

José G. Molina,  
Armando Blázquez

# El educador social en la educación secundaria

**Resumen** La reciente legislación educativa ha permitido la incorporación profesional del educador social en los centros de educación secundaria. Dicha incorporación trae asociada la oportunidad de generar nuevos marcos, espacios y tiempos de trabajo educativo. El presente artículo da cuenta de los fundamentos teóricos, de la organización y la puesta en práctica de una experiencia de trabajo educativo en red implementada en un IES de la provincia de Toledo. Pretende servir de *faro* respecto a nuevas formas de trabajo educativo que den respuestas a las demandas y necesidades de las comunidades educativas.

## Palabras clave

Sistema educativo, educador social, educación social, trabajo educativo en red, tránsitos sociales.

## L'educador social en l'educació secundària

*La recent legislació educativa ha permès la incorporació professional de l'educador social als centres d'educació secundària. Aquesta incorporació porta associada l'oportunitat de generar nous marcs, espais i temps de treball educatiu. Aquest article presenta els fonaments teòrics, de l'organització i la posada en pràctica d'una experiència de treball educatiu en xarxa implementada en un IES de la província de Toledo. Pretén servir de far pel que fa a noves formes de treball educatiu que donin respostes a les demandes i necessitats de les comunitats educatives.*

## Paraules clau

*Sistema educatiu, Educador social, Educació social, Trànsits socials, Treball educatiu en xarxa.*

## The social educator in secondary education

*Recent educational legislation has permitted the introduction of the profession of social educator in centres of secondary education, bringing with it the opportunity to create new frameworks, spaces and times for educational work. This article presents the theoretical and organisational bases and practical application of an experience in educational work in network, in a secondary school in the Province of Toledo. The aim of these incorporations is to act as a 'lighthouse' for new forms of educational work that respond to the demands and needs of educational communities.*

## Key words

*Educational system, Social educator, Social education, Educational work in network, Social transits.*

---

**Autora:** José G. Molina, Armando Blázquez

**Artículo:** El educador social en la educación secundaria

**Referencia:** Educación Social, núm. 32 pp.

**Dirección profesional:** Universidad de Castilla-La Mancha. Av. Real Fábrica de Sedas s/n. 45600 Talavera de la Reina. Toledo. Jose.GMolina@uclm.es

---

## ▲ Introducción

En los últimos tiempos estamos presenciando continuas reordenaciones de las leyes que rigen el Sistema Educativo español. Estos cambios están motivados, entre otros factores, por las demandas de unos profesionales del Sistema educativo que muestran un malestar generalizado ante los cambios que provocan las nuevas realidades y exigencias que se presentan a los marcos escolares. Bien o mal traídas, no es el caso enjuiciar esta cuestión, la diversidad y la velocidad con la que se suceden los acontecimientos en la actualidad ha pillado por sorpresa a la educación, en general, y a la escuela en particular. El Sistema Educativo, garante del derecho a la educación, se ve tensionado entre la obligación y la voluntad de dar respuesta a las nuevas realidades y las dificultades reales para hacerlo. En este *río revuelto* de la actualidad educativa, una de las soluciones pensadas ha pasado por empezar a incorporar al interior de los muros de la escuela otros profesionales (psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, educadores sociales...) que den respuestas innovadoras y diversificadas a estas problemáticas. De esta manera se han venido integrando -a veces de forma ficticia o incompleta- a esos nuevos profesionales en los equipos -ahora llamados multidisciplinarios- y en la comunidad educativa.

Estos nuevos profesionales que se van integrando en el Sistema Educativo español acceden a él, básicamente (y así se recoge en el Proyecto de LOE<sup>1</sup>), para atender a la *Diversidad* del alumnado y a la multiplicidad de “necesidades educativas especiales” que esa diversidad genera. Diversidad, en este caso, hace referencia a la heterogeneidad de orígenes, diferenciación de los ritmos y velocidades de los procesos individuales de aprendizaje, inclusión de las personas con discapacidad, variabilidad de rangos de conducta desde el sometimiento anodino hasta la insumisión reactiva que muestra el alumnado, y un largo etcétera de factores que hoy se presentan (al profesorado) de forma mucho más tangible que en épocas anteriores.

Nosotros entendemos que el educador social puede *ofrecer nuevas posibilidades al Sistema en su conjunto*, y no sólo para solucionar los problemas a los que la “comunidad educativa tradicional” no sabe dar respuesta

Y en este escenario -seguramente con buen criterio pero con expectativas equivocadas- se ha introducido en algunas Comunidades Autónomas la figura del Educador Social en la organización de los centros educativos. Los términos de la ley justifican la presencia de estos profesionales bajo la muy loable intención de mejorar la calidad educativa. El Educador Social entra en el Sistema Educativo para atender algunos de esos aspectos de la diversidad que encuentran su origen en una dimensión problemática, o problematizada, de eso que viene a llamarse *lo social*. Lejos de retóricas y soflamas más o menos grandilocuentes sobre la pertinencia de su presencia en los centros, que indican muy poco de qué y cómo puede desarrollar sus competencias en ese espacio educativo, nosotros entendemos que el educador social puede *ofrecer nuevas posibilidades al Sistema en su conjunto*, y no sólo para solucionar los problemas a los que la “comunidad educativa tradicional” no sabe dar respuesta. Partimos de la convicción de que el educador social traza puentes entre la cultura escolar y las formas culturales de las comunidades y territorios en los que se ubican los centros. Por ello podemos pensar una figura profesional que viene a aportar su saber-hacer en favor de una mejora del clima de

convivencia en el centro, pero sobre todo para la optimización de los tiempos y espacios de la educación de los jóvenes que por allí transitan. ¡Y cuando decimos educación no nos limitamos al aprendizaje de las disciplinas académicas ni al control de conductas!

Este artículo tiene como finalidad analizar, exponer y justificar la presencia de este profesional en el sistema educativo. Lejos de buscar una legitimidad *a cualquier precio*, pensamos que podemos avalar lo suscrito mediante la exposición, tanto en su marco teórico como metodológico, de una experiencia educativa llevada a cabo en este ámbito.

Pero antes de entrar en materia, proponemos un breve recorrido que nos permita comprender la actualidad normativa en lo que al Sistema Educativo se refiere. Desde ahí nos adentraremos en una exposición esquemática de los planteamientos teóricos que dan cuenta de conceptos clave para la comprensión de las transformaciones en la morfología de las sociedades contemporáneas y el papel que la educación juega, o puede jugar, en ellas. Estos conceptos se presentan a modo de “caja de herramientas” (Foucault, 1991) que nos permiten construir un modelo de actuación educativa diferenciado a las corrientes actuales del abordaje de los conflictos y problemáticas asociadas a los Centros de Educación Secundaria. Este modelo y sus implicaciones prácticas se exponen mediante la narración del trabajo educativo llevado a cabo entre los cursos 2002-03 y 2003-04 en el IES *La Sista*, ubicado en la población de Sonseca (provincia de Toledo).

La proposición del modelo viene acompañado, además, de una relación de datos que son fruto de la evaluación de lo hecho y que, entre otras cosas, viene a certificar la exitosa repercusión de la acción educativa realizada por el Educador Social que allí trabajaba.

