidad y de fin de curso como elemento de colaboración y trabajo común que se desarrolla entre

el centro y el equipo de educadores y educadoras sociales, y que en todo momento impulsa de modo transversal los valores que impregnan el programa.

Especial importancia es la participación dentro del Programa Europeo COMMENNIUS, con la creación de una encuesta sobre consumos y hábitos de ocio con la participación directa del alumnado de 4º de ESO (que aparece reflejada en la elaboración de unos CD).

Otro dos elementos de gran interés dentro del programa se refieren a la colaboración que el equipo técnico del programa tiene con el departamento de orientación para conocer las características y particularidades del alumnado con el que se trabaja y poner en común los resultados conseguidos, para una toma de decisiones consensuada que optimice la labor desarrollada.

En el curso académico 02-03, la importancia del programa en el IES “Pedra da Agua” tuvo su reflejo en la creación de un grupo de trabajo sobre “Estrategias para la resolución de conflictos en el aula”, y en el que participó un 30% del profesorado del claustro. El objetivo principal de este grupo de trabajo fue mejorar sus actitudes personales y profesionales en la interacción con el alumnado, y sobre todo, como el profesorado puede abordar con el alumnado las habilidades sociales en el día a día.

En el presente curso académico 03-04 se siguieron consolidando las intervenciones extraescolares y también la de EpS II con 4º de ESO. Como novedad fundamental se salienta la implicación del Centro de educación primaria de Camariñas. En este, y derivada de una demanda de la ANPA a la asociación ABONDOU, se llevó a cabo un taller experimental de salud con los grupos de 5º y 6º. Esta intervención tuvo unos resultados realmente positivos y el curso que viene se intentará incrementar la duración con el objetivo claro de iniciar el trabajo en promoción de la salud desde primaria.

### **4.3. INTRODUCCIÓN DE AGENTES EXTERNOS EN LA DINÁMICA DEL CENTRO**

Como continuación del apartado anterior se confirma que el programa favorece la introducción de un equipo de educadores sociales dentro de la dinámica del centro con un alto grado de conexión con el equipo directivo y con todo el claustro.

Esto permite que un equipo técnico especializado intervenga, asesore y complemente la tarea educativa dentro del campo de la educación para la salud en general y la prevención de las drogodependencias en particular.

Desde esta perspectiva, se está desarrollando una labor de carácter interdisciplinar en la que diferentes profesionales de la educación, con enfoques y perspectivas de trabajo distintas, están aportando en una misma dirección: el trabajo en promoción de la salud desde una perspectiva globalizadora.

#### **4.4. EL TIEMPO DE OCIO**

Desde el nacimiento de DORNA, se han efectuado diversas actividades dentro del tiempo de ocio (Disco-cos y de manualidades...) porque para ABONDOU, es muy importante promover un tiempo de ocio satisfactorio y saludable.

Es por eso, por lo que la Asociación pone especial empeño en utilizar el Complejo turístico “Aldea Madeira” como lugar de ocio alternativo para la mocedad de Camariñas.

Durante varios fines de semana al año desde el año 2002, y de modo coordinado e interconectado con la intervención en el IES “Pedra da Águia”, ABONDOU dispone de estas instalaciones para poder crear un espacio de ocio enriquecedor, creativo, activo y saludable.

#### **4.5. LA FAMILIA**

Como no puede ser de otra manera la familia es otro de los ámbitos esenciales de trabajo. Desde el inicio del programa de “DORNA: embárcate en la salud” en el año 1998, se han tenido contactos anuales con los padres y madres de los chicos y chicas que participan en el programa, así como la participación en escuelas de padres y madres del Ayuntamiento.

Pero fue en este curso académico 03-04 en el que se ha establecido una intervención más constante y clara. Se ha promovido el primer **Grupo de Encuentro entre madres y padres** que se realizó entre los meses de diciembre a mayo del presente año 2004. En estos encuentros se creó un espacio de reflexión y diálogo en el que eran las propias madres y padres las que marcaban el ritmo y también las temáticas de trabajo llegando a ahondar en aspectos tan importantes como la prevención de drogodependencias, la educación afectivo sexual, la comunicación en la familia... Este grupo de encuentro tenía lugar en el IES Pedra da Águia y fue financiado en su totalidad por el Ayuntamiento de Camariñas, por lo que se establece de nuevo una vinculación de organizaciones y profesionales hacia un mismo objetivo: la promoción de la salud.

## 5. OBJETIVOS DE “DORNA: EMBÁRCATE EN LA SALUD”

**Promover y dinamización y participación comunitaria** a partir de una implicación y vinculación activa de los diferentes agentes sociales.

