

José G. Molina,
Armando Blázquez

L'educador social en l'educació secundària

Resum

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.

El educador social en la educación secundaria

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.

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.

Autors: José G. Molina, Armando Blázquez

Article: L'educador social en l'educació secundària

Referència: Educació Social, núm. 32 pp.

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

Introducció

Darrerament, estem presenciant contínues reordenacions de les lleis que regeixen el Sistema Educatiu espanyol. Aquests canvis estan motivats, entre altres factors, per les demandes d'uns professionals del Sistema educatiu que mostren un malestar generalitzat davant dels canvis que provoquen les noves realitats i exigències que es presenten en els marcs escolars. Bé o malament portades, no és el cas enjudiciar aquesta qüestió, la diversitat i la velocitat amb la que se succeeixen els esdeveniments en l'actualitat ha agafat per sorpresa a l'educació, en general, i a l'escola en particular. El Sistema Educatiu, garant del dret a l'educació, es veu tensionat entre l'obligació i la voluntat de donar resposta a les noves realitats i les dificultats reals per a fer-ho. En aquesta *aigua tèrbola* de l'actualitat educativa, una de les solucions pensades ha passat per començar a incorporar a l'interior dels murs de l'escola altres professionals (psicòlegs, psicopedagogs, treballadors socials, educadors socials...) que donin respostes innovadores i diversificades a aquestes problemàtiques. Així s'han anat integrant -a vegades de manera fictícia o incompleta- aquests nous professionals en els equips -ara anomenats multidisciplinaris- i en la comunitat educativa.

Aquests nous professionals que es van integrant en el Sistema Educatiu espanyol hi accedeixen, bàsicament (i així es recull en el Projecte de LOE¹), per a atendre la *Diversitat* de l'alumnat i la multiplicitat de "necessitats educatives especials" que aquesta diversitat genera. Diversitat, en aquest cas, fa referència a l'heterogeneïtat d'òrgens, diferenciació dels ritmes i velocitats dels processos individuals d'aprenentatge, inclusió de les persones amb disminució, variabilitat de rangs de conducta des de la submissió anodina fins a la insubordinació reactiva que mostra l'alumnat, i un llarg etcètera de factors que avui es presenten (al professorat) de manera molt més tangible que en èpoques anteriors.

Nosaltres entenem que l'educador social pot oferir noves possibilitats al Sistema en el seu conjunt, i no tan sols per a solucionar els problemes als quals la "comunitat educativa tradicional" no sap donar resposta

I en aquest escenari -segurament amb bon criteri però amb expectatives equivocades- s'ha introduït en algunes Comunitats Autònomes la figura de l'Educador Social en l'organització dels centres educatius. Els termes de la llei justifiquen la presència d'aquests professionals sota la molt lloable intenció de millorar la qualitat educativa. L'Educador Social entra en el Sistema Educatiu per a atendre alguns d'aquests aspectes de la diversitat que troben el seu origen en una dimensió problemàtica, o problematitzada, d'això que s'avé a dir-se *allò social*. Lluny de retòriques i entabanaments més o menys grandiloqüents sobre la pertinença de la seva presència en els centres, que indiquen molt poc de què i com pot desenvolupar les seves competències en aquest espai educatiu, nosaltres entenem que l'educador social pot *oferir noves possibilitats al Sistema en el seu conjunt*, i no tan sols per a solucionar els problemes als quals la "comunitat educativa tradicional" no sap donar resposta. Partim de la convicció que l'educador social traça ponts entre la cultura escolar i les formes culturals de les comunitats i territoris en els que s'ubiquen els centres. Per això podem pensar una figura professional que ve

a aportar el seu saber-fer a favor d'una millora del clima de convivència en el centre, però sobretot per a l'optimització dels temps i espais de l'educació dels joves que passen per allà. I quan diem educació no ens limitem a l'aprenentatge de les disciplines acadèmiques ni al control de conductes!

Aquest article té com a finalitat analitzar, exposar i justificar la presència d'aquest professional en el sistema educatiu. Lluny de buscar una legitimitat a qualsevol preu, pensem que podem avalar el que hem dit mitjançant l'exposició, tant en el seu marc teòric com metodològic, d'una experiència educativa duta a terme en aquest àmbit.



Però abans d'entrar en matèria, proposem un breu recorregut que ens permeti comprendre l'actualitat normativa en allò que al Sistema Educatiu es refereix. Des d'aquí ens endinsarem en una exposició esquemàtica dels plantejaments teòrics que reten compte de conceptes clau per a la comprensió de les transformacions en la morfologia de les societats contemporànies i el paper que l'educació hi juga, o hi pot jugar. Aquests conceptes es presenten a tall de "caixa d'eines" (Foucault, 1991) que ens permeten construir un model d'actuació educativa diferenciat als corrents actuals de l'abordatge dels conflictes i problemàtiques associades als Centres d'Educació Secundària. Aquest model i les seves implicacions pràctiques s'exposen mitjançant la narració del treball educatiu dut a terme entre els cursos 2002-03 i 2003-04 a l'IES *La Sisla*, ubicat en la població de Sonseca (província de Toledo).

