

# La realitat dels educadors socials a l'Estat espanyol. Experiència evolutiva en els centres d'educació secundària d'Extremadura

David Galán

Recepció: 03/03/19 Acceptació: 23/04/19

## Resum

L'educació social a l'escola s'estén tímidament per Espanya perquè encara no són gaires les comunitats autònomes que han incorporat l'educador social als seus centres escolars. Setze cursos després de la primera institucionalització, el canvi en les polítiques educatives dels governs autonòmics demostra la importància d'atendre les necessitats de caràcter socioeducatiu com a complement a l'educació formal tradicional. En aquest sentit, Extremadura compta amb l'experiència més àmplia i dilatada de tot l'Estat espanyol, per la qual cosa és el territori que millor pot valorar el seu recorregut evolutiu. Aquest article ofereix un mapa complet de com els educadors socials s'han incorporat als centres escolars o hi treballen en coordinació en les diferents autonomies. D'altra banda, es mostra la realitat extremeña a través d'un recorregut evolutiu sobre la normativa i el sentir del col·lectiu en el treball diari. Finalment, també és important tenir en compte els reptes de futur del col·lectiu a Extremadura i a l'Estat, comptant amb el suport institucional de les escoles oficials d'educadors socials, que persegueixen seguir alimentant el creixement dels seus professionals.

## Paraules clau

Intervenció socioeducativa, centres escolars, evolució normativa, col·legi professional, reptes de futur.

La realidad de los educadores sociales en el Estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura

*La educación social en la escuela se va extendiendo tímidamente por España porque aún no son muchas las comunidades autónomas que han incorporado al educador social a sus centros escolares. Dieciséis cursos después de la primera institucionalización, el cambio en las políticas educativas de los gobiernos autonómicos va demostrando la importancia de atender las necesidades de carácter socioeducativo como complemento a la educación formal tradicional. En este sentido, Extremadura cuenta con la experiencia más amplia y dilatada de todo el Estado español, por lo que es el territorio que mejor puede valorar su recorrido evolutivo. Este artículo ofrece un mapa completo de cómo los educadores sociales se han incorporado a los centros escolares o trabajan en coordinación con estos en las diferentes autonomías. Por otra parte, se muestra la realidad extremeña a través de un recorrido evolutivo sobre la normativa y el sentir del colectivo en el trabajo diario. Finalmente, también es importante tener en cuenta los retos de futuro del colectivo en Extremadura y en el Estado, contando con el apoyo institucional de los colegios oficiales de educadores sociales, que persiguen seguir alimentando el crecimiento de sus profesionales.*

## Palabras clave

Intervención socioeducativa, centros escolares, evolución normativa, colegio profesional, retos de futuro.

The real situation of social educators in the Spanish State. Ongoing experience in secondary education centres in Extremadura

*The spread of social education at school level in Spain has been slow and timid, with only a few of the country's seventeen autonomous communities having incorporated social educators into their centres. Sixteen years after the first institutionalization, the change in the educational policies of the autonomous governments is testimony to the importance of providing for needs of a socio-educational nature as a complement to traditional formal education. In this area, Extremadura has the most extensive and longest-running experience of Spain's autonomous communities, and as such is best equipped to assess its evolutionary path. This article offers a complete map of how social educators have been incorporated into or are working in coordination with schools in the different autonomous communities, and at the same time describes the realities of the situation in Extremadura, tracing the evolution of the regulatory framework and reflecting how the members of the profession feel about their daily work. Finally, the article also takes into account the future challenges facing the profession in Extremadura and in the Spanish State, with the institutional support of the social educators' professional associations in continuing to contribute to the growth of their members.*

## Keywords

Socio-educational intervention, schools, evolution of the regulatory framework, professional association, future challenges

## Com citar aquest article:

Galán Carretero, David (2019).

La realitat dels educadors socials a l'Estat espanyol. Experiència evolutiva en els centres d'educació secundària d'Extremadura.

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 78-103.



El perfil de l'educador social (d'ara en endavant, ES) en l'àmbit escolar és cada vegada més freqüent, encara que no podem dir que aquesta pràctica socioeducativa a l'escola estigui encara gaire estesa. Només algunes comunitats autònomes han apostat per complementar el seu sistema educatiu amb l'educació social.

Aquest article no pretén oferir un desenvolupament de les funcions de l'ES en els diferents territoris, ja que això ja ha estat objecte d'altres publicacions (Castillo, Galán i Pellissa, 2012; Castillo i Bretones, 2014) i d'aleshores ençà no ha estat tan important l'avenç en aquest sentit. És per això que aquestes pàgines se centren a fer un recorregut geogràfic només per la realitat d'aquelles autonomies que han incorporat l'ES als seus centres escolars, com un membre més de les seves plantilles a les escoles o instituts o com un agent extern, i que complementen la formació dels alumnes.

D'altra banda, es pretén oferir una visió molt particular des de l'experiència que presenta una major expansió, l'extremenya, que compta amb el professional de l'educació social en tots els seus centres d'educació secundària. En aquest sentit, és interessant subratllar com ha crescut el professional des de la seva incorporació, l'any 2002, fins avui, prenent com a referència el marc normatiu que li assigna tasques i eines, els sentiments que ha despertat en aquest temps, així com els reconeixements rebuts i les dificultats apreciades. Sobre aquesta base, s'exposa una segona part molt més personal, des de la vivència pròpia en la realitat en un centre d'educació secundària.

A aquesta línia dels obstacles, s'hi sumen, en l'últim apartat, alguns reptes de futur, propostes i línies que marquen el camí a seguir. Nous desafiaments que necessiten una institució sòlida que uneixi tots els ES, amb capacitat d'establir lligams amb l'administració educativa i servir d'interlocutor entre aquesta i els educadors dels instituts, com ho és el col·legi professional.

I, atès que no tot es pot fer des d'una comunitat autònoma, cal comptar amb el suport del Consell General de Col·legis d'Educaores i Educadors Socials i donar suport a la seva lluita per aconseguir una llei d'educació social estatal. Un suport que tots els ES necessitem per aconseguir quelcom més que el reconeixement formatiu a la universitat: la identificació clara de la nostra tasca professional.

## La situació dels educadors socials a l'Estat espanyol

La incorporació dels ES a l'àmbit escolar es va institucionalitzar a Espanya el 2002. És a dir, ha arribat a l'adolescència i, malgrat ser encara molt jove, ja no és tan recent en el temps. Les diferents prioritats polítiques (educatives



Aquestes pàgines se centren a fer un recorregut geogràfic per la realitat d'aquelles autonomies que han incorporat l'educador social als seus centres escolars, com un membre més de les seves plantilles a les escoles o instituts o com un agent extern, i que complementen la formació dels alumnes

i socials) de cada territori han creat experiències diverses i s'han perfilat d'una manera o d'una altra en funció de la forma d'entendre l'acció social i educativa, així com la relació contractual i la seva regulació professional que, lluny de tenir un esquema i un format uniforme, sovint defineix i dirigeix una àmplia diversitat de projectes i matisos. Això no impedeix que tots presentin punts de trobada més que raonables en determinats eixos centrals, però roman la necessitat de definir amb més precisió l'exercici professional (Dapía i Fernández, 2018, p. 209).

Les àrees de treball més visibles de la intervenció socioeducativa a l'escola són la convivència i l'absentisme escolar. Aquesta circumstància no es deu només a la creixent preocupació social respecte a l'assetjament escolar o les conseqüències de la desescolarització, sinó també a la progressiva visibilització de les conductes violentes entre els escolars i la important preocupació per l'abandonament escolar que representa, actualment, una de les problemàtiques socioeducatives més rellevants i un indicador determinant en l'èxit de les polítiques educatives (Romero i Hernández, 2019, p. 263).

Partim de dues idees principals: Una, la sensibilitat cap a determinades problemàtiques que ja són una realitat palpable en els centres educatius i que els docents no poden abordar des de la seva tasca professional. Dos, l'existència d'un perfil professional dual, especialitzat en l'àmbit social i l'àmbit educatiu, que pot fer-se'n càrrec

Partim de dues idees principals: Una, la sensibilitat cap a determinades problemàtiques que ja són una realitat palpable en els centres educatius i que els docents no poden abordar des de la seva tasca professional. Dos, l'existència d'un perfil professional dual, especialitzat en l'àmbit social i l'àmbit educatiu, que pot fer-se'n càrrec. Cal afegir-hi la capacitat d'exercir de facilitador de recursos més enllà dels murs del centre escolar i que obre un món de possibilitats cap a una intervenció socioeducativa complementària a la comunitat, en coordinació amb altres perfils professionals.

Aquesta constatació deixa experiències en diverses comunitats autònomes com Extremadura, Castella-la Manxa i Andalusia que, des de fa ja diversos anys, serveixen de referència i incentiu per a noves polítiques socioeducatives d'altres governs autonòmics oferint noves vivències com la de les Illes Canàries, amb el projecte pilot ESEC (Educació Social Escolar, Comunitària i per a la Convivència) i la que estan reprenent a les Illes Balears, ambdues des del curs 2017-18.

Així doncs, trobem projectes d'educació social en contextos escolars que presenten similituds, però tan variats com les comunitats que els acullen i els centres i les persones que els donen vida. En aquest sentit, Extremadura, Castella-la Manxa, Andalusia i els arxipèlags han incorporat els ES a les plantilles dels centres educatius amb diferències, però amb semblances importants.