## La caja de herramientas: situaciones y conceptos

### Signos de nuestro tiempo

La base teórica y conceptual sobre la que se sujeta el modelo educativo parte de la revisión de ciertos conceptos de la sociología contemporánea, así como de las propuestas de una Pedagogía Social que intenta escapar a la trampa de la *especialización del encasillamiento* y al error que Manuel Delgado (1999:10) ha denunciado en algunas tendencias de la práctica de la antropología contemporánea, entre ellas la de dedicarse a “tareas de inventariado, tipificación y escrutamiento de <sectores conflictivos> de la sociedad –a saber, inmigrantes, sectarios, jóvenes, gitanos, enfermos, marginados, etc-.”, entre los que nosotros podríamos añadir a “los fracasados escolares”.



Las interpretaciones *macro* de lo que pasa en el mundo son muy útiles para los que nos dedicamos a educar, ya que las transformaciones sociales, sus ritmos y la velocidad de los acontecimientos, nos obliga a mantenernos alerta. La última década del siglo pasado fue escenario de la emergencia, al menos en las llamadas sociedades desarrolladas, de transformaciones significativas en la configuración de la estructura social, tal y como describen filósofos y teóricos de la sociología como M. Castells (1996 y 1998). Como ya hemos planteado en otro lugar (G. Molina y Sáez, 2005), y salvando pequeños matices diferenciales, son mayoría los analistas de lo social que coinciden en señalar que los cambios acaecidos en las tres últimas décadas se sostienen sobre una nueva configuración de las leyes y formas de relación que rigen en lo económico, lo político y lo cultural. Los cambios *en lo político* (en las relaciones de gobierno y de poder) pasan por una crisis del Estado-nación como entidad soberana que ostentaba el monopolio legítimo de las políticas económicas, sociales y educativas, hoy en día sometidas a las leyes y designios del mercado global. Por su parte, los cambios en *las configuraciones culturales* encuentran suelo en la imposición de las tecnologías de la información; el auge de movimientos sociales y culturales (antiautoritarismo, ecologismo, feminismo, etc.); las migraciones; las paradojas de la globalización/*mcdonalización*<sup>2</sup> de la cultura y el auge de los localismos, etc. Todos estos elementos han configurado nuevos códigos y formas de representación, de comunicación y de relación con uno mismo y con los demás que representan evidentes retos en el terreno educativo.

No cabe obviar la indudable relevancia que los cambios tecnológicos, tan magistralmente descritos por Manuel Castells en su extensa obra *La era de la información: Economía, sociedad, cultura*, han tenido en este nuevo orden de cosas. Tal y como señala el propio Castells (1998:405 y ss.), el *informacionalismo* se ha convertido en el cimiento material de la nueva sociedad y tanto la generación de riqueza, el ejercicio del poder y la creación de códigos culturales han pasado a depender, en gran medida, de la capacidad tecnológica de las sociedades y las personas.

Esta estructura define al mismo tiempo una forma innovadora de *exclusión social*, basada ya no en la falta de recursos materiales sino en la imposibilidad, o limitación, de acceso a dichos recursos

Esta transformación radical se sucede entre otros fenómenos, a partir de la implementación de los *medios electrónicos* en la vida de los individuos e instituciones de estas sociedades, en las que las nuevas tecnologías posibilitan modelos de relación bien diferenciados de lo que venía sucediendo hasta el momento. Castells (1996) propone un esquema de estructura social muy diferenciado de los esquemas de estructuras jerárquicas que proponían las clásicas teorías marxistas. Este modelo define una estructura social compuesta de *redes* interconectadas donde los individuos no se organizan ya en clases sociales dominantes y dominadas, sino en circuitos (segmentos de una red), donde se posibilitan o limitan los accesos a los flujos de información y capital. Por tanto, esta estructura define al mismo tiempo una forma innovadora de *exclusión social*, basada ya no en la falta de recursos materiales sino en la imposibilidad, o limitación, de acceso a dichos recursos. De esta manera, son los pocos que poseen las claves de decodificación de la red los que acceden a los nodos por donde circulan los flujos de la información socialmente relevante, sin olvidarnos de los capitales económicos y culturales. La pertenencia

a una red no significa, en cualquier caso, una posición igualitaria respecto a otros miembros de la red. Los nodos, los centros donde se produce y distribuye la información/conocimiento, se constituyen como verdaderos centros de poder/saber. ¡Es una cuestión de intensidad y de caudal de los flujos!

Por otro lado, la pertenencia/exclusión a una red condiciona hoy en día las dinámicas de inclusión /exclusión de los lugares social y culturalmente relevantes. En este sentido podemos pensar que la distancia entre los distintos elementos que conforman la red es *cero*, mientras que la distancia entre elementos de redes diferentes es *infinita*.



Si interpretamos el modelo anterior en las comunidades concretas donde se ubican los centros de Educación Secundaria Obligatoria, presenciamos como redes sociales articuladas a través de las instituciones, como son el propio centro educativo, asociaciones (culturales, deportivas, de acción social, etc.), los diversos centros de Servicios Sociales, Administraciones, etcétera, reproducen lo anteriormente expuesto. Podemos ver, entonces, que las personas vinculadas a esas redes acceden a diversidad de recursos (distancia cero) cuyo acceso queda restringido para aquellos individuos que no están vinculados de alguna forma a las coordinaciones mantenidas por dichas instancias (distancia infinita). La información privilegiada sobre plazos de tiempo y requisitos para obtener ayudas de carácter económico, las posibilidades de formación en el extranjero, las actividades que se llevan a cabo en la propia comunidad, son buenos ejemplos de informaciones y productos que abastecen a aquellos individuos que de una manera u otra están vinculados a esas redes sociales y se restringen a los demás, que por unas razones u otras quedan al margen de esos procesos.

Resaltamos, entonces, la introducción de un concepto importante para nuestro trabajo: el concepto de *flujo*. Podemos definir a éste en términos de intensidad o caudal de productos o capitales que se desplazan de un nodo a otro distinto, o a zonas distintas, por la misma red. El flujo, en cierto modo, establece corrientes de información, productos y capitales que permiten, al tiempo, dar mayor valor (no sólo social sino también en lo económico) a zonas y nodos de la red. Quiere esto decir que, si contemplamos la red desde una distancia "x" que nos ofrezca una visión panorámica de la misma (cosa imposible hablando en términos fácticos), veremos como existen tendencias en lo económico, en lo cultural, en lo social, que marcan precisamente cual será la evolución de la red. *De los flujos de poder al poder de los flujos*, ésta es la máxima de Castells. Haciendo un ejercicio de importación conceptual, ampliamos el sentido de flujo y sus alcances a la circulación de las personas, en concreto a los sujetos de la educación, y no sólo a productos. Por ello, más que tomar el significante tomamos el significado del flujo para pasar a denominarlo *tránsito*.