Lograr un válido y progresivo adiestramiento en habilidades sociales que le permita a las personas destinatarias alcanzar destrezas y capacidades favorecedoras de una percepción crítica de la realidad en la que están inmersas.

Dotar a los chicos y a las chicas de un concepto integral de Salud que favorezca la adquisición de unos estilos de vida positivos a nivel físico, psíquico y social.

Promover un pensamiento crítico ante una sociedad compleja y en constante cambio, para favorecer una toma de decisiones más responsable y coherente, en particular ante posibles consumos de sustancias droga.

Conseguir en los chicos y chicas un nivel motivacional suficientemente fuerte, como para que la implicación de ellos sea la óptima para desarrollar la labor preventiva.

## 6. METODOLOGÍA

Uno de los elementos fundamentales para apreciar los resultados conseguidos en la implementación del programa “Dorna: embárcate en la salud”, estriba en la metodología de trabajo llevada a cabo en la intervención directa con los diferentes destinatarios y destinatarias.

Esta metodología se basa en la pedagogía de los métodos activos, a través de la cual los usuarios y usuarias son los principales protagonistas de la acción educativa y son ellos quienes a partir de un proceso de andamiaje y construcción crean sus propios aprendizajes.

Esta metodología favorece un aprendizaje real ya que se vivencializan e interiorizan los contenidos y habilidades a través de diversas técnicas (Role-Playing, simulación de situaciones, técnicas creativas y de discusión, etc.). Esta metodología permite adquirir unas herramientas mucho más sólidas de cara a abordar las situaciones más conflictivas y problemáticas dentro del proceso evolutivo de las personas.

Dentro de esta fundamentación metodológica, tiene también especial relevancia la figura mediadora que el equipo de educadores y educadoras sociales tiene en el proceso de interacción con los destinatarios y destinatarias.

Esta acción mediadora es esencial para poder llevar a buen puerto los objetivos básicos del programa. El adolescente tiene que percibir cercanía, capacidad de interactividad en el educador o educadora, de modo que se acabe convirtiendo en un referente real en la comunidad, en quien poder confiar o abordar cuando el adolescente tenga un problema, se sienta desorientado o simplemente quiera hablar de aquellas cosas que más le interesan. Al mismo tiempo la figura de los educadores y educadoras sociales son profesionales de referencia para las madres y padres y también para el claustro del propio centro.

## 7. PROCESO EVALUATIVO

El principal pilar de este programa preventivo es la evaluación, ya que desde XENEME Intervención Social se considera imprescindible como sistema de comprobación y medición de resultados.

De este modo, se concibe la evaluación como un todo interconectado que está formado por múltiples momentos de recogida de datos y análisis, utilizando para eso, diferentes procedimientos y técnicas adaptadas que permiten una retroalimentación y readaptación constante, estructurada del siguiente modo:

**Evaluación inicial:** normalmente se realiza mediante cuestionarios o test de diferentes formatos que varían en función de objetivos, destinatarios..., se buscan múltiples informaciones tanto de carácter cualitativas como cuantitativas.

**Evaluación continua o de proceso:** se analizan todas las sesiones realizando registros categoriales sobre las mismas, que ayudan a redefinir las intervenciones si fuese preciso. Las categorías que se miden, son los niveles de participación y motivación, la cohesión grupal, contenidos y habilidades trabajadas, interrupciones, y valoración final. Aquí, la observación participante juega un papel fundamental.

**Evaluación final:** se aplica al final del programa las mismas medidas iniciales, para establecer un análisis comparativo a modo de postest, para comprobar la evolución del grupo en cuanto a contenidos y habilidades trabajadas a lo largo del programa. Así mismo, se le pide a todos los participantes en el programa que hagan una valoración personal, evaluando aspectos tales como, los contenidos, la metodología empleada, la duración, los educadores, aspectos a modificar, y aquello que les aportó el taller. Finalmente se elabora un informe evaluativo donde se recogen todos los datos del proceso, así como las conclusiones y sugerencias que el equipo técnico realiza entorno a la intervención.

## 8. LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En “Dorna: Embárcate en la salud” se sigue un proceso evaluativo riguroso y que intenta conseguir la mayor información posible tras la realización del programa (tal y como se describe en el apartado anterior). Teniendo esto en cuenta podemos afirmar que:

“Dorna: Embárcate en la salud” se ha convertido en un referente dentro del trabajo en prevención de drogodependencias en su entorno. Esto trae consigo una serie de beneficios muy claros:

El y la adolescente recibe estímulos y mensajes positivos en relación a la promoción de la salud desde ámbitos y agentes muy diversos, lo cual refuerza un trabajo tremendamente preventivo, superando así las limitaciones que tienen las acciones “puntuales” que no conectan a los diversos agentes de la comunidad. Y corren el riesgo de quedarse en lo anecdótico.