La proposició del model ve acompanyat, a més, d'una relació de dades que són fruit de l'avaluació d'allò fet i que, entre altres coses, ve a certificar la reeixida repercussió de l'acció educativa realitzada per l'Educador Social que hi treballa.

La caixa d'eines: situacions i conceptes

Signes del nostre temps

La base teòrica i conceptual sobre la que se subjecta el model educatiu parteix de la revisió de certs conceptes de la sociologia contemporània, així com de les propostes d'una Pedagogia Social que intenta fugir de la trampa de l'*especialització de l'encasellament* i a l'error que Manuel Delgado (1999:10) ha denunciat en algunes tendències de la pràctica de l'antropologia contemporània, entre ells la de dedicar-se a "tasques d'inventari, tipificació i escrutini de <sectors conflictius> de la societat –a saber, immigrants, sectaris, joves, gitanos, malalts, marginats, etc.-", entre els quals nosaltres podríem afegir "els fracassats escolars".

Les interpretacions *macro* d'allò que passa al món són molt útils per als quals ens dediquem a educar, ja que les transformacions socials, els seus ritmes i la velocitat dels esdeveniments, us obliga a mantenir-nos alerta. L'última dècada del segle passat va ser escenari de l'emergència, almenys en les anomenades societats desenvolupades, de transformacions significatives en la configuració de l'estructura social, tal com descriuen filòsofs i teòrics de la sociologia com M. Castells (1996 i 1998). Com ja hem plantejat en altre lloc (G. Molina y Sáez, 2005), i salvant petits matisos diferencials, són majoria els analistes d'allò social que coincideixen a senyalar que els canvis esdevinguts en les tres últimes dècades se sostenen sobre una nova configuració de les lleis i formes de relació que regeixen en el pla econòmic, polític i cultural. Els canvis *en allò polític* (en les relacions de govern i de poder) passen per una crisi de l'Estat-nació com entitat sobirana que ostentava el monopoli legítim de les polítiques econòmiques, socials i educatives, avui dia sotmeses a les lleis i dissenys del mercat global. Per la seva part, els canvis en *les configuracions culturals* troben terra en la imposició de les tecnologies de la informació; l'auge de moviments socials i culturals (antiautoritarisme, ecologisme, feminisme, etc.); les migracions; les paradoxes de la globalització/*mcdonalització*² de la cultura i l'auge dels localismes, etc. Tots aquests elements han configurat nous codis i formes de representació, de comunicació i de relació amb un mateix i amb els altres que representen evidents reptes en el terreny educatiu.

No cal obviar la indubtable rellevància que els canvis tecnològics, tan magistralment descrits per Manuel Castells en la seva extensa obra *La era de la informació: Economía, sociedad, cultura*, han tingut en aquest nou ordre de coses. Tal com assenyala el mateix Castells (1998:405 i ss.), l'*informacionalisme* s'ha convertit en el ciment material de la nova societat i tant la generació de riquesa, l'exercici del poder i la creació de codis culturals han passat a dependre, en gran mesura, de la capacitat tecnològica de les societats i les persones.

Aquesta estructura defineix
 alhora una forma
 innovadora
 d'*exclusió social*,
 basada ja no en
 la falta de recursos
 materials
 sinó en la
 impossibilitat, o
 limitació, d'accés
 a aquests recursos

Aquesta transformació radical passa entre altres fenòmens, a partir de la implementació dels *mitjans electrònics* en la vida dels individus i institucions d'aquestes societats, en les quals les noves tecnologies possibiliten models de relació ben diferenciats d'allò que venia succeint fins ara. Castells (1996) proposa un esquema d'estructura social molt diferenciat dels esquemes d'estructures jeràrquiques que proposaven les clàssiques teories marxistes. Aquest model defineix una estructura social composta de *xarxes* interconnectades on els individus no s'organitzen ja en classes socials dominants i dominades, sinó en circuits (segments d'una xarxa), on es possibiliten o limiten els accessos als fluxos d'informació i capital. Per tant, aquesta estructura defineix alhora una forma innovadora d'*exclusió social*, basada ja no en la falta de recursos materials sinó en la impossibilitat, o limitació, d'accés a aquests recursos. D'aquesta manera, són els pocs que posseeixen les claus de decodificació de la xarxa els qui accedeixen als nodes per on circulen els fluxos de la informació socialment rellevant, sense oblidar-nos dels capitals econòmics i culturals. La pertinença a una xarxa no significa, en qualsevol cas, una posició igualitària pel que fa a altres membres de la xarxa.

Els nodes, els centres on es produeix i distribueix la informació/coneixement, es constitueixen com a veritables centres de poder/saber. És una qüestió d'intensitat i de cabal dels fluxos!

Per altra banda, la pertinença/exclusió a una xarxa condiciona avui dia les dinàmiques d'inclusió/exclusió dels llocs socialment i culturalment rellevants. En aquest sentit podem pensar que la distància entre els diferents elements que conformen la xarxa és *zero*, mentre que la distància entre elements de xarxes diferents és *infinita*.