Altres autonomies, com Aragó i Galícia, presenten experiències molt interessants d'educació social a l'escola que es desenvolupen des de fa dècades. Tenen semblances respecte a les intervencions que ofereixen els territoris esmentats prèviament, motiu pel qual convé dedicar-los un espai en aquest monogràfic. Pel que fa a la situació a Catalunya, atès que ja és treballada en profunditat en un altre article d'aquest número, s'evitarà reiterar informació.

Extremadura va ser el primer territori autonòmic a prendre la iniciativa, incorporant el professional el setembre del 2002 i convertint-se en un referent per a altres comunitats, com Castella-la Manxa, que va començar gairebé de forma simultània, o Andalusia, pocs anys després.

Acompanyar l'alumnat amb dificultats sociofamiliars era un dels objectius de la política educativa extremeña, un cop assumides les competències educatives a la dècada dels noranta, així com la promoció d'una societat més democràtica i responsable davant de situacions complexes que es vivien en l'àmbit escolar. Aquests i altres motius van justificar la nova presència de l'ES en tots els instituts, fet que es va anar consolidat en els mesos següents.

El pas dels cursos ha anat conformant un perfil professional amb identitat pròpia, amb funcions definides segons les diferents regulacions normatives que, amb una certa sensació d'estar disperses en diferents instruccions, decrets i lleis, doten l'ES de prou entitat i responsabilitat en la dinàmica del centre. Aquestes funcions els insten a treballar de manera coordinada amb tots els professionals de l'institut, especialment amb els professors, i de manera particular, amb l'orientador i l'equip directiu.

Incorporar els ES en els centres amb unes instruccions molt bàsiques donava algunes pistes de què s'esperava del professional, però no era suficient per obtenir el suport necessari en les intervencions que es van començar a realitzar el curs 2002-03. Decrets com el que regula l'absentisme, les orientacions per intervenir sobre l'assetjament escolar, les actuacions preventives d'educació per a la salut o davant de la violència de gènere i, per descomptat, l'experiència del treball diari, han conformat el professional que avui es troba als centres.

Si bé les funcions dels ES en aquesta comunitat queden molt definides en el marc legislatiu que les regula, cal no oblidar que els contextos singulars sempre les matisen. Cada professional descobreix el sentit de les seves pròpies funcions i accions en la seva realitat particular, contribuint així a construir i a socialitzar la pròpia professió.

Des de l'any 2011, la Llei autonòmica d'Educació aclareix tots els dubtes sobre la necessitat i pertinència de comptar amb els ES en el sistema educatiu extremeño, moment en el qual se'l reconeix com a agent educatiu dels centres (art. 59.1. de la Llei d'Educació d'Extremadura).

A Castella-la Manxa la incorporació als instituts es va produir a principis del 2003. El seu origen es troba al Pla de millora de l'educació secundària obligatòria de Castella-la Manxa, que va establir l'objectiu de treballar per a la convivència escolar i el control eficaç dels processos d'absentisme de l'alumnat.



A diferència d'Extremadura, la legislació castellano-manxega tan sols preveu la incorporació dels ES en aquells centres de secundària que justifiquin l'atenció necessària a situacions especialment problemàtiques de convivència social. Es pretenen impulsar actuacions de foment de la convivència i de resolució de conflictes, garantir la mediació amb les famílies i la coordinació amb altres institucions, així com donar suport al treball dels equips directius, els tutors i el departament d'orientació (d'ara en endavant, DO).

Els centres que acullen educadors socials a Castella-la Manxa es caracteritzen per presentar un alt percentatge de població immigrant o de minories ètniques, estan situats en zones especialment conflictives i presenten elevades taxes d'absentisme i/o situacions de conflicte

Com a resultat, trobem que Castella-la Manxa té dos-cents vint-i-set instituts d'educació secundària repartits entre les seves cinc províncies, dels quals només quaranta (18%) compten amb ES en la seva plantilla<sup>1</sup>, realitat que resta lluny de l'experiència extremeña. Els centres que els acullen es caracteritzen per presentar un alt percentatge de població immigrant o de minories ètniques, estan situats en zones especialment conflictives (per les seves dificultats econòmiques, socials i/o culturals) i presenten elevades taxes d'absentisme i/o situacions de conflicte.

El nou professional va suscitar altes expectatives en el sistema escolar en primera instància, però la seva incorporació no generalitzada a l'estructura del sistema i el fet implantar-se en centres amb problemàtiques ja establertes va generar algunes dificultats. D'una banda, es va generar la sensació de ser una eina per al control de la convivència, obviant el caràcter preventiu de la seva intervenció i, d'altra banda, va condicionar el desenvolupament de noves i diversificades funcions professionals en els contextos escolars.

Així doncs, es constata l'escassa regulació del ES als instituts, ja que ni la Llei d'Educació de Castella-la Manxa, ni l'Ordre de 2007 que regula la prevenció, intervenció i seguiment sobre l'absentisme escolar, ni tampoc el protocol d'actuació davant de situacions d'assetjament escolar, fan referència a aquest professional, i aquestes dues últimes regulacions destaquen com a normes troncal de l'actuació de l'ES segons el seu pla de millora de la convivència de referència.

Sense perdre la il·lusió en el futur, cal reconèixer un nou esforç a favor del col·lectiu, ja que el novembre de 2018 s'ha fet un nou pas. L'administració autonòmica ha donat l'oportunitat, als centres educatius que hi estiguin interessats, de participar en els programes que desenvolupa el Pla d'èxit educatiu i prevenció de l'abandonament educatiu primerenc<sup>2</sup> i que impulsa la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports.

Aquests programes ofereixen l'oportunitat d'incorporar ES a deu instituts d'entre tots els sol·licitants dels programes Il·lusió-T i Titula-S<sup>3</sup>, amb l'objectiu de fer un treball comunitari que afavoreixi la prevenció i la intervenció sobre els factors socioeducatius que influeixen en l'èxit escolar. Aquests deu nous professionals s'han incorporat el 14 de gener del 2019 per cobrir les places fins al 30 de juny. Tant de bo l'experiència serveixi per crear les places definitives també en aquests centres.

El 2005 Andalusia constata la creixent complexitat dels centres escolars, fet que empeny la seva administració a fer un gir a la seva política educativa, considerant prioritari renovar la cultura organitzativa dels centres educatius i possibilitar-hi un millor tractament dels conflictes (Castillo i Bretones, 2014, p. 130) des de l'equilibri dels principis d'igualtat i diversitat i impulsant la cohesió social.

A l'empara de la Llei 27/2005, de foment de l'educació i la cultura de pau, i els principis i valors recollits a la LOE<sup>4</sup>, l'administració andalusa elabora el Decret 19/2007 per a la promoció de la cultura de pau i la millora de la convivència, en el marc de la Llei d'Educació<sup>5</sup> andalusa.

El Decret de 2007 reconeix la incorporació de l'ES al sistema educatiu andalús, fent-ne oficial la contractació mitjançant la convocatòria prèvia publicada el novembre de 2006 i que en justifica la necessitat per a atendre tasques de relació entre el centre i les famílies de l'alumnat que presenti greus problemes d'integració, per a funcions d'intermediació educativa i perquè el professional tingui un paper rellevant en les mesures educatives per a la millora de la convivència. Malgrat que la seva incorporació es va fer efectiva el curs 2006-07, va caldre esperar fins a setembre del 2010 perquè es dictessin les primeres instruccions que van regular la intervenció dels ES en els contextos escolars andalusos.

La manera d'integrar el professional a Andalusia difereix del format triat en les comunitats autònomes precedents, i es van contemplar dues opcions. Una, en els equips d'orientació educativa (EOE) que atenen centres d'educació primària. Dues, en els instituts d'educació secundària, integrat en el DO. En tots dos casos, els centres han d'escolaritzar alumnat que presenti una especial problemàtica de convivència escolar. Aquesta novetat permet als ES estar presents al llarg de tota l'escolarització obligatòria, la qual cosa mostra una nova concepció dels processos d'ensenyament i aprenentatge, que apunta a una reformulació dels models educatius (Castillo i Bretones, 2014, p. 133).

D'aquesta manera, el professional s'incorpora a un equip multidisciplinari assumint tasques d'educació per a la convivència i la resolució de conflictes, el control de l'absentisme escolar, la dinamització familiar i comunitària, l'acompanyament i tutorització de l'alumnat en situació de risc i de minories ètniques, en el marc de l'educació intercultural, l'educació en valors i la competència social.

Actualment hi ha setanta-sis ES que treballen en el sistema educatiu andalús, la majoria dels quals desenvolupa la seva tasca en els equips d'orientació educativa, tot i que només hi són en el 48,71% d'aquests equips, i tenen una presència molt menor en els DO dels instituts (Sierra *et al.*, 2017, p. 486). Al marge d'aquestes experiències integrades en els centres escolars, en trobem d'altres menys generalitzades però que són de gran interès tant pel treball desenvolupat com per les moltes generacions que hi han participat al llarg dels anys.