Los diferentes agentes sociales presentes en la comunidad están muy interconectados lo que permite realizar un trabajo mucho más cooperativo y cohesionado sin caer en errores de objetivos contradictorios y/o líneas de trabajo diferenciadas.

En el instituto se creó un itinerario de intervención directa (1º, 2º y 4º de ESO) que nos permite trabajar todos aquellos aspectos que de una manera u otra afectan al fenómeno de las drogodependencias (conceptualización, habilidades sociales, presión de grupo, análisis del entorno sociocultural, relaciones de género, etc.). Este itinerario supone un refuerzo positivo constante de actitudes críticas ante los consumos por parte del adolescente.

El inicio del trabajo profundo y constante con las madres y padres nos permite dar una mayor coherencia a los mensajes y a los estímulos positivos que se le pretenden transmitir a los y a las adolescentes. Además este trabajo nos permite ahondar en las lagunas informativas y formativas que tienen muchas madres y padres en relación a determinadas temáticas como la educación afectivo sexual, el fenómeno de las drogodependencias, el adiestramiento en habilidades de comunicación...

Así mismo, la implantación y asentamiento del programa lleva consigo otra serie de potencialidades.

**A nivel genérico**, consideramos muy importante la labor desempeñada en el centro educativo, creando una cultura de centro ligada a la promoción de la salud, lo que permite realizar un trabajo en prevención de drogodependencias visto y percibido por el alumno como algo cotidiano y necesario en su formación.

De un modo más **concreto** y palpable, el programa consiguió resultados muy interesantes fruto de la metodología empleada. A continuación citamos algunos de esos resultados:

Se consiguieron lazos comunicativos muy intensos con las personas participantes en el programa, lo que les permite dialogar, plasmar sus preocupaciones en el plano afectivo-sexual, afrontamiento de situaciones de presión ante consumos...

Los grupos con los que se trabaja han desarrollado procesos de construcción de conocimientos en relación a las drogas, desmitificando falsas creencias y mitos erróneos.

Los diferentes grupos han elaborado materiales didácticos de gran calidad que posteriormente sirvieron incluso para la formación de formadores en prevención de drogodependencias. Este trabajo permite al alumno adquirir un altísimo grado de consciencia ante el fenómeno de las drogodependencias.

Adiestramiento en habilidades sociales permitió que los y las participantes en el programa adquieran mejores destrezas y capacidades para afrontar la presión de grupo y la toma de decisiones.

La exposición de manualidades y audiovisuales realizados por los grupos al resto de la comunidad educativa provoca en el alumno una alta satisfacción y orgullo, y capacidad de logro, que refuerza aun más sus vínculos con los contenidos trabajados en el programa.

## 9. NUEVOS RETOS

Todo programa de intervención debe tender a crecer y a mejorar sus estructuras. En este sentido, “Dorna: Embárcate en la salud”, debe asentarse con más fuerza aun en las redes ya establecidas y en la comunidad de cara a favorecer la creación de una cultura vinculada a la promoción de hábitos saludables.

Pero el gran reto a conseguir se refiere a instaurar una **cultura de participación y promotora de hábitos saludables** dentro de la comunidad de Camariñas. Para eso los esfuerzos y recursos deben duplicarse y optimizarse (humanos, económicos y materiales). Desde ABONDOU, consciente del potencial del verdadero trabajo en prevención de drogodependencias, el esfuerzo debe basarse en la labor educativa dentro de la comunidad implicando a la mayor cantidad de agentes posibles, para que se consolide como un programa de prevención referente en el ámbito social.

## D. CONCLUSIONES DEL ENCUENTRO

Los nuevos campos de intervención que se crean para la Educación Social no pueden levantarse sobre unas bases indefinidas y desestructuradas, ya que la intervención socioeducativa necesita de una planificación previa, que asegure una calidad en las prestaciones. Las funciones que se nos asignan en el ámbito educativo reglado requiere una profunda reflexión, que garantice un trabajo coherente y ajustado entre la realidad en la que trabajamos y las posibilidades que nos ofrece nuestra profesión como educadores sociales.

Se abre la necesidad de crear nuevos foros de debate con la finalidad de poder conocer, discutir y, en su caso, coordinar las actuaciones que, a nivel estatal, se vienen realizando en torno al ámbito escolar, y que pueden llegar a formar una red complementaria de recursos de prevención e intervención socioeducativos.