Si interpretem el model anterior en les comunitats concretes on s'ubiquen els centres d'Educació Secundària Obligatòria, presenciem com xarxes socials articulades a través de les institucions, com són el mateix centre educatiu, associacions (culturals, esportives, d'acció social, etc.), els diversos centres de Serveis Socials, Administracions, etcètera, reproduïxen allò anteriorment exposat. Podem veure, aleshores, que les persones vinculades a aquestes xarxes accedeixen a diversitat de recursos (distància zero) l'accés als quals resta restringit per a aquells individus que no estan vinculats d'alguna manera a les coordinacions tingudes per aquestes instàncies (distància infinita). La informació privilegiada sobre terminis de temps i requisits per a obtenir ajudes de caràcter econòmic, les possibilitats de formació a l'estranger, les activitats que es duen a terme en la pròpia comunitat, són bons exemples d'informacions i productes que forneixen a aquells individus que d'una manera o altra estan vinculats a aquestes xarxes socials i es restringeixen als altres, que per unes raons o altres resten al marge d'aquests processos.

Ressaltem, aleshores, la introducció d'un concepte important per al nostre treball: el concepte de *flux*. Podem definir-lo en termes d'intensitat o cabal de productes o capitals que es desplacen d'un node a un altre diferent, o a zones diferents, per la mateixa xarxa. El flux, en certa manera, estableix corrents d'informació, productes i capitals que permeten, alhora, donar un més gran valor (no solament social sinó també en allò econòmic) a zones i nodes de la xarxa. Vol dir això que, si contemplem la xarxa des d'una distància "x" que ens n'ofereixi una visió panoràmica (cosa impossible parlant en termes fàctics), veurem com existeixen tendències en allò econòmic, en allò cultural, en allò social, que marquen precisament quina serà l'evolució de la xarxa. *Dels fluxos de poder al poder dels fluxos*, aquesta és la màxima de Castells. Fent un exercici d'importació conceptual, ampliem el sentit de flux i els seus assoliments a la circulació de les persones, en concret als subjectes de l'educació, i no tan sols a productes. Per això, més que prendre el significat prenem el significat del flux per a passar a anomenar-lo *trànsit*.

El trànsit d'un espai a un altre, d'un node a un altre de la xarxa, possibilita els individus, com a ocupants d'un espai i un temps per a l'educació, establir relacions amb aquells que circulen alhora pels mateixos llocs, apropiant-se d'aquests productes i capitals culturals que pertanyen a aquests nodes o zones de la xarxa, sumar-se i deslligar-se a/de corrents, modes i altres tendències. Aquell que pot transitar per la diversitat de xarxes que l'actualitat social proposa, disposa d'una possibilitat per a un desenvolupament divers i

diversificat. Per tant, en certa manera, adquireix la possibilitat de decidir sobre els trànsits que millor s'adeqüen a les seves necessitats, demandes o desigs de formació i educació. Pot el sistema escolar construir aquestes xarxes per als estudiants d'avui dia?

De l'Educació Social i la relació educativa

L'Educació Social, es presenta avui com un dret constitucional que sobrepassa els límits de l'esfera dels aprenentatges escolars o de les disciplines acadèmiques

L'Educació Social, perquè és educació, es presenta avui com un dret constitucional que sobrepassa els límits de l'esfera dels aprenentatges escolars o de les disciplines acadèmiques. Per això, i en compliment d'aquest dret, que ja no és més un regal institucional o un pegat per a situacions problemàtiques, es necessiten professionals formats i capacitats per a dur a terme una tasca que de fet s'ha assumit des de molts fronts i sense una idea clara.

Des de fa molts anys, tant els professors de Pedagogia Social com els mateixos educadors defensem la idea que l'educació social és un *instrument de progrés social* i una acció dirigida a la socialització, la circulació social normalitzada i la promoció social de tots els ciutadans (García Molina, 2003a). L'educació social atén la producció d'efectes d'inclusió cultural, social i econòmica, en dotar les persones dels recursos pertinents per a resoldre els desafiaments i reptes del moment històric i el marc social en què viu. No pot ser, en cap cas, mera assistència econòmica o personal, acompanyament afectiu o control social de persones o col·lectius designats com a marginats, en dificultat o risc social. En la seva tasca l'Educació Social suposa una veritable aposta per la transmissió, intencionada i sistemàtica, de coneixements i eines que tenen un "valor social real i contrastat" per a la vida social, així com per l'enriquiment cultural i relacional dels contextos de la vida social. Tal com apunta José A. Caride (2002:107) és fonamental pensar aquesta pràctica professional articulant les seves propostes a l'entorn de dos processos: la *construcció comunitària* i la *participació democràtica*.

Per tant l'educador social s'ha d'entendre com un *passador de cultura*, un mitjancer entre les exigències de l'espai social i les persones que hi habiten, un agent que propicia el coneixement dels sabers, eines i recorreguts que tota persona necessita per a viure en aquesta societat global i local. Per a això no solament ha de conèixer els recursos i serveis que allò social ofereix als seus ciutadans, sinó que ha de saber acompanyar, orientar i, sobretot, ensenyar les persones a utilitzar, fruir i fer seus aquests béns culturals i els recursos que el marc social els possibilita. Aquesta especialització pedagògica de la tasca a realitzar el diferencia d'altres professionals amb els que, si bé comparteix àmbits d'actuació i persones amb les quals treballa, difereix clarament en les seves funcions. Entre aquests podem assenyalar els treballadors socials, psicòlegs socials o psicopedagogs.