La manera d'integrar el professional a Andalusia difereix del format triat en les comunitats autònomes precedents, i es van contemplar dues opcions. Una, en els equips d'orientació educativa que atenen centres d'educació primària. Dues, en els instituts d'educació secundària, integrat en el departament d'educació

A Aragó, concretament a la ciutat de Saragossa, des del curs 1986-1987 s'implementa el Projecte d'integració d'espais escolars (PIEE). Sorgeix com a iniciativa de l'Institut Nacional de la Joventut, tot i que serà el Servei Municipal de la Joventut de l'Ajuntament de Saragossa qui es faci càrrec del projecte a partir del curs següent per donar-li continuïtat (Masset i Vidal, 2006). Avui dia aquest projecte és un recurs municipal de l'Ajuntament de Saragossa i compta amb la col·laboració de la Diputació General de Aragón y la Federación de asociaciones de padres y madres de alumnos/as de la escuela pública de Aragón (FAPAR). Es desenvolupa en un total de quaranta-dos centres educatius (trenta-dos instituts d'educació secundària, sis centres d'educació infantil i primària i quatre centres d'educació especial).

Entre els objectius que es planteja el projecte hi ha el de convertir el PIEE en una alternativa educativa per a l'oci i el temps lliure, potenciant hàbits de participació en les associacions de barri i ajudant a la dinamització de la comunitat escolar mitjançant activitats conjuntes entre el professorat, les famílies i l'alumnat, fet que rendibilitzaria els espais i els equipaments dels centres educatius (Galán, Castillo i Pellisa, 2012, p. 21).

Els centres d'educació infantil i primària participants en el PIEE presenten característiques relacionades amb alts índexs de fracàs escolar, absentisme i abandonament precoç de l'escolarització, ubicació en zones degradades, alta taxa de població immigrant, dèficit d'espais de lleure en els barris, així com problemes socials de precarització, exclusió, marginació social i actituds predelictives en edats primerenques.

Els PIEE en els centres d'educació especial s'adrecen a l'alumnat d'educació infantil i primària amb discapacitat i el seu objectiu, a més de ser una alternativa educativa per a l'oci i el temps lliure dels menors escolaritzats en aquests centres, és potenciar els seus hàbits de participació i la utilització dels recursos socioeducatius del seu entorn, desenvolupant actituds i habilitats socials que facilitin la seva progressiva incorporació a l'entramat social<sup>6</sup>. Cada centre que participa en el projecte compta amb un ES o animador sociocultural responsable, a més de disposar d'altres persones i professionals que fan tasques complementàries, com familiars i professors, entre d'altres, establint una xarxa d'espais i recursos entre tots els centres que disposen de PIEE.

En aquesta intervenció socioeducativa es prioritza el treball per a alumnes amb dificultats d'integració social. El projecte està obert a tots els nens de primària del districte matriculats i no matriculats al centre i a tots els joves de la ciutat, independentment d'on estiguin matriculats, per als projectes desenvolupats en els instituts. En tots els centres es pretén dinamitzar la comunitat escolar a través d'activitats esportives, culturals, tallers, cursos, etc., amb la finalitat de complementar la formació de l'alumne en un ambient menys estricte que l'acadèmic.

Si dèiem que el 2008 a les Illes Balears s'estava reflexionant al voltant de la possibilitat d'incloure ES als centres escolars, al mateix temps que n'avaluaven l'eficàcia en alguns dels centres experimentals (Galán i Castillo, 2008), una dècada més tard ja s'ha fet una primera valoració de l'experiència amb ES als instituts, després d'una reactivació més àmplia de l'experiència en el curs escolar 2017-18.

El curs 2008-09 s'inicien els programes experimentals amb ES en centres educatius a proposta de les conselleries en matèria d'educació i de serveis socials. Aquest primer acostament es va dur a terme en vuit centres d'educació secundària de les illes de Mallorca, Menorca i Eivissa amb l'objectiu d'aconseguir millorar-hi la convivència, reforçar la col·laboració entre els centres educatius i les famílies, especialment en casos de famílies desfavorides, i aprofitar els recursos comunitaris per prevenir i resoldre situacions conflictives (Ruiz, 2013).

L'avaluació del projecte va ser positiva segons els diferents sectors de la comunitat educativa i els responsables de l'administració, però la falta de voluntat política i les limitacions econòmiques va deixar estancada l'experiència durant els cursos posteriors. En aquests anys s'han produït algunes experiències de treball amb ES treballant en aules externes dels centres escolars de diversos municipis i sostinguts amb contractacions que realitzaven els ajuntaments en conveni amb l'administració autonòmica.

El curs 2017-18 els ES van tornar als centres escolars formant part de la plantilla de deu instituts de les illes: sis a Mallorca, dos a Menorca i dos a Eivissa. S'anomenen tècnics d'intervenció sociocomunitària (TISOC), que són ES titulats que treballen atenent alumnes en risc d'exclusió social dels centres d'educació secundària, fet que es tradueix en dificultats d'aprenentatge i problemes de convivència, absentisme, fracàs escolar i abandonament prematur dels estudis. Aquesta actuació pretén arribar a tota la comunitat educativa, especialment a les famílies, per millorar el rendiment acadèmic i les habilitats socials dels alumnes.

Cada centre decideix, en funció de les seves necessitats i demandes, els programes a aplicar entre l'equip directiu, l'equip del DO i el TISOC, triant, almenys, dos programes d'entre els proposats: assetjament escolar, prevenció de l'absentisme escolar, atenció a l'alumnat amb indicadors de risc social, desenvolupament del pla d'acció tutorial i dinamització del treball comunitari i sociocultural.

El curs 2018-19 ja hi ha divuit instituts de Balears que compten amb TISOC (dotze de Mallorca, quatre d'Eivissa i dos de Menorca) i dinou professionals de l'educació social que estan actualment contractats (un dels quals exerceix com a coordinador de tots els tècnics)<sup>7</sup>. Una ampliació del número de professionals que demostra la satisfacció de l'experiència prèvia i que està avalada pels bons resultats, segons els responsables de l'administració educativa i la





A la vista dels primers resultats positius i de l'aposta del Govern balear per ampliar el nombre de TISOC als centres de secundària, les expectatives d'arrancada sembla que es consoliden

de serveis socials, que assegurin la viabilitat del projecte garantint la col·laboració entre tots dos entorns. A la vista dels primers resultats positius i de l'aposta del Govern balear per ampliar el nombre de TISOC als centres de secundària, les expectatives d'arrancada sembla que es consoliden. Ara només falta l'empenta definitiva per arribar a tots els centres, així com assegurar la continuïtat que les intervencions socioeducatives necessiten.

També el curs 2017/18, l'experiència pilot ESEC<sup>8</sup> incorpora ES en alguns centres educatius del Govern de Canàries mitjançant un conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Educació i Universitats i el Col·legi Professional d'Educadores i Educadors Socials de Canàries (CEESCAN) per a la millora del sistema educatiu i de l'educació social. Això ha permès incorporar trenta-sis ES, com a experiència pilot, en diferents equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP) i departaments d'orientació que intervenen en els diferents centres públics de l'arxipèlag.

Com a norma general, cada ES atén diversos centres del mateix nivell. Aquests centres poden ser d'educació obligatòria, d'educació de persones adultes, d'educació a distància, d'educació infantil i primària i instituts d'ensenyament secundari, que són la majoria.

El projecte pretén potenciar el desenvolupament social i educatiu de l'alumnat des del centre educatiu mitjançant propostes de mediació familiar, la resolució dels conflictes, la reducció de l'absentisme escolar, el foment de la convivència, la prevenció de l'assetjament escolar, així com complementar l'atenció a la diversitat i promoure el desenvolupament comunitari i participatiu. L'experiència s'inicia l'octubre del 2017 i vuitanta-tres centres d'educació primària, educació secundària i educació d'adults de les set illes van comptar amb el treball de trenta-sis ES.

A Galícia, a mitjan anys noranta, el moviment de renovació pedagògica de la Nova Escola Galega i el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Galícia van donar suport decididament a la incorporació dels educadors socials en els contextos escolars

Superat aquest primer curs d'experiència pilot, el CEESCAN va sol·licitar un *Informe de evaluació de la experiència pilot ESEC* del qual es desprèn que, tot i les dificultats inicials i previsibles de la implantació del programa en els centres, "els resultats obtinguts són suficients i molt satisfactoris. Totes les parts implicades: coordinadors, professorat, educadors i alumnat han informat sobre evidències de canvis, èxits i millores que permeten constatar els beneficis del programa per a la millora" (Cabrera i Rosales, 2018), malgrat que per a l'assoliment dels objectius del programa s'exigeixen períodes d'intervenció més llargs. Per tant, la viabilitat de l'experiència està més que justificada tant pels seus resultats com pel seu impacte, així com per la satisfacció de la comunitat educativa. Durant aquest curs escolar, el 2018-19, l'experiència continua. L'ESEC segueix comptant amb trenta-sis ES que treballen entre les set illes i donen cobertura a setanta-sis centres escolars.