El tránsito de un espacio a otro, de un nodo a otro de la red, posibilita a los individuos, como ocupantes de un espacio y un tiempo para la educación, establecer relaciones con aquellos que circulan al tiempo por los mismos lugares, apropiarse de esos productos y capitales culturales que pertenecen a

esos nodos o zonas de la red, sumarse y desligarse a/de corrientes, modas y otras tendencias. Aquel que puede transitar por la diversidad de redes que la actualidad social propone, dispone de una posibilidad para un desarrollo diverso y diversificado. Por lo tanto, en cierto modo, adquiere la posibilidad de decidir sobre los tránsitos que mejor se adecuen a sus necesidades, demandas o deseos de formación y educación. ¿Puede el sistema escolar construir esas redes para los estudiantes de hoy en día?

## De la Educación Social y la relación educativa

La Educación Social, se presenta hoy como un derecho constitucional que sobrepasa los límites de la esfera de los aprendizajes escolares o de las disciplinas académicas

La Educación Social, porque es educación, se presenta hoy como un derecho constitucional que sobrepasa los límites de la esfera de los aprendizajes escolares o de las disciplinas académicas. Por ello, y en cumplimiento de este derecho, que no es más una dádiva institucional o un parcheo para situaciones problemáticas, se necesitan profesionales formados y capacitados para llevar a cabo una tarea que de hecho se ha asumido desde muchos frentes y sin una idea clara.

Desde hace muchos años, tanto los profesores de Pedagogía Social como los propios educadores venimos defendiendo la idea de que la educación social es un *instrumento de progreso social* y una acción dirigida a la socialización, la circulación social normalizada y la promoción social de todos los ciudadanos (García Molina, 2003a). La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a las personas de los recursos pertinentes para resolver los desafíos y retos del momento histórico y el marco social en que vive. No puede ser, en ningún caso, mera asistencia económica o personal, acompañamiento afectivo o control social de personas o colectivos designados como marginadas, en dificultad o riesgo social. En su quehacer la Educación Social supone una verdadera apuesta por la transmisión, intencionada y sistemática, de conocimientos y herramientas que tienen un “valor social real y contrastado” para la vida social, así como por el enriquecimiento cultural y relacional de los contextos de la vida social. Tal como apunta José A. Caride (2002:107) es fundamental pensar esta práctica profesional articulando sus propuestas en torno a dos procesos: la *construcción comunitaria* y la *participación democrática*.

Por lo tanto el educador social ha de entenderse como un *pasador de cultura*, un mediador entre las exigencias del espacio social y las personas que habitan en él, un agente que propicia el conocimiento de los saberes, herramientas y recorridos que toda persona necesita para vivir en esta sociedad global y local. Para ello no sólo debe conocer los recursos y servicios que lo social ofrece a sus ciudadanos, sino que debe saber acompañar, orientar y, sobre todo, enseñar a las personas a utilizar, disfrutar y hacer suyos esos bienes culturales y los recursos que el marco social les posibilita. Esta especialización pedagógica de la tarea a realizar le diferencia de otros profesionales con los que, si bien comparte ámbitos de actuación y personas con las que trabaja, difiere claramente en sus funciones. Entre estos podemos señalar a los trabajadores sociales, psicólogos sociales o psicopedagogos.

El agente de la educación que denominamos educador social tiene por función esencial pasar cultura, o al menos esa “muestra de la cultura” que elige y recorta pensando en un sujeto de la educación particular (sea un individuo o un grupo). Ese pasar la cultura y ese mediar entre el mundo social y los sujetos de la educación tiene como base el establecimiento de un *vínculo educativo*, que lejos de ser entendido como relación personal, tiende a establecer el marco en el que lanza su oferta, su propuesta y los puentes (acciones y metodologías) necesarios para que el sujeto de la educación pueda apropiarse de esos contenidos y recrearlos después en su realidad cotidiana. Y esta apropiación es algo más que un aprendizaje que se parece a *recordar*; más bien significa el *tomar para sí* aquello de lo que se le presente lo cual quiera incorporar a su *saber*. El hecho de considerarlo *sujeto* ya es más que hablar de individuos o simples alumnos (que lo son por el hecho desnudo de estar en un aula). Sabemos que el sujeto es un *otro* que tiene sus propias opiniones respecto del trabajo y, por supuesto, sus propios intereses en lo que se refiere a qué aprender. De ahí el reto del educador en la propuesta de ofertas lúdicas, formativas, educativas: los contenidos tienen (o no, según se haga la selección) valor social en un lugar y en un tiempo concretos, el lugar y el tiempo donde se desarrolla esa relación educativa.



Creemos que estos supuestos se adecuan, además, a la definición que de ellos mismos hacen los educadores sociales en el Estado español. Cabe recordar, aunque sea de manera sucinta, que los educadores sociales –por mediación de ASEDES (Asociación Estatal de Educadores Sociales)- aprobaron en febrero del año 2004 una definición de Educación Social que se viene utilizando normalmente en distintos documentos colegiados.<sup>3</sup> Dicha definición entiende la Educación Social en España como un:

- Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:
  - La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
  - La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Para concluir este apartado dedicado a la “caja de herramientas”, pensamos que tomar así la educación nos permite trabajar sin incurrir en la creencia de mitos como el de la fabricación de sujetos a medida (Frankenstein, Pinocho, Pigmalión...)<sup>4</sup> sin olvidar que tenemos objetivos educativos relacionados con aprendizajes concretos de los sujetos. Nos obliga, por otro lado, a tener una oferta de contenidos dotados de valor social para que el *otro* pueda apropiarse de ellos, interpretarlos y actuar en el mundo, siempre que el *otro* quiera apropiarse de esos contenidos o seamos capaces de convencerle de su valor y su virtualidad.

Nos obliga, a tener una oferta de contenidos dotados de valor social para que el *otro* pueda apropiarse de ellos, interpretarlos y actuar en el mundo

Aunque parezca banal, tener presente que no podemos dominar ni el aprendizaje, ni el proceso educativo, de los alumnos (o estudiantes, o sujetos de la educación) es un paso que, antes o después, hemos de dar como profesionales de la labor educativa. La frustración resultante de la incapacidad de construir intelectos nos lleva muchas veces a caer en falta de ilusión y ganas por la tarea de educar. Es más, hacemos responsable al *otro*, de esa negativa por aprender de nuestra oferta, y la explicamos basados en *su falta de motivación, su actitud negativa* frente al aula, el centro, los docentes, “y *sus compañeros que saben a lo que vienen y quieren aprender*”.<sup>5</sup>

Si bien no podemos construir un sujeto de la educación a *nuestra* medida, sí podemos, como profesionales de la educación, influir en las condiciones de la relación educativa, gestionar los dispositivos para la presentación de los contenidos al alumnado de las formas más adecuadas al momento y a las realidades territoriales concretas de cada centro, para que la selección de los contenidos sea acorde en valor y en vigencia a los tiempos en que vivimos, para que la organización y la presentación de los elementos (entorno, aula, recursos, etc.) que influyen en la relación provoquen en cierto modo en el sujeto de la educación un deseo por apropiarse de esos y otros contenidos.