L'agent de l'educació que anomenem educador social té com a funció essencial passar cultura, o almenys aquesta "mostra de la cultura" que elegeix i retalla pensant en un subjecte de l'educació particular (sigui un individu o

un grup). Aquest passar la cultura i aquest mediar entre el món social i els subjectes de l'educació té com a base l'establiment d'un *vinclle educatiu*, que lluny de ser entès com a relació personal, tendeix a establir el marc en què llança la seva oferta, la seva proposta i els ponts (accions i metodologies) necessaris perquè el subjecte de l'educació pugui apropiat-se d'aquests continguts i recrear-los després en la seva realitat quotidiana. I aquesta apropiació és quelcom més que un aprenentatge que s'assembla a *recordar*; més aviat significa el *prendre per a un mateix* allò del que se li presenti i que vulgui incorporar al seu *saber*. El fet de considerar-lo *subjecte* ja és més que parlar d'individus o simples alumnes (que ho són pel fet nu de ser en una aula). Sabem que el subjecte és un *altre* que té les seves pròpies opinions pel que fa al treball i, per suposat, els seus propis interessos en allò que es refereix a què aprendre. D'aquí el repte de l'educador en la proposta d'ofertes lúdiques, formatives, educatives: els continguts tenen (o no, segons es faci la selecció) valor social en un lloc i en un temps concrets, el lloc i el temps on es desenvolupa aquesta relació educativa.



Creiem que aquests supòsits s'adeqüen, a més, a la definició que d'ells mateixos fan els educadors socials a l'Estat espanyol. Cal recordar, tot i que sigui de manera succinta, que els educadors socials –per mediació d'ASEDES (*Asociación Estatal de Educadores Sociales*)– van aprovar el febrer de l'any 2004 una definició d'Educació Social que s'utilitza normalment en diferents documents col·legiats.³ Aquesta definició entén l'Educació Social a Espanya com un:

- Dret de la ciutadania que es concreta en el reconeixement d'una professió de caràcter pedagògic, generadora de contextos educatius i accions mediadores i formatives, que són àmbit de competència professional de l'educador social, i que possibilita:
 - La incorporació del subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials, entesa com el desenvolupament de la sociabilitat i la circulació social.
 - La promoció cultural i social, entesa com a obertura a noves possibilitats de l'adquisició de béns culturals, que ampliïn les perspectives educatives, laborals, d'oci i participació social.

Per a concloure aquest apartat dedicat a la “caixa d'eines”, pensem que prendre així l'educació ens permet treballar sense incórrer en la creença de mites com el de la fabricació de subjectes a mida (Frankenstein, Pinocho, Pigmalió...) ⁴ sense oblidar que tenim objectius educatius relacionats amb aprenentatges concrets dels subjectes. Ens obliga, per altra banda, a tenir una oferta de continguts dotats de valor social per tal que l'*altre* se'n pugui apropiat, interpretar-los i actuar en el món, sempre que l'*altre* vulgui apropiat-se d'aquests continguts o siguem capaços de convèncer-lo del seu valor i de la seva virtualitat.

Ens obliga, a tenir una oferta de continguts dotats de valor social per tal que l'*altre* se'n pugui apropiat, interpretar-los i actuar en el món

Tot i que sembli banal, tenir present que no podem dominar ni l'aprenentatge, ni el procés educatiu, dels alumnes (o estudiants, o subjectes de l'educació) és un pas que, abans o després, hem de donar com a professionals de la tasca educativa. La frustració resultant de la incapacitat de construir intel·lectuals ens porta moltes vegades a caure en falta d'il·lusió i ganes per la tasca d'educar. És més, fem responsable a l'*altre*, d'aquesta negativa per aprendre de la nostra oferta, i l'expliquem basats en la *seva falta de motivació*, la *seva actitud negativa* enfront de l'aula, el centre, els docents, "*i els seus companys que saben a allò que vénen i volen aprendre*".⁵

Si bé no podem construir un subjecte de l'educació a la nostra mida, sí que podem, com a professionals de l'educació, influir en les condicions de la relació educativa, gestionar els dispositius per a la presentació dels continguts a l'alumnat de les formes més adequades al moment i a les realitats territorials concretes de cada centre, per tal que la selecció dels continguts concordi en valor i en vigència als temps en què vivim, perquè l'organització i la presentació dels elements (entorn, aula, recursos, etc.) que influeixen en la relació provoquin en certa manera en el subjecte de l'educació un desig per apropiari-se d'aquests i altres continguts.

Nou llocs, noves possibilitats

L'aprovació del Projecte de LOE el 22 de juliol de 2005 fa palesos els interessos concrets de les Administracions Educatives. En l'exposició de motius i el títol preliminar ja es fa notar la rellevància que s'ha volgut donar als tres principis orientadors de la llei:

- Qualitat i Equitat en l'educació
- Esforç i Responsabilitat compartits per tota la comunitat educativa
- Ferm compromís amb els objectius de convergència europea.