A Galícia, a mitjan anys noranta, el moviment de renovació pedagògica de la Nova Escola Galega i el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Galícia (CEESG) van donar suport decididament a la incorporació dels ES en els contextos escolars. I és que a la comunitat gallega es continua lluitant

per aconseguir incorporar els ES als centres educatius, cosa que ha generat un ampli debat durant dècades. Això s'ha vist reflectit en diferents trobades i congressos, com el Congrés Internacional Educació Social i Escola i les jornades, amb la mateixa denominació, que compten ja amb tres edicions. Això no obstant, fins ara, cap de les experiències d'educació social en el sistema educatiu gallec no ha aconseguit superar les fronteres del seu propi àmbit d'actuació, de manera que permeti fer extensives les intervencions que es realitzen en els diferents centres, tal com es va poder comprovar en aquesta trobada internacional.



L'aposta professional ha donat lloc a diferents projectes que no sempre s'han desenvolupat a l'escola o en coordinació amb ella: Programa Dorna: "Embàrcate Na Saúde"; "De bono rollo": Programa de habilidades para la vida, i el Projecte d'intervenció socioeducativa als instituts del barri de Labañou (La Corunya) són alguns dels exemples representatius de finals de segle. Actualment en aquesta comunitat hi ha ES que estan adscrits als serveis socials municipals i desenvolupen funcions en els centres escolars en coordinació amb els seus equips educatius, mitjançant comissions socials, d'atenció a la diversitat, projectes *ad hoc*, etc. (López, 2013, p. 2).

Entre les experiències més recents destaca la de l'Institut d'educació secundària Alfonso X, de Cambre (La Corunya), reconegut amb un premi d'innovació educativa pel seu pla de convivència, que anhela comptar amb un ES per abordar no només la identificació de necessitats socioeducatives i enriquir amb la seva tasca el pla de convivència (Ramos, 2018), sinó per poder treballar les habilitats socials, el foment de la igualtat, la formació de les famílies mitjançant les escoles de pares, incentivar les relacions amb altres recursos de la comunitat, etc. Mentrestant s'ocupen d'abordar les normes d'aula a les tutories, promoure l'aplicació d'accions correctores de caràcter educatiu en detriment de les punitives i de posar en marxa programes específics de mediació escolar i d'alumnes ajudants, entre altres intervencions.

Per la seva banda, l'Institut d'educació secundària Carlos Casar i el CEIP Bibeí de Viana del Bolo actuen de manera conjunta pel que fa als problemes de convivència, conjugant aquestes accions amb la cooperació per al desenvolupament i l'educació en valors mitjançant el programa "La senda de la convivència" (Fernández i Villar, 2018). A través de la mediació escolar i aprofundint en els sentiments, les emocions i els valors s'ofereix una sortida satisfactòria i educativa als conflictes. A més, l'educació per al desenvolupament es du a terme participant en un programa d'agermanament amb Bolívia i Colòmbia, que els permet treballar la solidaritat i la cooperació i conèixer a fons la realitat de països empobrits.

El "Programa Aleida", liderat per Igaxes<sup>9</sup>, treballa amb joves per prevenir situacions de risc o exclusió social des d'una perspectiva sistèmica i amb especial atenció a la consolidació familiar i l'apoderament del jove i la seva família. Desenvolupa la seva intervenció en els instituts d'educació secun-

dària (IES) de quatre ajuntaments de Galícia (Santiago de Compostel·la, Ames, Oroso i Poio) amb el suport dels quatre serveis socials municipals i la col·laboració de la Fundació Meninos (Rosón, Noya, Martínez i Cousillas, 2018), per tal d'incidir en l'èxit escolar i en la seva integració social. A més, el programa també s'enfoca cap a la reducció de les conductes disruptives i la capacitació dels alumnes en competències socioemocionals bàsiques amb l'objectiu de prevenir situacions de risc derivades del consum de drogues, les relacions sexuals inadequades i el mal ús de les noves tecnologies.

Altres experiències destacables són la que porta a terme l'empresa AtalaiA Social, que posa en marxa a l'aula projectes d'igualtat i prevenció de la violència de gènere, utilitzant una metodologia vivencial amb tècniques relacionades amb el teatre (Darriba i García, 2018); la intervenció sobre el fracàs escolar d'accions formatives per a l'ocupació, per tal d'assegurar una resposta formativa adequada per a aquells col·lectius en dificultat social, sobretot, per fer possible una formació laboral de persones amb expedient en el sistema de protecció de menors (Fernández-Simó i Cid, 2018); i l'experiència dels centres Quérote +, dependents de la Direcció General de Joventut de la Junta, que presten un servei d'informació i assessorament als joves per a un major enteniment social i que els faciliti el creixement personal, oferint als centres escolars una proposta d'intervenció sobre educació sexual (Brea, 2018).

Totes aquestes i altres experiències de la comunitat gallega es podrien dur a terme des dels centres educatius i podrien estar coordinades pel professional de la intervenció socioeducativa, l'ES, ja que la majoria dels programes ja contemplen aquesta figura en els seus equips i les accions es desenvolupen en els mateixos centres.

## **Experiència evolutiva dels educadors socials en una dècada i mitja de treball socioeducatiu en els centres de secundària d'Extremadura**

Els ES vam començar a treballar en els instituts d'educació secundària d'Extremadura el curs 2002-03. Ens vam incorporar entre els mesos de setembre i octubre a tots els centres de secundària sense cap excepció, de manera que en poc temps el sistema educatiu extremeny<sup>10</sup> comptava amb cent quaranta professionals de l'educació social.

Sobre aquest ampli marc de referència desenvoluparé aquesta experiència, en la qual no pretenc centrar-me tant en les funcions, que ja han estat objecte de diversos estudis previs (Galán, 2008; Castillo, 2013; Serrate, 2017) sinó

en l'evolució normativa, professional i emocional que ha fet créixer l'ES en el sistema educatiu extremeny, amb els seus punts forts, que són molts, però també amb els seus punts febles.

El nostre perfil en els IES extremerys és el d'un professional no docent, situat funcionalment en el DO amb dependència jeràrquica del secretari del centre (per delegació del director<sup>11</sup>), atès que inicialment se'ns va incloure com a personal d'administració i serveis, com els altres no docents del centre. Per bé que avui dia no reflexionem, com fèiem fa anys, sobre la idoneïtat de ser o no ser docents, tenim clar en tot cas que l'assimilació al grup de personal de serveis i tenir una dependència de la secretaria del centre no és gaire lògic, ja que la nostra tasca no té res a veure amb la d'aquest òrgan de l'institut.

La primera regulació específica sobre les funcions es va publicar el 25 d'octubre de 2002, al voltant d'un mes després de la nostra incorporació. Aquesta norma, en forma d'instruccions, va tranquil·litzar un col·lectiu que, amb molta il·lusió i molt bona voluntat de treball, necessitava saber què esperava l'administració de nosaltres per poder informar els equips directius de la nostra tasca, com a pas previ a la planificació d'intervencions precises. Això no obstant, a ningú se li escapava la necessitat d'actuar sobre els casos d'absentisme escolar i els problemes de convivència com a grans àrees de treball.

Una de les grans dificultats del moment inicial era enfrontar-se al centre escolar, la seva estructura i l'organització docent. El sistema educatiu i l'organització dels centres són estructures molt encotillades en què ningú no es qüestiona la importància de complir els horaris de classe, la programació de les assignatures o les mesures disciplinàries punitives, sense pensar en la dedicació necessària en una infinitat de circumstàncies que afecten l'alumnat i que repercuteixen en la marxa acadèmica.

L'ES que us escriu va treballar al carrer amb adolescents i famílies en un barri completament anàrquic. Entrar a formar part d'una estructura tan rígida era un gran contrast i al mateix temps un repte. Però no només això, també t'adones que el sistema escolar no està preparat per acollir un perfil professional que treballa al marge de les hores lectives i no sempre en relació amb els continguts curriculars. D'altra banda, tampoc no va ser tan senzill donar-se a conèixer com el nou professional entre els professors i intentar crear llaços per establir una coordinació fluida. En els centres grans, com l'IES en el qual vaig començar, amb més de mil alumnes i al voltant de cent deu professors, és molt complex obrir-se camí en la dinàmica del centre, en general, i de cada professor, en particular. Els qui es van enfrontar a centres amb uns tres-cents alumnes i uns trenta professors potser ho van tenir més fàcil.

Si bé aquests van ser els primers esculls estructurals a superar, també calia obrir-se camí sobre qüestions més pràctiques, ja que havíem d'anar definint com i quan establiríem contacte amb els alumnes, si podia ser durant les hores de docència o si havia de limitar-se a l'hora del pati. En aquest sentit,



**El sistema educatiu i l'organització dels centres són estructures molt encotillades en què ningú no es qüestiona la importància de complir els horaris de classe, la programació de les assignatures o les mesures disciplinàries punitives**

teníem un referent i ens adaptem a la forma de treball de l'orientador del centre, intentant que les nostres intervencions no coincidissin sempre en la mateixa matèria i aprofitant el temps de l'hora del pati, no només per actuar sinó també per observar les relacions i els possibles conflictes que es donen entre els xavals fora de l'aula.

Conscients de les primeres dificultats, calia arromangar-s'hi. Treballar en un centre gran exigia un esforç extra en planificació i gran capacitat per prioritzar les demandes i les necessitats detectades. Els avantatges van ser trobar els millors aliats: el suport de l'equip d'orientació i de l'equip directiu. Tota la resta és donar-se a conèixer amb el treball diari, la feina ben feta. Les primeres intervencions sobre la convivència en les hores de tutoria ens van servir per presentar una nova forma de treball: la intervenció socioeducativa, i aquest primer acostament va ajudar a crear sinergies per a futures actuacions coordinades amb els tutors.