## Nuevos lugares, nuevas posibilidades

La aprobación del Proyecto de LOE el 22 de julio de 2005 pone de manifiesto los intereses concretos de las Administraciones Educativas. En la exposición de motivos y el título preliminar ya se da cuenta de la relevancia que se ha querido dar a los tres principios orientadores de la ley:

- Calidad y Equidad en la educación
- Esfuerzo y Responsabilidad compartidos por toda la comunidad educativa
- Firme compromiso con los objetivos de convergencia europea.

El desarrollo del primer principio (Calidad y Equidad) hace clara referencia al principio de Igualdad de Oportunidades en el que se basa la Ley reguladora del Derecho a la Educación<sup>6</sup>. La propia exposición de motivos del Proyecto de Ley cita textualmente:

- Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales

Dicha afirmación lleva a pensar que es necesario poner en marcha acciones que consigan eliminar las distancias aún existentes entre ciertos sectores sociales en cuanto a las posibilidades de acceso y permanencia al Sistema Educativo. Pero paralelamente a la macropolítica, y aterrizando en las situaciones concretas, los centros se ven interpelados a flexibilizar sus dinámicas y organización para dar cabida a esa diversidad y particularidad, para hacerse



cargo de los posibles tránsitos de cada estudiante. Minimizar y/o superar las distancias y las dificultades forma parte del conjunto de responsabilidades profesionales de unos agentes cualificados que, en la realidad de cada centro, deberán disponer las acciones educativas pertinentes para ello. Pensamos que el Educador Social cuenta con un bagaje de formación específica profesionalizada (conceptual, metodológica y técnica) para acometer esos objetivos con ciertas garantías de éxito, siempre que reciba un apoyo decidido de la comunidad escolar y su actuación se integre en el Proyecto Educativo de Centro, en la Programación General Anual y en los Programas de Acción Tutorial.



El segundo de estos fundamentos implica la consideración de los contextos comunitarios de los centros educativos. Cuando se expone este principio en la LOE, se hace referencia a la *Comunidad Educativa*, entendida ésta como alumnos, profesores, familias y, en última instancia, toda la sociedad en su conjunto. En consecuencia, cuando se trata la idea de compartir los esfuerzos y responsabilidades en los procesos educativos individuales queremos pensar que se entiende la Acción Educativa más allá de la instrucción en el aula y de las diferentes actividades que se llevan a cabo en el horario lectivo. Esta alcanzaría múltiples dimensiones de la vida de la comunidad en la que se ubica el centro, haciendo posible la participación de otros agentes del barrio, la población, otras instituciones, etc., en el centro educativo.<sup>7</sup> Esta consideración de la acción educativa, apoya las demandas de los profesionales en tanto que se le supone como consecuencia una *reducción de los conflictos* y, por tanto, una mejora del *clima de convivencia* en los centros, es decir, se innova en la consideración de la acción educativa con la finalidad<sup>8</sup> de mejorar las condiciones educativas de cada centro.

Se entiende la Acción Educativa más allá de la instrucción en el aula y de las diferentes actividades que se llevan a cabo en el horario lectivo

Entendemos que el Educador Social vinculado tradicionalmente a los ámbitos *no formales* de la educación está familiarizado con esa forma de interpretar la acción educativa y que las experiencias llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha demuestran algunas consecuencias positivas para la comunidad educativa en su conjunto, y en especial para el alumnado, que tiene el que los Educadores sociales se hayan incorporado a los equipos de trabajo de los centros de Educación Secundaria. Es obvio que la posibilidad de que los Educadores Sociales se integren en los equipos de los centros educativos, pasa ineludiblemente por la apuesta en firme de las Administraciones Autonómicas, depositarias de las responsabilidades derivadas de su competencia en materia de Educación, concretamente las Consejerías de Educación, que decidan ordenar la inclusión del profesional en los centros de su territorio.

La Educación Social como profesión socioeducativa da cuenta, según vimos en la definición de ASEDES, de ámbitos de competencia profesional como la generación de contextos educativos y la mediación educativa. Estos ámbitos de competencia profesional y laboral hacen clara referencia al establecimiento de redes sociales y al fomento de los intercambios en las organizaciones en las que se da el desempeño profesional de los Educadores Sociales. Este supuesto nos empuja a pensar que el Educador Social debe estar integrado en los equipos

profesionales multidisciplinares de los centros y como miembro de los Departamentos de Orientación, ya que entendemos que está cualificado para contribuir a la labor de estos departamentos. Su contribución proporciona información valiosa acerca de los contextos sociales particulares de los alumnos, identifica recursos externos al centro y habilita recursos del centro para su uso diverso que apoye el proceso educativo de los alumnos y, sobre todo, propiciar el establecimiento de redes efectivas de intercambio de información y coordinación de tareas. Articular estas redes consiste en implicar en ellas a las diferentes instituciones que prestan su servicio en el contexto comunitario donde se encuentra ubicado el centro.

Vamos, a partir de este momento y a través de los siguientes apartados, a tratar de ir concretando cómo estos desarrollos teóricos pueden materializarse en las realidades y las prácticas de los centros educativos. Para ello, echaremos mano de la caja de herramientas que hemos mostrado, así como de la experiencia profesional de un educador social en un instituto a lo largo de dos cursos académicos.

## Implementando el método

La apuesta, a la hora de diseñar la actuación del Educador Social en el centro, fue elaborar programas de actuación integrados en la propia programación del centro, es decir, con las diferentes acciones incluidas en los diferentes documentos programáticos (Proyecto Educativo de Centro, Programación General Anual, Plan de Acción Tutorial, Programación del Departamento de Orientación, etc.). La idea de inclusión en estas programaciones parte de los principios de la legislación que ordena la incorporación del Educador social. Estos principios son los *encargos* que la administración hace al profesional. El encargo de la administración se hace a través de la publicación de las *Instrucciones de 1 de septiembre de 2003 de la Dirección General de Coordinación y Enseñanzas Universitarias por las que se define el plan de actuación de los educadores y las educadoras sociales en los Institutos de Educación Secundaria en el marco del Plan para la mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla la Mancha*. En estas instrucciones se pone el énfasis en el desarrollo de tres programas:

- **Atención al absentismo**, cuya finalidad es reducir las ausencias del alumnado a las clases.
- **Promoción de la convivencia**, cuyo objeto no es otro que reducir la conflictividad y promocionar el clima de convivencia en el centro.
- **Animación sociocultural**, que pretende dinamizar la vida cultural del centro.