El desenvolupament del primer principi (Qualitat i Equitat) fa clara referència al principi d'Igualtat d'Oportunitats en el que es basa la Llei reguladora del Dret a l'Educació⁶. La pròpia exposició de motius del Projecte de Llei cita textualment:

- Aconseguir que tots els ciutadans puguin rebre una educació i una formació de qualitat, sense que aquest bé quedi limitat només a algunes persones o sectors socials

Aquesta afirmació porta a pensar que cal posar en marxa accions que aconseguixin eliminar les distàncies encara existents entre certs sectors socials pel que fa a les possibilitats d'accés i permanència en el Sistema Educatiu. Però paral·lelament a la macropolítica, i aterrant en les situacions concretes, els centres es veuen interpel·lats a flexibilitzar les seves dinàmiques i organització per a donar cabuda a aquesta diversitat i particularitat, per a fer-

se càrrec dels possibles trànsits de cada estudiant. Minimitzar i/o superar les distàncies i les dificultats forma part del conjunt de responsabilitats professionals d'uns agents qualificats que, en la realitat de cada centre, hauran de disposar les accions educatives pertinents per a això. Pensem que l'Educador Social compta amb un bagatge de formació específica professionalitzada (conceptual, metodològica i tècnica) per a emprendre aquests objectius amb certes garanties d'èxit, sempre que rebi un suport decidit de la comunitat escolar i la seva actuació s'integri en el Projecte Educatiu de Centre, en la Programació General Anual i en els Programes d'Acció Tutorial.



El segon d'aquests fonaments implica la consideració dels contextos comunitaris dels centres educatius. Quan s'exposa aquest principi en la LOE, es fa referència a la *Comunitat Educativa*, entesa aquesta com alumnes, professors, famílies i, en última instància, tota la societat en el seu conjunt. En conseqüència, quan es tracta la idea de compartir els esforços i responsabilitats en els processos educatius individuals volem pensar que s'entén l'Acció Educativa més enllà de la instrucció a l'aula i de les diferents activitats que es porten a terme en l'horari lectiu. Aquesta assoliria múltiples dimensions de la vida de la comunitat en la que s'ubica el centre, fent possible la participació d'altres agents del barri, la població, altres institucions, etc., en el centre educatiu.⁷ Aquesta consideració de l'acció educativa, recolza les demandes dels professionals en tant que se li suposa com a conseqüència una *reducció dels conflictes* i, per tant, una millora del *clima de convivència* en els centres, és a dir, s'innova en la consideració de l'acció educativa amb la finalitat⁸ de millorar les condicions educatives de cada centre.

S'entén l'Acció Educativa més enllà de la instrucció a l'aula i de les diferents activitats que es porten a terme en l'horari lectiu

Entenem que l'Educador Social vinculat tradicionalment als àmbits *no formals* de l'educació està familiaritzat amb aquesta forma d'interpretar l'acció educativa i que les experiències dutes a terme en la Comunitat Autònoma de Castilla-La Mancha demostren algunes conseqüències positives per a la comunitat educativa en el seu conjunt, i en especial per a l'alumnat, que té el que els Educadors socials s'hagin incorporat als equips de treball dels centres d'Educació Secundària. És obvi que la possibilitat que els Educadors Socials s'integrin en els equips dels centres educatius, passa ineludiblement per l'aposta en ferm de les Administracions Autònòmiques, dipositàries de les responsabilitats derivades de la seva competència en matèria d'Educació, concretament les Conselleries d'Educació, que decideixin ordenar la inclusió del professional en els centres del seu territori.

L'Educació Social com a professió socioeducativa fa notar, segons vam veure en la definició d'ASEDES, d'àmbits de competència professional com la generació de contextos educatius i la mediació educativa. Aquests àmbits de competència professional i laboral fan una clara referència a l'establiment de xarxes socials i al foment dels intercanvis en les organitzacions en les que es dóna l'exercici professional dels Educadors Socials. Aquest supòsit ens empeny a pensar que l'Educador Social ha d'estar integrat en els equips professionals multidisciplinaris dels centres i com a membre dels Departaments d'Orientació, ja que entenem que està qualificat per a contribuir a la tasca

d'aquests departaments. La seva contribució proporciona informació valuosa sobre els contextos socials particulars dels alumnes, identifica recursos externs al centre i habilita recursos del centre per al seu ús divers que recolzi el procés educatiu dels alumnes i, sobretot, propiciar l'establiment de xarxes efectives d'intercanvi d'informació i coordinació de tasques. Articular aquestes xarxes consisteix en implicar-hi les diferents institucions que presten el seu servei en el context comunitari on es troba ubicat el centre.

Anem, a partir d'ara i a través dels següents apartats, a tractar d'anar concretant com aquests desenvolupaments teòrics poden materialitzar-se en les realitats i les pràctiques dels centres educatius. Per a això, recorrerem a la caixa d'eines que hem mostrat, així com de l'experiència professional d'un educador social en un institut al llarg de dos cursos acadèmics.