Entre els professors, un dels elements que va despertar més interès era la possibilitat d'accedir directament i contínuament als serveis socials com a mitjà per arribar a certes famílies i a l'origen dels seus problemes. Fins aleshores, la comunicació amb aquest servei municipal i/o autonòmic es limitava a moments molt puntuals i per a circumstàncies extremes. D'aleshores ençà podem coordinar intervencions i seguiments amb pares absents en el sistema escolar i abordar les dificultats dels xavals amb altres recursos, més enllà dels educatius.

**Dedicar temps a la coordinació amb els serveis socials és una inversió a curt i llarg termini que et retorna informació de gran valor**

Dedicar temps a la coordinació amb els serveis socials és una inversió a curt i llarg termini que et retorna informació de gran valor. Un recurs molt emprat que ens permet arribar més enllà dels murs de l'institut quan detectem indicis de negligència o risc, escassos recursos econòmics o omissió de col·laboració de la família davant l'absentisme escolar.

A mitjan 2004 es va proporcionar un nou impuls al nostre desenvolupament funcional, integrant les nostres tasques en unes instruccions d'organització i funcionament dels centres d'ensenyament secundari. A més de reafirmar les funcions ja assimilades, n'oferia un detall més extens i, fins i tot, n'hi afegia de noves, motiu pel qual aquesta és la definició més àmplia i completa que s'ha fet fins ara (COPESEX, 2017). El més nou que vam obtenir en aquell moment fou el reconeixement de la nostra integració *funcional* en el DO, instant a participar de les responsabilitats professionals que s'assignen al departament en la normativa vigent. Ja no érem un professional que se situava en un lloc, sinó que vam passar a ser membres d'un departament didàctic en l'estructura del centre.

Un any més tard, el 2005, l'administració va publicar el V Convenio colectivo para el personal laboral de la Junta de Extremadura que, tot i que no suposí una demostració detallada de funcions, sí que inclou de manera definitiva per a l'administració autonòmica el perfil dels ES als instituts i es

tanca la regulació per a l'accés a aquestes places: només titulats en educació social. El pas dels cursos ha consolidat les nostres intervencions, però també hem sentit noves necessitats. Si bé teníem la sensació d'estar cada vegada més integrats en la plantilla del centre, alguns buits legals deixaven serrells en situacions tan elementals com l'assistència o no al claustre de professors, a les avaluacions i al consell escolar.

Unes noves instruccions publicades el 2006, de caràcter similar a les de 2004, tenien com a finalitat donar resposta a aquests elements, més que no pas suposar una nova regulació. Se'ns va acreditar la possibilitat d'assistir als òrgans col·legiats de govern dels centres, és a dir, claustre de professors i consell escolar, però amb certs matisos. El fet de ser personal no docent ens limita l'accés al claustre de professors, però hi ha qüestions organitzatives, disciplinàries i de normes de convivència, entre d'altres, que es tracten i es discuteixen en el si d'aquest òrgan i que estan directament relacionades amb la nostra activitat. La possibilitat d'assistir-hi en aquests casos resta a criteri del director del centre, qui decideix si escau o no la nostra assistència. En qualsevol cas, podem assistir a aquest òrgan amb dret a veu, però no a vot.

Per al consell escolar tenim dues vies d'accés: una seria semblant a l'establerta per al claustre, amb veu, però sense vot; i una altra és formar-hi part com a membre de ple dret tot exercint com a representant del personal d'administració i serveis del centre, que té una plaça reservada en aquest òrgan (Galán, 2008).

Ara per ara aquesta situació no ha canviat, però sí la relació amb l'equip directiu i els membres d'orientació que, sumats al crèdit de l'experiència, poden arribar a ser els aliats perfectes perquè les propostes socioeducatives de l'ES arribin als òrgans pertinents amb el suport necessari, a través d'aquests docents.

Una altra proposta que ens va apropar una mica més als professors, i indirectament als alumnes, fou la invitació de la conselleria a compartir una hora setmanal de coordinació amb els tutors. Sense ser una trobada obligatòria, és un espai de reunió per a l'intercanvi d'informació sobre els alumnes i per acordar estratègies d'intervenció conjuntes, fer el seguiment dels xavals, proposar canvis de lloc a l'aula, sol·licitar una acció particular davant de comportaments poc habituals o afavorir un accés discret a l'alumne quan convé.

Actualment aquesta coordinació coincideix amb la reunió setmanal de tutors que es realitza al DO; un espai interessant en el qual l'ES, a més de l'intercanvi d'informació, pot oferir els seus propis instruments d'intervenció als continguts de les tutories que organitza l'orientador, guiant les actuacions que es poden implementar a l'aula respecte de la resolució de conflictes, l'ús de les noves tecnologies, l'establiment de normes, etc.



**El fet de ser personal no docent ens limita l'accés al claustre de professors, però hi ha qüestions organitzatives, disciplinàries i de normes de convivència, entre d'altres, que es tracten i es discuteixen en el si d'aquest òrgan i que estan directament relacionades amb la nostra activitat**

Tot i que fins a l'any 2011, amb la Llei d'Educació d'Extremadura (LEEx), no vam tornar a tenir una menció específica a les nostres funcions, sí que s'han desenvolupat decrets i ordres sobre matèries que ens afecten directament, com és l'absentisme escolar. Així, l'any 2005 un acord entre l'administració educativa i la de benestar social genera la publicació d'un decret i una ordre per a la prevenció, el control i el seguiment de l'absentisme escolar. Totes dues es van materialitzar en un protocol d'actuació el 2007, moment en el qual la intervenció davant l'absentisme va ser dotada d'eines. Aquest protocol, que regula la inassistència injustificada a classe, implica directament el tutor del grup de l'alumne, el cap d'estudis i l'ES. A més, determina els temps d'intervenció i pauta una actuació objectiva des del mateix moment en què es detecta un cas fins al final de la tramitació de l'expedient d'absentisme escolar.

Per a l'ES el protocol és clar. Ens atribueix la responsabilitat, juntament amb la direcció d'estudis, d'entrevistar la família quan l'actuació del tutor no ha derivat en una millora de la situació, així com la possibilitat de posar en marxa el pla individual d'intervenció (PII) i fer-ne el seguiment en coordinació amb els tutors, els serveis socials i la resta dels professionals que calgui implicar per resoldre la situació fins a la finalització del procés.

En els casos d'absentisme és habitual la intervenció conjunta amb els serveis socials; en concret acostumo a treballar amb el Programa d'atenció a famílies<sup>12</sup> (PAF). A la localitat on exerceixo la meua tasca aquest programa depèn de la mancomunitat. Però en matèria d'absentisme també ens trobem limitacions importants per poder culminar les intervencions de manera adequada a causa de l'escassa practicitat d'alguns dels recursos de què disposem, un cop s'incompleteixen els acords proposats pel centre.

Per bé que el protocol ens proposa elevar un cas d'absentisme no resolt fins a la fiscalia de menors, en molt rares ocasions arriba al jutge, i en menys ocasions encara s'ha produït una conseqüència que hagi servit de model per a altres casos. D'aquesta manera, quan la via socioeducativa no aconsegueix resoldre l'absentisme, no comptem amb altres mesures legals eficaces que motivin els pares i el fill a canviar.

El mateix any 2007 es publica una altra de les regulacions normatives importants que, sense ser específica de l'ES, sí ens reconeix importants atribucions en matèria de convivència, com són el Decret dels drets i deures dels alumnes<sup>13</sup>, el Pla regional de la convivència escolar a Extremadura i el Protocol d'actuació en casos de conductes disruptives.

El Decret 50/2007, que regula els drets i deures dels alumnes i les normes de convivència, insisteix en la necessitat de crear la comissió de convivència en el marc del consell escolar, alhora que reconeix la incorporació de l'ES a la comissió com a membre de ple dret, és a dir, amb veu i vot. Aquesta

En matèria d'absentisme també ens trobem limitacions importants per poder culminar les intervencions de manera adequada a causa de l'escassa practicitat d'alguns dels recursos de què disposem, un cop s'incompleteixen els acords proposats pel centre

comissió està presidida pel director del centre i en formen part, a més del cap d'estudis, un pare o mare d'alumne i un alumne, tots dos elegits d'entre els representants del consell escolar. Les funcions que hi assumim estan relacionades amb l'adopció de mesures per evitar la discriminació de l'alumnat, intervenir i vetllar per la resolució dels conflictes, fer el seguiment de les mesures disciplinàries i proposar mesures que afavoreixin la convivència, entre altres tasques.

D'altra banda, aquest mateix marc normatiu estableix tres procediments per a la resolució dels conflictes de convivència, dos dels quals són de naturalesa purament disciplinària i punitiva, i una tercera via, per a casos en els quals els alumnes reconeguin el dany comès: que hi hagi una disculpa pública i que es comprometin a realitzar accions reparadores. En aquest últim procediment es necessita la intervenció d'un mediador, que pot ser l'ES del centre, tal com recull el decret, ajudant les parts a comprendre els seus interessos, a complir els acords i a fer el seguiment socioeducatiu de l'alumne.