Con esas instrucciones como punto de partida, la idea fundamental que se presenta al educador social no es modificar la organización del centro, sino *acoplar* y añadir las acciones del Educador a las que el centro viene

desarrollando. Ya que hasta ese momento, todas esas tareas se habían llevado a cabo de manera más o menos efectiva, se observó conveniente impedir la delegación total de responsabilidades por parte de los docentes hacia el educador social. Es decir, la primera estrategia pasaba por no delegar funciones al educador social, sino comprender que esas *funciones debían de ser compartidas*.<sup>9</sup> Esta forma de trabajar produjo interesantes colaboraciones que permitieron a los profesores, sobre todo a aquellos que ejercían la función de tutores, compartir las dificultades a las que se enfrentaban en su aula, diseñar estrategias de abordaje de esas dificultades y, como consecuencia, mejorar los procesos individuales en el aula. Se evitó que las soluciones a las dificultades fueran propuestas de manera directiva o prescriptiva por otro equipo, ya fuere el departamento de orientación ya los servicios sociales, para que se actuase fuera del contexto *normal* del aula. Antes al contrario, se tomaban decisiones después de poner en común -en reuniones de coordinación semanales- aquellos aspectos que dificultan la labor educativa (problemas de conducta, falta de implicación familiar, falta de recursos en casos que impiden desarrollar un proceso educativo con garantías de éxito, etc.), y las acciones derivadas de estas decisiones se llevaban a cabo de manera coordinada, participando cada profesional con competencias concretas; el tutor su parcela en el aula, el orientador y el educador con las familias, los servicios sociales solventando esos previos indispensables para que pueda darse un proceso educativo con garantías, etc.



Se observó conveniente impedir la delegación total de responsabilidades por parte de los docentes hacia el educador social

## Desarrollo de la acción profesional y educativa

A continuación se presenta la programación del Educador social y cómo fue el proceso de implementación de cada uno de los programas.

### A. El Programa de atención al absentismo

Es el requerimiento más claro que tiene el educador en el centro, ya que es uno de los factores que inciden claramente de forma negativa en el proceso académico de los alumnos. El problema del absentismo, no es nuevo, se ha trabajado tradicionalmente desde la escuela con planteamientos basados en la información a las familias, con la creencia de que esta información responsabiliza aún más a esas familias de los procesos de desarrollo de sus hijos. Esta información a las familias se ha hecho desde los Departamentos de Orientación citando a las familias en el centro educativo en horario lectivo, olvidando muchas veces que los responsables legales de los alumnos en esos tiempos del horario lectivo tienen la obligación de estar trabajando, a través de llamadas de teléfono o mediante el envío de cartas certificadas.

En nuestro caso, la programación que se diseñó se basó en la información *efectiva* a las familias y a la mejora de la percepción que los alumnos absentistas tenían del centro y de su propio proceso académico. El trabajo se estructuró en coordinación con la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad y se incluyó a las anteriores formas de comunicación con las familias la visita domiciliaria, la mayoría de las veces en horario de tarde. Se estableció en

función de la periodicidad y la cantidad de ausencias tres tipificaciones de absentismo, a saber: Puntual, Medio y Significativo.<sup>10</sup> Esta programación atendió al cumplimiento de objetivos generales que fueron:

- Reducir el número de ausencias del alumnado
- Implicar a las familias en el proceso académico del alumno
- Fomentar actitudes y conductas favorables a la permanencia del alumnado en el centro.

Junto con el trabajo anterior, se pone en marcha un *Programa extraordinario de Actuación con alumnos desescolarizados* tras la detección -a través del padrón del Ayuntamiento- de niños en edad escolar que no están escolarizados (en su totalidad niñas de origen extranjero y cuya mayoría resultó ser de nacionalidad pakistaní). Este programa cumple dos objetivos esenciales. Por un lado se incluyen en la escuela estas niñas que no habían tenido ninguna relación con el sistema educativo español. Por otro, se intenta trabajar para flexibilizar lo rígido de ciertas pautas culturales que impiden a estas niñas participar de una vida social rica en relaciones y que las mantienen, básicamente, dentro del espacio familiar. Para ello se informó a las familias sobre la situación legal de la mujer en España, y sobre la legalidad acerca de la escolarización obligatoria. Esta información se hizo llegar en español (castellano), inglés, árabe y urdu (lengua cooficial con el inglés en Pakistán). Para la elaboración de los documentos y para facilitar la comunicación entre los profesionales y las familias en las visitas domiciliarias se contó con la ayuda de dos mediadores interculturales, que hacían las veces de traductores, y la inestimable colaboración de las profesionales del Programa regional de integración social que llevaban a cabo su trabajo en la localidad.

Las acciones que se llevaron a cabo, como la pronta información a las familias de las ausencias a través de llamadas telefónicas, envíos de cartas y visitas domiciliarias previa cita establecida con la familia –realizadas en su mayoría por la tarde sin entorpecer así los tiempos *normales* de trabajo de los padres o tutores legales de los alumnos-, necesitaron de una coordinación entre tutores, Departamento de Orientación (Orientadora, Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad y Educador Social) y Jefatura de Estudios. Se articuló el trabajo en red, potenciando las acciones que ya se hacían en el centro con la actuación del Educador, que además de realizar las visitas domiciliarias, que hasta ese momento no se habían llevado a cabo, establecía contacto con los alumnos fuera del contexto aula, posibilitando de alguna manera desde los encuentros entre los alumnos y el educador -en otros tiempos, que no son lectivos pero sí en el propio centro y en otros lugares como las actividades celebradas en el Centro de familia- una mejora de la percepción del centro por parte de los alumnos.

La evaluación de estas actuaciones fue positiva para los miembros de la comunidad educativa, ya que si bien no se redujo la tasa de ausencias sobre todo en el segundo ciclo de ESO, sí se consiguió que alumnos con una cantidad de ausencias preocupante no *desaparecieran* de los horizontes del centro. En aquellos casos susceptibles de riesgo de desescolarización así como el trabajo

realizado con los niños que aún no habían entrado en el Sistema educativo se consiguió en un porcentaje casi total que los alumnos se incorporaran de manera normalizada al centro.

## B. Promoción de la convivencia

Tras el programa de atención al absentismo el segundo encargo, en relevancia, que le hace la administración al educador social es la mejora del clima de convivencia en el centro, y la reducción de la conflictividad, para ello se diseña una programación para la promoción de la convivencia. Este encargo se ha venido atacando desde el modelo sistémico con técnicas de resolución de conflictos –arbitraje, negociación entre iguales y otras- formación en habilidades de comunicación –talleres de habilidades sociales, programas de aprender a convivir-. Una de las cuestiones que nos preocupa de este modelo de intervención es que suele partir de una concepción del alumno/problema o de la situación/problema y por ello se orienta hacia la resolución mediante técnicas de reestructuración de conducta, programas de rehabilitación, etc., de las problemáticas previamente detectadas.

El planteamiento que se hizo para *atacar* el fomento de la convivencia tiene mucho que ver con lo que se ha mostrado hasta el momento. Ante la posibilidad de emprender una aventura contra situaciones ya diagnosticadas, optamos por modificar el contexto social, diversificando las opciones de todos para obtener una red social más consolidada. Plantear el trabajo en red tiene como finalidad poner en contacto con el centro de manera efectiva a las instituciones del entorno inmediato al mismo. Esas coordinaciones permiten el desarrollo de nuevos contextos donde se posibilita el establecimiento de nuevos modelos de relación para los miembros de la comunidad educativa, por un lado, y entre la ciudadanía en general, por otro. Esas nuevas relaciones, contactos, participaciones, traen consigo en consecuencia la disminución de los conflictos que quizá no son del todo negativos y sólo quizá sean necesarios para definir ciertas situaciones, por lo que, hechos puntuales aparte, se reducen los acontecimientos que provocan los partes de incidencias y las aperturas de expedientes de sanción. Además amplían la oferta de elecciones para los jóvenes que en ese preciso momento de su desarrollo comienzan a transitar sus recorridos de formación académicos y profesionales.