Implementant el mètode

L'aposta, a l'hora de dissenyar l'actuació de l'Educador Social en el centre, va ser elaborar programes d'actuació integrats en la mateixa programació del centre, és a dir, amb les diferents accions incloses en els diferents documents programàtics (Projecte Educatiu de Centre, Programació General Anual, Pla d'Acció Tutorial, Programació del Departament d'Orientació, etc.). La idea d'inclusió en aquestes programacions parteix dels principis de la legislació que ordena la incorporació de l'Educador social. Aquests principis són els *encàrrecs* que l'administració fa al professional. L'encàrrec de l'administració es fa a través de la publicació de les *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 aquestes instruccions es posa l'èmfasi en el desenvolupament de tres programes:

- **Atenció a l'absentisme**, la finalitat de la qual és reduir les absències de l'alumnat a les classes.
- **Promoció de la convivència**, l'objecte de la qual no és altre que reduir la conflictivitat i promoure el clima de convivència en el centre.
- **Animació sociocultural**, que pretén dinamitzar la vida cultural del centre.

Es va veure
convenient impe-
dir la delegació
total de responsa-
bilitats per part
dels docents cap
a l'educador
social

Amb aquestes instruccions com a punt de partida, la idea fonamental que es presenta a l'educador social no és modificar l'organització del centre, sinó *acoblar* i afegir les accions de l'Educador a les que el centre desenvolupa. Ja que fins aquest moment, totes aquestes tasques s'havien dut a terme de manera més o menys efectiva, es va veure convenient impedir la delegació total de

responsabilitats per part dels docents cap a l'educador social. És a dir, la primera estratègia passava per no delegar funcions a l'educador social, sinó comprendre que aquestes *funcions havien de ser compartides*.⁹ Aquesta forma de treballar va produir interessants col·laboracions que van permetre als professors, sobretot a aquells que exercien la funció de tutors, compartir les dificultats a les que s'enfrontaven a la seva aula, dissenyar estratègies d'abordatge d'aquestes dificultats i, com a conseqüència, millorar els processos individuals a l'aula. Es va evitar que les solucions a les dificultats fossin proposades de manera directiva o prescriptiva per un altre equip, ja fos el departament d'orientació o bé els serveis socials, perquè s'actués fora del context *normal* de l'aula. Ans al contrari, es prenen decisions després de posar en comú -en reunions de coordinació setmanals- aquells aspectes que dificulten la tasca educativa (problemes de conducta, falta d'implicació familiar, falta de recursos en casos que impedeixen desenvolupar un procés educatiu amb garanties d'èxit, etc.), i les accions derivades d'aquestes decisions es portaven a terme de manera coordinada, participant cada professional amb competències concretes; el tutor la seva parcel·la a l'aula, l'orientador i l'educador amb les famílies, els serveis socials solucionant aquests previs indispensables perquè pugui donar-se un procés educatiu amb garanties, etc.



Desenvolupament de l'acció professional i educativa

A continuació es presenta la programació de l'Educador social i com va ser el procés d'implementació de cada un dels programes.

A. El Programa d'atenció a l'absentisme

És el requeriment més clar que té l'educador al centre, ja que és uns dels factors que incideixen clarament de manera negativa en el procés acadèmic dels alumnes. El problema del l'absentisme, no és nou, s'ha treballat tradicionalment des de l'escola amb plantejaments basats en la informació a les famílies, amb la creença que aquesta informació responsabilitza encara més aquestes famílies dels processos de desenvolupament dels seus fills. Aquesta informació a les famílies s'ha fet des dels Departaments d'Orientació citant les famílies al centre educatiu en horari lectiu, oblidant moltes vegades que els responsables legals dels alumnes en aquests temps de l'horari lectiu tenen l'obligació d'estar treballant, a través de trucades de telèfon o mitjançant l'enviament de cartes certificades.

En el nostre cas, la programació que es va dissenyar es va basar en la informació *efectiva* a les famílies i a la millora de la percepció que els alumnes absentistes tenien del centre i del seu mateix procés acadèmic. El treball es va estructurar en coordinació amb la Professora Tècnica de Serveis a la Comunitat i es va incloure a les anteriors formes de comunicació amb les famílies la visita domiciliària, la majoria de les vegades en horari de tarda. Es va establir en funció de la periodicitat i la quantitat d'absències tres tipificacions d'absentisme,

a saber: Puntual, Mitjà i Significatiu.¹⁰ Aquesta programació va atendre a l'acompliment d'objectius generals que van ser:

- Reduir el nombre d'absències de l'alumnat
- Implicar les famílies en el procés acadèmic de l'alumne
- Fomentar actituds i conductes favorables a la permanència de l'alumnat al centre.