Respecte dels altres dos procediments punitius, l'ES pretén aportar la seva actuació educativa mitjançant la proposta de mesures relacionades amb els fets sancionables, treballant en un sentit reeducatiu com a alternativa a la suspensió del dret d'assistència al centre, que de vegades suposa uns dies de vacances per als alumnes.

Finalment, aquest decret reitera la dedicació de l'ES sobre l'absentisme escolar i la resolució dels conflictes i posa l'accent sobre el desenvolupament de les habilitats socials i la prevenció i atenció a situacions que són conseqüència de la violència de gènere, en els termes que es contempla a la Llei de protecció integral contra la violència de gènere<sup>14</sup>. Aquest és un altre dels grans cavalls de batalla als centres, en els quals detectem actituds masculistes impròpies de les noves generacions d'estudiants, però que són un reflex fidel dels casos que vivim a través dels mitjans de comunicació, de vegades amb adolescents i joves<sup>15</sup>.

Per la seva banda, la publicació, aquell mateix any, del *Plan regional de la convivència en Extremadura* insta tota la comunitat educativa a fer una reflexió sobre la percepció de la convivència en els centres escolars, i alhora proposa mesures que promocionin la millora de les relacions entre els seus membres. A més, a través d'aquest pla l'administració ofereix a la comunitat educativa unes orientacions per actuar davant dels conflictes greus entre l'alumnat (agressions, amenaces i casos d'assetjament escolar) i les "amenaces greus al professorat pels alumnes, que, tot i que afortunadament es donen amb molta menor freqüència, alteren de manera molt notable el clima de convivència escolar" (*Plan regional de la convivència en Extremadura*, 2007, p. 131).





Tal com recull el pla:

Davant el coneixement d'una situació d'assetjament o conflicte, qualsevol membre de la comunitat educativa ho ha de comunicar a l'equip directiu, que, immediatament, es reunirà amb el professor representant a la Comissió de Convivència i amb l'ES [...], i proposarà les mesures necessàries per protegir la víctima de l'assetjament o conflicte i, si escau, establir més vigilància, evitar la coincidència en els mateixos espais amb l'agressor o agressors o procurar que estigui acompanyada en determinats moments (*Plan regional de la convivencia en Extremadura*, 2007, p. 131).

L'experiència ens ha demostrat que aquest procediment no tenia prou eines per intervenir de manera eficaç. Així sorgeix la necessitat de comptar amb una actuació definida, en especial per a l'assetjament escolar, mitjançant la protecció efectiva dels alumnes agredits i altres mesures que evitessin la reincidència dels agressors, articulant accions legals, al marge de l'àrbitri i implicació de l'equip directiu. En aquest sentit, fins al 2016 no es va elaborar el nou protocol per tractar l'assetjament escolar. Mentrestant, al llarg de gairebé una dècada, s'han emprat altres mesures legals davant de situacions d'aquesta naturalesa, a l'empara del decret dels drets i deures dels alumnes, combinades amb intervencions socioeducatives destinades a la modificació de les conductes i la protecció d'aquells alumnes afectats.

L'any 2011, gairebé una dècada després de la nostra incorporació, el Govern autonòmic va aprovar la Llei 4/2011, de 7 de març, d'Educació d'Extremadura. En aquesta nova norma hem obtingut un reconeixement que ha modificat la nostra categoria. A més de reconèixer l'ES als seus centres de secundària en la norma educativa, crea un nou grup professional per a nosaltres, el d'agent educatiu. No podem dir que aquesta novetat hagi suposat una renovació o ampliació de funcions, però ens distancia del personal d'administració i serveis, i ens inclou en un perfil d'acord amb la nostra tasca laboral.

A principis del curs 2014-15 es publica el Decret 228/2014, que regula la resposta educativa a la diversitat en el marc de l'esmentada llei d'educació autonòmica i en què es reconeix l'ES com un dels recursos personals per a la resposta a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu. Al costat d'altres perfils professionals dels centres ordinaris, se'ns assignen tasques relacionades amb l'orientació acadèmic-professional i l'acció tutorial, així com tasques per contribuir a l'assessorament i suport del professorat en l'elaboració i desenvolupament de mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat (art. 41).

Com a conseqüència, una nova instrucció<sup>16</sup>, derivada d'aquest decret, ens atribueix el seguiment i la intervenció dels adolescents que s'incorporen de forma tardana al sistema educatiu espanyol i d'aquells que presentin necessi-

tats específiques de suport educatiu relacionades amb condicions personals o d'història escolar, així com dels pertanyents a minories ètniques i/o culturals, associats a factors socials, econòmics o geogràfics, que a més presentin desfasament curricular significatiu<sup>17</sup>.

En aquesta mateixa línia, com a membres del DO participem del procés d'identificació i avaluació de les necessitats específiques de suport educatiu i, al costat del tutor de cada alumne, col·laborem en l'elaboració de l'informe de compensació educativa dels xavals, en aquells aspectes relacionats amb les nostres competències.

Ja l'any 2016, l'administració educativa es va plantejar noves mesures actives per treballar la convivència, especialment sobre l'assetjament escolar. Va llançar algunes propostes específiques, com el nomenament d'un responsable de convivència al centre que, després de certs desencontres entre l'administració i el Col·legi Professional d'Educadores i Educadors Socials d'Extremadura (COPESEX), es va adjudicar a l'ES, en el cas dels instituts. Ras i curt, suposa un reconeixement als anys de treball per la convivència escolar.

D'altra banda, l'administració educativa ha incentivat el funcionament de programes com "Ayuda entre iguales. Alumnos acompañantes", que ha qualitat en un gran nombre de centres i la coordinació del qual ha estat assumida majoritàriament per ES (als IES). A principis d'aquest any, l'Observatori de la convivència escolar reconeix un descens en el nombre de casos d'assetjament escolar, citant programes com aquest, d'ajuda entre iguals, entre els que contribueixen a millorar la convivència als centres (Vinagre, 2019).

Davant la consciència creixent sobre la presència dels casos d'assetjament a les comunitats educatives, el mateix Observatori va instar els serveis d'inspecció provincials a elaborar un document<sup>18</sup> per orientar els centres sobre com prevenir l'assetjament escolar i en el qual s'inclou un protocol d'actuació per a quan es detectin possibles casos. Aquest nou protocol presenta, de manera organitzada, les diferents intervencions a realitzar tant amb l'agressor com amb la víctima i els observadors, al llarg de tres fases: detecció, observació i anàlisi, i intervenció, així com el paper que correspon a cada professional implicat del centre. Aquest plantejament, a més, permet coordinar accions amb els cossos i forces de seguretat, si calgués, i implicar les famílies en tot el procediment.

Ara bé, pel que fa a la seva aplicació tornem a topar amb la realitat i la seva relativa eficàcia. Com a ES i agent actiu del mètode, considero que el que és qüestionable és la tramitació, molt poc pràctica, i no tant les mesures i les eines que ofereix per actuar, protegir i intervenir sobre cada un dels actors. A l'hora de la tramitació, et pots arribar a perdre en una multitud d'entrevistes, informes i valoracions de cada un dels passos a fer, abans de poder prendre una decisió que minimitzi els riscos d'un determinat moment.



**Davant la consciència creixent sobre la presència dels casos d'assetjament a les comunitats educatives, el mateix Observatori va instar els serveis d'inspecció provincials a elaborar un document per orientar els centres sobre com prevenir l'assetjament escolar i en el qual s'inclou un protocol d'actuació per a quan es detectin possibles casos**

La qüestió no rau a voler prendre decisions precipitades i amb informació esbiaixada o incompleta, però sí necessitem disposar de tràmits més àgils per intervenir el més aviat possible davant del risc de repetició dels fets que s'intenten extingir. A més, un cop implementat el procediment, abans de poder prendre una decisió definitiva, la documentació es remet al servei d'inspecció, que té la potestat de valorar si el procediment s'ha realitzat correctament i, fins i tot, estimar si és o no un cas d'assetjament escolar al marge de les intervencions i valoracions tècniques realitzades al centre.

Com a complement a aquest protocol és fonamental una bona intervenció preventiva, a través de l'educació emocional i la resolució dels conflictes, entre altres aspectes. En aquest sentit, al centre posem en marxa campanyes com “Y tú, ¿de qué lado estas?”, específica davant l'assetjament escolar, i el programa “Igualando miradas”, com a facilitador de les relacions socials, que aquest curs està sent impartit per una professional de Creu Roja Joventut.

A manera de síntesi, puc concloure assegurant que l'educador social en els centres de secundària d'Extremadura ja és un perfil perfectament integrat en l'entramat educatiu

I fins aquí aquest recorregut. A manera de síntesi, puc concloure assegurant que l'ES en els centres de secundària d'Extremadura ja és un perfil perfectament integrat en l'entramat educatiu. A més del suport normatiu que hem experimentat en aquests cursos, el millor reconeixement és el que rebem de la comunitat educativa. Pares, professors i alumnes demanden les intervencions socioeducatives com un complement formatiu, una forma d'afrontar les dificultats de convivència i un nou mètode de treball per a la prevenció a diferents nivells. Això reforça la nostra motivació personal i professional que es veu reflectida en el treball diari.