La programación de atención a la convivencia se subdivide a su vez en tres programas que atienden a tres modelos de actuación diferentes:

- **Programa de Atención Individualizada.** Seguimiento individualizado del alumno en cuyo proceso se ha detectado la existencia de factores familiares que juegan en contra del derecho a la educación del alumno. El trabajo consiste en el apoyo a la labor del tutor en el centro, coordinar al Departamento de Orientación con los Servicios sociales del Ayuntamiento y poner a disposición del alumno y la familia recursos económicos y formativos (como pudo ser la gratuidad de los libros de texto, conseguir horas gratuitas en el aula “Conéctate a internet” de la Casa de la cultura del Ayuntamiento, propuestas de compromisos bilaterales respecto del trabajo doméstico, etc.).



Ante la posibilidad de emprender una aventura contra situaciones ya diagnosticadas, optamos por modificar el contexto social

- **Seguimiento de sanciones.** Seguimiento del alumno y trabajo con la familia en pos de cierto grado de implicación de las familias con el proceso académico del alumno. Se desarrolló un protocolo de actuación desde la derivación por Jefatura de Estudios, consistente en: comenzar la actuación manteniendo una entrevista con el alumno. Posteriormente se hace entrega de las tareas de los distintos profesores del alumno para el periodo de sanción y se mantiene una entrevista con la familia en el domicilio del alumno. Se hace elaboración y entrega del informe al juez instructor si procede. Una vez acabada la sanción se tienen varias entrevistas con el alumno después de su incorporación a las clases, con el principal objeto de orientar el proceso académico del alumno. De todas las acciones llevadas a cabo se informa al tutor para que en una misma línea de trabajo pueda dar continuidad a la atención sobre la situación del alumno. Dependiendo de la naturaleza de la sanción, el seguimiento se prolongaba o disminuía y las acciones que en él contemplaban, conllevaban la participación (con el consentimiento paterno) en actividades fuera del horario lectivo.
- **Programa de Coordinaciones externas.** El objetivo principal es establecer redes efectivas de comunicación entre el centro y los otros agentes sociales del entorno inmediato, podemos hablar de trabajo en el contexto, es decir, dar la posibilidad al centro de formar parte activa de las actividades organizadas por otras instituciones (Concejalías, Centro de la Mujer, Centro de día, Oficina de atención a ciudadanos extranjeros, etc.); y a su vez dar la posibilidad a estas instituciones que participen en actividades fuera de los procesos de instrucción que se organizan desde el centro educativo. Hay que hacer hincapié en la importancia que tuvo el proceso, ya que consolidar la red de recursos no se hizo de la noche a la mañana.

En un primer momento se propuso la realización de seminarios de formación para el profesorado en los que el objetivo no pasaba exclusivamente por la didáctica o la formación; sino que pretendía establecer reuniones en las que, periódicamente, se pusiera la atención de los profesores sobre las realidades cotidianas de los alumnos. A partir de la propuesta se aprueba un seminario de formación en Educación Intercultural que coordinan la Profesora de educación compensatoria y el Educador social. El seminario dio pie a la realización de múltiples actividades con los alumnos y, entre otras cosas, tuvo como consecuencia la coordinación con la Oficina de atención a ciudadanos extranjeros (Pertenece a la Red ACOGE) y los profesionales del Programa regional de integración social (Programa de la Junta de Comunidades de Castilla –La Mancha) para el diseño e implementación de un pequeño proyecto que se llamó “Semana de la solidaridad de Sonseca”. Ese momento es especialmente interesante porque los profesores y los profesionales que habían establecido relación en el seminario se dan cuenta de que son capaces de buscar financiación, organizar diversos talleres y actividades para todos los días que duró la empresa, difundir el proyecto y hasta localizar un grupo de Capoeira que cerrará la fiesta el último día del proyecto.

A partir de ese momento se suceden las actividades en el centro y fuera de él, tales como exposiciones, muestras de cine, actividades deportivas, etc., en las que se participaba como miembro de una red social, antes que como individuo particular.<sup>11</sup>

Otra coordinación interesante fue la que se estableció con el Centro de apoyo a las familias dependiente de los Servicios sociales municipales. En coordinación con este centro se inició una campaña de sensibilización frente al consumo de drogas en adolescentes, financiado por el Ayuntamiento que se llevó a cabo en el Instituto y en otras instituciones de la localidad. La campaña se centró en los consumos de alcohol y tabaco. Consistió en actividades de ocio, charlas informativas y difusión de materiales y para su desarrollo se articuló una colaboración con los tutores de primer y segundo ciclo de la ESO. En las instalaciones de este recurso se llevaron a cabo actividades con alumnos de la Asociación de alumnos, además de los alumnos que ya disfrutaban de los servicios del propio centro. Es importante señalar que el recurso inició una potente oferta de actividades de ocio en las que la participación de los alumnos fue muy satisfactoria tanto en calidad como en número.

Junto con las profesionales del Centro de la mujer se diseñaron sesiones informativas sobre la violencia de género que se incluyeron en el Plan de acción tutorial. Estas sesiones desarrolladas en todos los grupos del segundo ciclo de la ESO finalizaron con la celebración del 8 de marzo en el centro. Además de esas coordinaciones se trabajó de manera puntual con la Policía local –depositaria por ley de la responsabilidad sobre los alumnos fuera de los centros educativos en horario lectivo-, con la Guardia civil, con asociaciones y organizaciones que colaboraron en actividades del centro y con los profesionales del Centro de salud.

### C. Programa de Animación Sociocultural

Otro de los encargos de la administración para el educador es que se dinamice la vida cultural del centro, a través de un Programa de Animación Sociocultural. La idea fundamental es potenciar las actividades que se llevan a cabo fuera del horario lectivo, es decir, se haga hincapié en las actividades extraescolares y complementarias, además de articular acciones en el centro que desarrollen las asociaciones que de alguna manera están vinculadas a él; La Asociación de alumnos La Sísila y la A.M.P.A. San Gregorio. Tradicionalmente las actividades extraescolares y complementarias eran propuestas y llevadas a cabo por miembros del profesorado, con la participación de los alumnos y algún otro miembro de la comunidad educativa generalmente la AMPA, que desde cursos anteriores llevaba a cabo una Escuela de padres en el centro.

En el trabajo desarrollado por el Educador social, las actividades fueron propuestas por los integrantes de la Comunidad educativa. Fueron las Asociaciones quienes ofertaron las actividades, además del profesorado. Cuando se evaluó el proceso se puso énfasis en el incremento de actividades que se habían llevado a cabo y en la alta participación que algunas de estas



actividades tuvieron, como fueron los talleres sobre “Cultura de la Democracia y la Ciudadanía”, “Procesos Migratorios” y “Aprendiendo a ligar”, que entre otros objetivos cumplieron el de incorporar alumnos de los primeros cursos a la asociación de alumnos asegurando así su continuidad.