Sentim que algunes regulacions normatives no han sabut aprofitar prou el potencial de l'ES en el centre escolar i en alguns casos tampoc no s'ha fet de manera eficient perquè tenim atribuïdes tasques que no sempre han estat prou explotades o, de vegades, no han estat d'acord amb la nostra figura. Potser això és degut a una certa falta de confiança de l'administració educativa en un professional sense la categoria docent que, en algunes ocasions, sembla que encara necessiti una supervisió extra del seu treball, davant d'una tasca que ja ha demostrat uns resultats positius i que la mateixa Conselleria d'Educació ha avalat.

## **El paper del col·legi professional en les perspectives de futur i reptes dels educadors socials en l'àmbit escolar**

Fins ara l'exposició s'ha focalitzat en el creixement de l'educació social en l'àmbit escolar, tant en la seva expansió per les diferents comunitats autònomes, en general, com en el desenvolupament normatiu i experiencial de l'ES en els instituts extremerys.

Tot i que la pràctica de l'educació social a Extremadura sembli dilatada en relació amb altres territoris de l'Estat espanyol, no estem exempts de dificultats ni podem perdre el nord sobre les nostres pretensions de futur. La dificultat per a la trobada i el contacte del nostre col·lectiu, tan repartit per tota la geografia extremeña, fa necessari un element institucional que uneixi les demandes i dificultats dels educadors als IES perquè puguin ser canalitzades, debatudes i barallades amb l'administració educativa. Aquesta institució és el COPESEX, creat per llei de l'Assemblea d'Extremadura el 2011<sup>19</sup>.

En els últims anys ja s'han fet moltes reunions amb l'administració, aprofitant la bona predisposició dels responsables de la Conselleria d'Educació i Ocupació en aquesta legislatura (no sempre ha estat així), que ens han facilitat l'obertura d'un procés de debat sobre les nostres funcions, entre altres aspectes.

L'amplitud del desenvolupament normatiu i la necessitat d'unir tota la legislació que afecta el desenvolupament professional de l'ES en els centres d'educació secundària ens va portar a sol·licitar a la consellera d'Educació, M.<sup>a</sup> Esther Gutiérrez Morán, un nou desenvolupament de les funcions, integrat i específic de l'ES, que acollís totes les tasques assignades des de l'any 2002, així com crear un espai de discussió conjunt per a la modificació d'algunes qüestions organitzatives.

Entre les nostres pretensions destaquen la integració funcional i la modificació de la dependència jeràrquica. Creiem que ha arribat el moment de ser un membre més del DO, de ple dret, no simplement pertànyer-hi funcionalment, per molt que hi participem en les tasques. A més, considerem de vital importància deixar de dependre jeràrquicament del secretari del centre, amb qui no tenim res en comú perquè és un lloc merament administratiu. Estem convençuts que la nostra dependència ha de ser directament de la direcció d'estudis, amb qui treballem estretament i compartim funcions en relació amb l'acció tutorial, l'orientació acadèmica i professional, el foment de la participació de la comunitat escolar en la vida del centre i l'afavoriment de la convivència a l'institut, tal com es recull en la regulació d'aquest òrgan del centre (art. 33 del RD 83/1996).

Entre les reivindicacions històriques del nostre col·legi professional hi ha la implantació del perfil en els centres d'educació primària, la creació de noves places segons el nombre d'alumnes del centre i la possibilitat d'assistir a la formació que ofereixen els centres de professors i recursos (d'ara en endavant, CPR) relacionats amb la nostra activitat, a més de poder obtenir una certificació d'assistència i aprofitament vàlida per al nostre desenvolupament professional.

El sentit de treballar en els centres de primària ve donat per la detecció tardana de problemàtiques que comencen en edats primerenques i que quan passen als instituts estan molt desenvolupades, fet que complica, allarga i,



El sentit de treballar en els centres de primària ve donat per la detecció tardana de problemàtiques que comencen en edats primerenques i que quan passen als instituts estan molt desenvolupades, fet que complica, allarga i, de vegades, enquista els processos d'intervenció per a la seva resolució

de vegades, enquesta els processos d'intervenció per a la seva resolució. En aquest sentit, la nostra administració ha apostat per un model d'equips d'orientació educativa i psicopedagògica, en què cadascú atén diversos centres d'educació primària, i que compta amb un professor de l'especialitat de serveis a la comunitat, de manera que no és previsible a curt termini comptar amb ES a les escoles al mateix nivell que als instituts.

D'altra banda, la creació de noves places als IES no sembla ser un objectiu fàcilment assolible. Reclamem unes condicions mínimes de treball, tenint en compte ràtios d'alumnes; això és, un ÉS per cada sis-cents o vuit-cents alumnes. No és el mateix treballar en un centre amb dos-cents alumnes que en un altre amb més de mil. Queda clar que la qualitat de les intervencions, el temps d'atenció als alumnes i les possibilitats de treballar en prevenció es veuen molt afectats.

Pel que fa a l'assistència a la formació del professorat i el seu reconeixement, el col·legi professional ha negociat amb l'administració l'accés a aquells cursos relacionats amb la nostra tasca que, com s'ofereixen des dels CPR, són específics per als professionals que treballem en educació (professors i educadors socials). En aquest sentit s'ha aconseguit obtenir un reconeixement vàlid dels CPR, tant per a l'accés a la formació com per a l'expedició d'una certificació amb efectes administratius vàlids per als professionals no docents. Fins al moment les úniques certificacions vàlides per al nostre col·lectiu eren les expedides per l'Escola d'Administració Pública, com per a la resta dels treballadors de l'administració general.

La disparitat de formes en què cada comunitat pretenia abordar aquest nou perfil i les dificultats que això comportava va frustrar un acord únic per a totes les autonomies

Més enllà del nostre territori, els col·legis professionals, a través del Consell General de Col·legis d'Educadores i Educadors Socials (CGCEES), també han defensat la inclusió d'ES en els centres escolars. El 2017, el Govern d'Espanya va voler implantar la figura del mediador o cap de convivència a les escoles i instituts perquè vetllés per l'extinció dels conflictes i l'assetjament escolar. Un professional que s'hi dediqués exclusivament i al qual estudiants, pares i professors podrien acudir si sorgís qualsevol problema en l'entorn de l'escola, tal com es plantejava al *Plan estratégico de convivencia escolar* (Sanmartín, 2017), en l'elaboració del qual van participar les comunitats autònomes i el mateix CGCEES, entre altres entitats.

La disparitat de formes en què cada comunitat pretenia abordar aquest nou perfil i les dificultats que això comportava va frustrar un acord únic per a totes les autonomies. L'administració extremeña va defensar, igual que el nostre consell general de col·legis professionals, l'ES integrat a la plantilla de cada centre escolar.

Més enllà de les particularitats de cada àmbit professional, la ferma aposta en la qual es treballa a nivell estatal actualment és per a la creació d'una llei de regularització de la professió d'educació social, sobre el fonament del dret de petició recollit a la Constitució Espanyola, per tal d'aconseguir una

regulació integral de la nostra professió a tot l'Estat. La campanya #Poruna-leydeEducaciónSocial actualment demana el suport institucional suficient per aconseguir-ne la tramitació pel Govern d'Espanya.

Al llarg d'aquesta exposició queda palès l'abast de les experiències d'educació social en l'àmbit escolar que, amb el suport de tota la trajectòria descrita, cada vegada intenta acaparar més territoris autonòmics mitjançant polítiques educatives que aposten per les possibilitats complementàries que ofereix la nostra disciplina a l'escola.

I és que la realitat del nostre sistema educatiu té present que ensenyar en col·legis i instituts exigeix continguts que van enllà del desenvolupament de les competències matemàtiques o conèixer el fonament de les ciències naturals. La mateixa Llei per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOM-CE)<sup>20</sup> recull, entre els seus objectius per a l'educació primària, que s'ha d'ensenyar normes de convivència i habilitats per a la prevenció i la resolució pacífica dels conflictes (art. 17), i aprendre a respectar la igualtat de drets i el rebuig dels estereotips que suposin discriminació entre homes i dones (art. 23), en l'educació secundària, entre altres continguts.

Aquestes noves dimensions de l'educació han de ser abordades en els centres per un perfil professional regulat específicament per a aquestes i altres tasques, però permetent espais de construcció conjunta amb els docents. I tot i que encara tenim molt a aconseguir en tot l'Estat, fins i tot a Extremadura, no podem negar l'existència de regulacions que avalen a bastament la necessitat d'abordar les condicions socioeducatives dels escolars, des del lloc que acull tots els nens, nenes i joves en el seu procés de formació obligatòria: l'educació formal.

David Galán Carretero  
Educador social  
IES Tierrablanca de La Zarza  
Badajoz. Junta de Extremadura  
Professor col·laborador  
Grau d'Educació Social  
Universitat Oberta de Catalunya  
dgalanc@uoc.edu



## Bibliografia

- Castillo, M.** (2012). *La intervenció de l'educador social en el marc educatiu formal*. Barcelona: UOC.
- Castillo, M.; Bretones, E.** (2014). *Acción Social y educativa en contextos escolares*. Barcelona: UOC.
- Cid, X. M. et al.** (2018). *Educación social e escola. Análise da última década (2006-2016)*. Ourense: CEESG/NEG.
- Dapía, M. D.; Fernández, M. R.** (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228.
- Decret 228/2014**, de 14 d'octubre, pel qual es regula la resposta educativa a la diversitat de l'alumnat en la comunitat autònoma d'Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, núm. 202, de 21 d'octubre de 2014, p. 31554-31588. <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/2020o/14040257.pdf>
- Cabrera, L.; Rosales, C.** (2018). *Informe de evaluación de la experiencia piloto ESEC*. Universidad de La Laguna.
- Col·legi Professional d'Educadores i Educadors Socials d'Extremadura (COPESEX)**. *Propuesta de catálogo de funciones de la educadora y el educador social en los IES e IESO de la Junta de Extremadura*. Mérida, 2016.
- Conselleria de Serveis Socials i Cooperació** (19 de juliol de 2018). 18 institutos de Baleares contarán con educadores sociales el curso 2018/19. Recuperat de <http://www.caib.es/pidip2front/jsp/es/ficha-convocatoria/strong18-institutos-de-baleares-contaraacuten-con-educadores-sociales-el-curso-201819strong#>
- Galán, D.** (2008). Los educadores sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 57-70.
- Galán, D.; Castillo, M.** (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 121-133.
- Galán, D.; Castillo, M.; Pellissa, B.** (2012). *La incorporació dels educadors socials a l'escola: l'experiència present i les perspectives de futur*. Barcelona: UOC.
- González, M.; Olmos, S.; Serrate, S.** (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243.
- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha**. Acord de 9 d'octubre de 2018 del Consell de Govern de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, pel qual s'aprova el Pla d'èxit educatiu i prevenció de l'abandonament educatiu primerenc.
- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha**. Resolució de 30 d'octubre de 2018 de la Viceconselleria d'Educació, Universitats i Investigació, per la qual es regula la implantació, organització i desenvolupament dels programes Prepara-T, Il·lusiona-T i Titula-S cofinançats pel Fons Social Europeu, integrats en el Pla d'èxit educatiu i prevenció de l'abandonament educatiu primerenc en els centres docents públics de Castella-la Manxa per al curs escolar 2018-2019.

**Junta de Extremadura.** Instruccions de 25 d'octubre de 2002, de la Direcció General d'Ordenació, Renovació i Centres per les quals s'estableixen les funcions i àmbits d'actuació dels educadors socials en centres d'educació secundària de la xarxa pública dependent de la Conselleria d'educació, ciència i tecnologia de la Junta d'Extremadura.

**Junta de Extremadura.** Instruccions de 7 de juliol de 2004, de la Secretaria General d'Educació, per la qual es concreten les normes de caràcter general a les quals han d'adequar la seva organització i funcionament els centres d'educació secundària dependents de la Conselleria d'Educació, Ciència i Tecnologia. Recuperat de <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/instrucoes.pdf>

**Junta de Extremadura.** Instruccions de la Direcció General de Política Educativa de 27 de juny de 2006, per la qual es concreten les normes de caràcter general a les quals han d'adequar la seva organització i funcionament els instituts d'educació secundària i els instituts d'educació secundària obligatòria d'Extremadura. Recuperat de <http://edulex.net/descarga.php?file=579486>

**Junta de Extremadura** (2007). Drets i deures de l'alumnat i normes de convivència en els centres públics docents sostinguts amb fons públics d'Extremadura. Recuperat de

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/30606/00920072000691.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**Junta de Extremadura.** Protocol d'actuació en casos de conductes disruptives. Recuperat de [https://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/protocolo\\_disruptivas.pdf](https://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/protocolo_disruptivas.pdf)

**Llei Orgànica 1/1990**, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 d'octubre de 1990, p. 28927-28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

**Llei Orgànica 2/2006**, de 3 de maig, d'Educació. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de maig de 2006, p. 17158-17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

**Llei Orgànica 8/2013**, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de desembre de 2013, p. 97858-97921. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

**Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.** (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Recuperat de [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=18430](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18430)

**Monreal, M. R.; López, R.** (2018). El desarrollo de la profesión desde la perspectiva del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 39-58.

**Reial Decret 83/1996**, de 26 de gener, pel qual s'aprova el Reglament orgànic dels instituts d'educació secundària. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 44, de 20 de febrer de 1996, p. 6061-6074. <https://www.boe.es/boe/dias/1996/02/20/pdfs/A06061-06074.pdf>

**Romero, E.; Hernández, M.** (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293, doi: 10.5944





**Servicio de Inspección General de Educación y Evaluación** (2016). Orientaciones educativas para el Plan de Actuación en relación con las alteraciones de la convivencia por acos escolar en los centros escolares. Recuperat de [https://www.educarex.es/pub/cont/com/0033/documentos/procolo\\_acoso.pdf](https://www.educarex.es/pub/cont/com/0033/documentos/procolo_acoso.pdf)

**Sierra, J. E. et al.** (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de educación*, 28 (2), 479-495.

**Vives, M.** (29/09/2018). *18 institutos de secundaria de Balears contarán con educadores sociales este curso*. Mallorca: Cadena Ser. Recuperat de [https://cadenaser.com/emisora/2018/09/29/radio\\_mallorca/1538214214\\_934527.html](https://cadenaser.com/emisora/2018/09/29/radio_mallorca/1538214214_934527.html)

- 1 Extret de <http://cesclm.es/pdf/Junta-de-personal-funcionario-de-la-JCCM-Educadores-Sociales-en-IES.pdf>
- 2 Aprovat per acord del Consell de Govern de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha el 9 d'octubre del 2018.
- 3 Regulats per Resolució de 30 d'octubre del 2018, de la Viceconselleria d'Educació, Universitats i Investigació de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha
- 4 Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, aprovada el 6 d'abril de 2006 pel Congrés dels Diputats i publicada al *Boletín Oficial del Estado*, número 106, de 4 de maig del 2006.
- 5 Llei 17/2007, de 10 de desembre, d'Educació d'Andalusia, publicada al *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, número 252, el 26 de desembre del 2007.
- 6 Informació continguda i recuperada del web de l'Ajuntament de Saragossa a <https://www.zaragoza.es/ciudad/sectores/jovenes/piee.htm>
- 7 Informació publicada pel Govern de les Illes Balears el 19 de juliol de 2018 i recuperat de <http://www.caib.es/pidip2front/jsp/es/ficha-convocatoria/strong18-institutos-de-balears-contaracuten-con-educadores-sociales-el-curso-201819strong>
- 8 *Informe de evaluación de la experiencia piloto ESEC*.
- 9 Instituto Galego de Xestión para o Terceiro Sector.
- 10 Castella-la Manxa va publicar la primera regulació normativa sobre la contractació d'ES per als instituts el mes de juny de l'any 2002, abans que Extremadura, però no va ser fins a gener del 2003 que el seu govern els va contractar. Les dues comunitats autònomes van mostrar el seu interès per incloure ES als instituts la primavera del 2002.
- 11 Segons l'art. 34.g) del Reial Decret 83/1996, de 26 de gener, pel qual s'aprova el Reglament orgànic dels instituts d'educació secundària, que regula les competències del secretari i recull de manera expressa que aquest òrgan "exerceix, per delegació del director i sota la seva autoritat, la direcció del personal d'administració i serveis adscrit a l'institut".
- 12 Regulats pel Decret 307/2015, de 4 de desembre, pel qual es regulen els programes d'atenció a les famílies i s'estableixen les bases reguladores per a la concessió de subvencions a les entitats públiques que els desenvolupin i es realitza la primera convocatòria per a les anualitats 2016 i 2017.
- 13 Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- 14 Decret 50/2007, de 20 de març, pel qual s'estableixen els drets i deures de l'alumnat i normes de convivència en els centres docents sostinguts amb fons públics de la comunitat autònoma d'Extremadura.
- 15 Un bon exemple del que recullen els mitjans és el que es mostra en aquest enllaç [https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/las-agresiones-machistas-entre-adolescentes-aumentan-un-682-en-menos-de-siete-anos-video\\_201902015c5466280cf2be7ee485bf40.html](https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/las-agresiones-machistas-entre-adolescentes-aumentan-un-682-en-menos-de-siete-anos-video_201902015c5466280cf2be7ee485bf40.html)

- 16 Instrucció 2/2015 de la Secretaria General d'Educació per la qual es concreten determinats aspectes sobre atenció a la diversitat segons el que estableix el Decret 228/2014, de 14 d'octubre, pel qual es regula la resposta educativa a la diversitat de l'alumnat de la comunitat autònoma d'Extremadura.
- 17 Hi desfasament curricular significatiu quan l'alumne presenta dos cursos o més de diferència entre el seu nivell de competència curricular i el curs en què està escolaritzat.
- 18 Orientacions educatives per al pla d'actuació en relació amb les alteracions de la convivència per assetjament escolar en els centres educatius. Protocols d'intervenció.
- 19 Llei 1/2009, de 18 de febrer, de creació del Col·legi Professional d'Educaodres i Educadors Socials d'Extremadura, publicada al *Diario Oficial de Extremadura*, número 35, de 20 de febrer de 2009, i al *Boletín Oficial del Estado*, número 56, de 6 de març del 2009.
- 20 Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa, aprovat pel Congrés dels Diputats el 28 de novembre de 2013 i publicada al *Boletín Oficial del Estado*, número 295, del 10 de desembre de 2013.