A continuación aparece un cuadro en el que se refleja una diferenciación de las acciones que tradicionalmente se han puesto en juego para acometer esos tres encargos de la Administración que son el absentismo, la animación sociocultural y la convivencia en los centros:

<b>Encargo de la administración</b>	<b>Acción tradicional</b>	<b>Acción en modelo red</b>
Absentismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar a las familias.</li> <li>• Coordinación con los Servicios Sociales municipales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar a las familias</li> <li>• Coordinación con los Servicios Sociales municipales.</li> <li>• Incrementar actividades fuera del horario lectivo.</li> <li>• Fomentar cambio de actitud de los alumnos respecto del centro</li> </ul>
Animación sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización bajo responsabilidad del profesorado.</li> <li>• Participación de las AMPAS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización bajo responsabilidad de la comunidad educativa.</li> <li>• Activar asociacionismo.</li> <li>• Fomentar actividades lúdicas y formativas fuera del horario lectivo.</li> </ul>
Fomento de la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sanciones contempladas en los reglamentos de régimen interno.</li> <li>• Resolución de conflictos.</li> <li>• Arbitraje y Negociación.</li> <li>• Talleres de Habilidades Sociales.</li> <li>• Coordinación con los Servicios Sociales municipales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Involucrar agentes sociales del entorno.</li> <li>• Coordinación con las instituciones del entorno.</li> <li>• Ofrecer actividades de ocio.</li> <li>• Posibilitar nuevos roles en nuevos espacios de relación.</li> <li>• Continuidad en el tiempo del trabajo con las familias.</li> <li>• Seminarios de reflexión pedagógica con los profesores.</li> </ul>



## Conclusiones y resultados

En el presente artículo hemos intentado presentar al educador social como un profesional de la educación que, en el cumplimiento de sus funciones y el desarrollo de sus competencias profesionales, puede integrarse en los centros educativos reglados. La pertinencia de esta incorporación no es otra que la de alcanzar, junto con el resto de profesionales que allí trabajan, los objetivos que hacen referencia al desarrollo de los valores democráticos y la participación social planteados en el Proyecto de Ley recientemente aprobado en Consejo de Ministros, así como en temáticas específicas referentes al absentismo escolar, al clima de convivencia de los centros y a la implicación de la comunidad. Este profesional puede ofrecer otros puntos de vista, otras orientaciones al trabajo educativo, tanto en las finalidades como en lo metodológico, que ayuden al cumplimiento de los objetivos explicitados en el proyecto de ley y que deberán concretarse en los proyectos de centro.



Tomando como base lo suscrito hasta el momento, se establece como principio metodológico el *Trabajo en Red*. En virtud de este principio las acciones del Educador Social tienden a establecer circuitos de información, canales de colaboración entre instituciones, lugares de encuentro para diversas organizaciones, etc., que dan nuevas posibilidades a los individuos que forman parte de las instituciones. Con estas posibilidades de relación, de adhesión a procesos grupales, de acceso a tendencias culturales, los individuos se dotan de nuevas oportunidades de desarrollo cada vez. Este planteamiento no debe entenderse sólo y exclusivamente para el alumnado, la potencialidad de sus efectos educativos reside en que la participación social efectiva se oferta en multiplicidad de formas para *todos* los miembros de la Comunidad Educativa.

Este profesional puede ofrecer otros puntos de vista, otras orientaciones al trabajo educativo, tanto en las finalidades como en lo metodológico

La más relevante de las consecuencias que ha tenido la incorporación del educador social, y este modelo de trabajo, en el IES La Sista, está relacionada con el establecimiento de procesos comunitarios donde familias, profesores e instituciones se encontraban con periodicidad. Territorios que hasta la llegada del Educador no existían (existían los cursos de formación para el profesorado, pero no se articulaba esta formación con la vida comunitaria del centro), o no se habían descubierto. Estos lugares, y los encuentros en ellos producidos, dan pie a un inicio de procesos grupales diferenciados de los existentes anteriormente a los cuales los sujetos pueden sumarse y desligarse según sean sus intereses.

El logro, entendemos, no consiste exclusivamente en aumentar la oferta de actividades formativas y de ocio; más bien radica en que la propia comunidad educativa identifica tendencias sobre las que imprimir potencia de desarrollo. La comunidad genera los territorios que son de los sujetos que los conforman y de su experiencia conjunta. Territorios en los que ejercer la convivencia, que se regulan por los propios sujetos y por sus tránsitos, que en conjunto configuran, a su vez, la red social. Esa red es el espacio en el que se ejerce, y por tanto ideal para el *entrenamiento de*, la convivencia.

Está pendiente una evaluación concreta y rigurosa de lo que ha supuesto la incorporación de este profesional al centro. Una primera y somera presentación de datos cuantitativos puede, no obstante, apuntar algunos indicadores que comentaremos tras la presentación de la siguiente tabla.<sup>12</sup>

	Curso 00 -01		Curso 02 -03		Curso 03 -04	
	N	Tasa*	N	Tasa*	N	Tasa*
<b>Absentismo</b>						
N. faltas asistencia total	38757	56,58%	58754	83,46%	48684	67,42%
<b>Promoción de la Convivencia</b>						
N. partes de incidencias total	457	0,67%	330	0,47%	327	0,45%
N. total de expedientes	23	0,034%	5	0,007%	5	0,006%

\* Tasas calculadas dividiendo los totales entre número total de alumnos en el primer y segundo ciclo de la ESO

En primer lugar, puede apreciarse que después de dos años de la inclusión del educador social en la organización del centro se produce un aumento de la tasa de ausencias por alumno, y en el año posterior se inicia un nuevo descenso. En cualquier caso (y teniendo en mente que el absentismo es debido a múltiples factores sociales, culturales y económicos, que sobrepasan las competencias de los centros y de los profesionales que en ellos trabajan) podemos afirmar que en el tiempo de presencia y trabajo del educador social en el centro este factor presenta una tendencia al descenso. Además de esto, las nuevas incorporaciones al centro -motivadas por el Programa Extraordinario de Actuación con alumnos desescolarizados- no se reflejan.

En cuanto a la convivencia se puede apreciar, a primera vista, que la tendencia de las tasas de partes de incidencias por alumno disminuye progresivamente. Creemos que ello es debido, no sólo a la influencia del aumento del control social motivado por el establecimiento de redes, sino también a que los profesores -que son quienes emiten los partes- toman conciencia de que los partes deben expedirse por situaciones relevantes de conductas contrarias a la norma y no por cualquier cosa. En cuanto a los expedientes se percibe una reducción importante el primer año de incorporación del educador mientras que luego la tasa es esencialmente igual a la del año siguiente. Esto puede deberse a que el primer año empieza a surtir sus efectos la incorporación de los alumnos a las actividades ofertadas por las diversas instituciones, a que hay menos alumnos que sufren la acumulación de partes de incidencias y a que se negocian las sanciones con vías alternativas.

Se infiere por tanto que, si bien no es el único responsable ya que su trabajo se desarrolla en colaboración con otros, el educador social influye positivamente en los resultados de aquellas tareas que le han sido encomendadas desde la organización escolar. Más allá de los datos cuantitativos, están los logros intangibles. La presencia del educador, y la pertinencia de su trabajo, consiguieron crear un clima de trabajo relacional y compartido entre los profesionales que siempre facilita la tarea y multiplica los efectos de la acción educativa.



En definitiva, lo aquí propuesto no es más que una de las posibles formas de abordaje de una realidad poliédrica y compleja. Y es en este sentido en el que queremos exponer y hacer nuestros los interrogantes y reflexiones que ya otros han señalado (Alsinet; Riba; Ribera y Subirats; 2003: 185) y que suponen claros retos para la escuela de hoy en día. Creemos que lo extenso de la cita se excusa en la relevancia de la reflexión y las direcciones que apunta.

- Sabemos hace tiempo que los problemas de la escuela son, cada vez más, problemas sociales. Sabemos también que los crecientes problemas y procesos de inclusión y exclusión sólo pueden abordarse como dinámicas sociales, y no pueden reducirse a simples fórmulas sectorializadas. Son procesos de riesgo personal y colectivo que afectan muchos factores a la vez, y donde la educación y la escuela juegan y pueden jugar todavía más un papel muy significativo. Son procesos que requieren ir más allá de los campos estrictos de los profesionales implicados y generar espacios de encuentro más integrales y transversales. Son, por tanto, procesos muy vinculados al territorio más próximo. Son procesos en los que el individuo, la comunidad y las relaciones sociales son elementos clave. Son procesos definitivamente participativos y abiertos (Traducción propia)

No se trata, pues, de sectorializar aún más la educación y la escuela, sino de crear un verdadero funcionamiento en red en el que los distintos profesionales puedan trabajar -con distintas metodologías- para objetivos claramente comunes.

No se trata, pues, de sectorializar aún más la educación y la escuela, sino de crear un verdadero funcionamiento en red

José G. Molina (UCLM)  
Armando Blázquez (educador social)

## Bibliografía

- Alsinet, J.; Riba, C.; Ribera, M.; Subirats, J.** (2003), *Més enllà de l'escola. Transformacions social i noves dinàmiques educatives i professionals*. Editorial Mediterrània. Barcelona.
- Beck, U.** (1998), *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós. Barcelona.
- Caride, J. A.** (2002), "La Pedagogía Social en España", en V. Núñez (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Gedisa. Barcelona, pp. 81-112.
- Castells, M.** (1996), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol 1: *La sociedad red*. Alianza. Madrid.
- Castells, M.** (1998), *La era de la información: Economía, sociedad, cultura*. Vol. 3: *Fin del milenio*. Alianza. Madrid.
- Delgado, M.** (1998), *El animal público*. Anagrama. Barcelona.
- Foucault, M.** (1991), *Microfísica del poder*. La Piqueta. Madrid.
- García Molina** (2003a), *Dar (la) palabra*. Gedisa. Barcelona.
- García Molina** (coord.) (2003b), *De nuevo, la Educación Social*. Dykinson. Madrid.
- G. Molina, J.; Sáez, J.** (2005), "Educación Social y educación intercultural", en T. Fernández y J. G. Molina (coord): *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Alianza. Madrid, pp. 96-128.
- Merieu, P.** (1998), *Frankenstein Educador*. Laertes. Barcelona.
- Trilla, J.** (2002), *La aborrecida escuela. Junto a una Pedagogía de la Felicidad y otras cosas*. Laertes. Barcelona.

- <sup>1</sup> Proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobado en Consejo de Ministros el 22 de julio de 2005.
- <sup>2</sup> Debemos a Beck la tesis de la *mcdonalización* del mundo, a pesar de que H. Giroux también lo utiliza con frecuencia. Tras esta expresión se traducen patrones de conducta, símbolos y modos de vida que convergen a nivel transnacional: los mismos cigarrillos, vaqueros, dibujos animados o música se venden y se consumen alrededor de todo el planeta “como un solo mundo mercantil”. Las identidades locales se desarraigan y se sustituyen por símbolos mercantiles, procedentes del diseño publicitario y de los íconos de las empresas multinacionales. “La esencia se convierte en diseño, y esto vale para todo el mundo” (Beck, 1998: 72).
- <sup>3</sup> Esta definición, además del desarrollo de sus significados, puede consultarse en el Archivo Documental de EDUSO (<http://www.eduso.net>).
- <sup>4</sup> Para profundizar sobre este tema se recomienda la lectura de Ph. Merieu: *Frankestein Educador*, Barcelona, Laertes.
- <sup>5</sup> No es difícil encontrar niños que no saben por qué van a la escuela, incluso en los niveles superiores de la Educación Secundaria. Si preguntamos de forma abierta “¿por qué venís a clase?”, sin interponer un cuestionario o preguntas individuales en una clase, muchas respuestas explican desde la heteronomía: “porque me obligan”. Los niños, aunque nos cueste reconocerlo, también aprenden de lo que *no les gusta* y lo que *no quieren* de nosotros los educadores, sólo que esos aprendizajes no están recogidos en el currículo oficial.
- <sup>6</sup> Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- <sup>7</sup> Aún difiriendo en algunos aspectos con nuestra propuesta, encontramos algunos ejemplos interesantes de este pensamiento de apertura de la escuela y los centros educativos en Alsinet, J.; Riba, C.; Ribera, M. i Subirats, J. (2003): *Més enllà de l'escola. Transformacions social i noves dinàmiques educatives i professionals*, Barcelona, Editorial Mediterrània.
- <sup>8</sup> Estas finalidades no son objetivos educativos propiamente dichos, son consecuencias derivadas del cumplimiento de objetivos relacionados con los aprendizajes individuales, o lo que Trilla llama “*metafinalidades de la educación*”, cuando habla de considerar la *felicidad* como finalidad de la educación que no puede ser considerada como objetivo educativo; en *La aborrecida escuela* (2002) págs. 189 -192.
- <sup>9</sup> Esta premisa está muy vinculada al argumento que esgrime el mismo profesorado en su demanda de participación a las familias en el proceso académico y educativo de los alumnos. Aludiendo a este mismo principio de participación de los distintos sectores sociales para *compartir esfuerzos y responsabilidades*, se insta a los profesores a colaborar en estos procesos.
- <sup>10</sup> El absentismo puntual hace referencia a los famosos “novillos” o “campanas”. El absentismo medio es aquel que supera el 15% de las clases en un mes. El absentismo significativo es reconocido como proceso de desescolarización.
- <sup>11</sup> Cabe resaltar que este seminario de formación, a lo largo del curso académico siguiente, se transforma en un *Proyecto de Innovación Pedagógica* que contó con la participación de más de treinta profesores entre el Instituto y el Colegio de Educación Primaria, y fue candidato a premio por la Consejería de Educación de la Junta de comunidades de Castilla –La Mancha.
- <sup>12</sup> Los índices que se han utilizado son los que maneja el propio centro. Son datos absolutos de dos cursos anteriores a la incorporación del educador social que se comparan con los mismos datos de los cursos en que ya está trabajando el educador social. Hay que matizar que las faltas de asistencia totales corresponden a faltas de asistencia a las clases y no son faltas de la jornada lectiva completa (que serían 6 faltas de clase).