Juntament amb el treball anterior, es posa en marxa un *Programa extraordinari d'Actuació amb alumnes desescolaritzats* després de la detecció -a través del padró de l'Ajuntament- de nens en edat escolar que no estan escolaritzats (en la seva totalitat nenes d'origen estranger i la majoria de les quals va resultar ser de nacionalitat pakistanesa). Aquest programa aconsegueix dos objectius essencials. Per una banda, s'inclouen a l'escola aquestes nenes que no havien tingut cap relació amb el sistema educatiu espanyol. Per l'altra, s'intenta treballar per a flexibilitzar allò rígid de certes pautes culturals que impedeixen a aquestes nenes participar d'una vida social rica en relacions i que les mantenen, bàsicament, dins de l'espai familiar. Per a això es va informar a les famílies sobre la situació legal de la dona a Espanya, i sobre la legalitat sobre l'escolarització obligatòria. Aquesta informació es va fer arribar en castellà, anglès, àrab i urdu (llengua cooficial amb l'anglès al Pakistan). Per a l'elaboració dels documents i per a facilitar la comunicació entre els professionals i les famílies en les visites domiciliàries es va comptar amb l'ajuda de dos mitjancers interculturals, que feien de traductors, i la inestimable col·laboració de les professionals del Programa regional d'integració social que portaven a terme el seu treball en la localitat.

Les accions que es van dur a terme, com la ràpida informació a les famílies de les absències a través de trucades telefòniques, tramesa de cartes i visites domiciliàries prèvia cita establerta amb la família -realitzades en la seva majoria per la tarda sense entorpir així els temps *normals* de treball dels pares o tutors legals dels alumnes-, van necessitar d'una coordinació entre tutors, Departament d'Orientació (Orientadora, Professora Tècnica de Serveis a la Comunitat i Educador Social) i Direcció d'Estudis. Es va articular el treball en xarxa, potenciant les accions que ja es feien al centre amb l'actuació de l'Educador, que a més de realitzar les visites domiciliàries, que fins ara no s'havien dut a terme, establia contacte amb els alumnes fora del context aula, possibilitant d'alguna manera des dels trobades entre els alumnes i l'educador -en altres temps, que no són lectius però sí en el mateix centre i en altres llocs com les activitats celebrades en el Centre de família- una millora de la percepció del centre per part dels alumnes.

L'avaluació d'aquestes actuacions va ser positiva per als membres de la comunitat educativa, ja que si bé no es va reduir la taxa d'absències sobretot en el segon cicle d'ESO, sí que es va aconseguir que alumnes amb una quantitat d'absències preocupant no *desapareguessin* dels horitzons del centre. En aquells casos susceptibles de risc de desescolarització així com el treball realitzat amb els nens que encara no havien entrat en el Sistema educatiu es va aconseguir en un percentatge gairebé total que els alumnes s'incorporessin de manera normalitzada al centre.

B. Promoció de la convivència

Després del programa d'atenció a l'absentisme el segon encàrrec, en rellevància, que li fa l'administració a l'educador social és la millora del clima de convivència en el centre, i la reducció de la conflictivitat, per a això es dissenya una programació per a la promoció de la convivència. Aquest encàrrec s'ha vingut atacant des del model sistèmic amb tècniques de resolució de conflictes –arbitratge, negociació entre iguals i altres– formació en habilitats de comunicació –tallers d'habilitats socials, programes d'aprendre a conviure. Una de les qüestions que ens preocupa d'aquest model d'intervenció és que sol partir d'una concepció de l'alumne/problema o de la situació/problema i per això s'orienta cap a la resolució mitjançant tècniques de reestructuració de conducta, programes de rehabilitació, etc., de les problemàtiques prèviament detectades.



El plantejament que es va fer per a *atacar* el foment de la convivència té molt a veure amb allò que s'ha mostrat fins ara. Davant la possibilitat d'emprendre una aventura contra situacions ja diagnosticades, optem per modificar el context social, diversificant les opcions de tots per a obtenir una xarxa social més consolidada. Plantejar el treball en xarxa té com a finalitat posar en contacte amb el centre de manera efectiva a les institucions del seu entorn immediat. Aquestes coordinacions permeten el desenvolupament de nous contextos on es possibilita l'establiment de nous models de relació per als membres de la comunitat educativa, per una banda, i entre la ciutadania en general, per altra. Aquestes noves relacions, contactes, participacions, porten amb si mateixes en conseqüència la disminució dels conflictes que potser no són del tot negatius i només potser siguin necessaris per a definir certes situacions, per la qual cosa, fets puntuals a part, es redueixen els esdeveniments que provoquen els comunicats d'incidències i les obertures d'expedients de sanció. A més amplien l'oferta d'eleccions per als joves que en aquest precís moment del seu desenvolupament comencen a transitar els seus recorreguts de formació acadèmics i professionals.

Davant la possibilitat d'emprendre una aventura contra situacions ja diagnosticades, optem per modificar el context social

La programació d'atenció a la convivència se subdivideix al seu torn en tres programes que atenen tres models d'actuació diferents:

- **Programa d'Atenció Individualitzada.** Seguiment individualitzat de l'alumne en el procés del qual s'ha detectat l'existència de factors familiars que juguen en contra del dret a l'educació de l'alumne. El treball consisteix en el suport a la tasca del tutor al centre, coordinar al Departament d'Orientació amb els Serveis socials de l'Ajuntament i posar a disposició de l'alumne i la família recursos econòmics i formatius (com va poder ser la gratuïtat dels llibres de text, aconseguir hores gratuïtes a l'aula "Connecta't a internet" de la Casa de la cultura de l'Ajuntament, propostes de compromisos bilaterals pel que fa al treball domèstic, etc.).
- **Seguiment de sancions.** Seguiment de l'alumne i treball amb la família a l'encaix de cert grau d'implicació de les famílies amb el procés acadèmic de l'alumne. Es va desenvolupar un protocol d'actuació des de la derivació

per Direcció d'Estudis, consistent en: començar l'actuació mantenint una entrevista amb l'alumne. Posteriorment es fa lliurament de les tasques dels diferents professors de l'alumne per al període de sanció i es manté una entrevista amb la família al domicili de l'alumne. Es fa elaboració i lliurament de l'informe al jutge instructor si cal. Un cop acabada la sanció es tenen varies entrevistes amb l'alumne després de la seva incorporació a les classes, amb el principal objecte d'orientar el procés acadèmic de l'alumne. De totes les accions dutes a terme s'informa al tutor per tal que en una mateixa línia de treball pugui donar continuïtat a l'atenció sobre la situació de l'alumne. Depenent de la naturalesa de la sanció, el seguiment es prolongava o disminuïa i les accions que s'hi contemplaven, comportaven la participació (amb el consentiment patern) en activitats fora de l'horari lectiu.

- **Programa de Coordinacions externes.** L'objectiu principal és establir xarxes efectives de comunicació entre el centre i els altres agents socials de l'entorn immediat, podem parlar de treball en el context, és a dir, donar la possibilitat al centre de formar part activa de les activitats organitzades per altres institucions (Regidories, Centre de la Dona, Centre de dia, Oficina d'atenció a ciutadans estrangers, etc.); i al seu torn donar la possibilitat a aquestes institucions que participin en activitats fora dels processos d'instrucció que s'organitzen des del centre educatiu. Cal recalcar la importància que va tenir el procés, ja que consolidar la xarxa de recursos no es va fer de cop i volta.

En un primer moment es va proposar la realització de seminaris de formació per al professorat en els que l'objectiu no passava exclusivament per la didàctica o la formació; sinó que pretenia establir reunions en les que, periòdicament, es posés l'atenció dels professors sobre les realitats quotidianes dels alumnes. A partir de la proposta s'aprova un seminari de formació en Educació Intercultural que coordinen la Professora d'educació compensatòria i l'Educador social. El seminari va donar peu a la realització de múltiples activitats amb els alumnes i, entre altres coses, va tenir com a conseqüència la coordinació amb l'Oficina d'atenció a ciutadans estrangers (Pertanyent a la Xarxa ACOGE) i els professionals del Programa regional d'integració social (Programa de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha) per al disseny i implementació d'un petit projecte que s'anomenà "Semana de la solidaridad de Sonseca". Aquest moment és especialment interessant perquè els professors i els professionals que havien establert relació al seminari s'adonen que són capaços de buscar finançament, organitzar diversos tallers i activitats per a tots els dies que va durar l'empresa, difondre el projecte i fins a localitzar un grup de Capoeira que tancarà la festa l'últim dia del projecte.

A partir d'aquest moment se succeeixen les activitats al centre i fora d'ell, com exposicions, mostres de cinema, activitats esportives, etc., en les que es participava com a membre d'una xarxa social, abans que com a individu particular.¹¹

Una altra coordinació interessant va ser la que es va establir amb el Centre de suport a les famílies dependent dels Serveis socials municipals. En coordinació amb aquest centre s'inicià una campanya de sensibilització enfront del consum de drogues en adolescents, finançat per l'Ajuntament que es dugué a terme a l'Institut i en altres institucions de la localitat. La campanya se centrà en els consums d'alcohol i tabac. Va consistir en activitats d'oci, xerrades informatives i difusió de materials i per al seu desenvolupament es va articular una col·laboració amb els tutors de primer i segon cicle de l'ESO. En las instal·lacions d'aquest recurs es van dur a terme activitats amb alumnes de l'Associació d'alumnes, a més dels alumnes que ja frueïen dels serveis del mateix centre. És important assenyalar que el recurs inicià una potent oferta d'activitats d'oci en les que la participació dels alumnes va ser molt satisfactòria tant en qualitat com en nombre.



Juntament amb les professionals del Centre de la dona es van dissenyar sessions informatives sobre la violència de gènere que es van incloure en el Pla d'acció tutorial. Aquestes sessions desenvolupades en tots els grups del segon cicle de l'ESO van acabar amb la celebració del 8 de març al centre. A més d'aquestes coordinacions es va treballar de manera puntual amb la Policia local –dipositària per llei de la responsabilitat sobre els alumnes fora dels centres educatius en horari lectiu–, amb la Guàrdia civil, amb associacions i organitzacions que van col·laborar en activitats del centre i amb els professionals del Centre de salut.

C. Programa d'Animació Sociocultural

Un altre dels encàrrecs de l'administració per a l'educador és que es dinamitzi la vida cultural del centre, a través d'un Programa d'Animació Sociocultural. La idea fonamental és potenciar les activitats que es duen a terme fora de l'horari lectiu, és a dir, es recalquin les activitats extraescolars i complementàries, a més d'articular accions al centre que desenvolupin les associacions que d'alguna manera hi estan vinculades; *La Asociación de alumnos La Sisla* i *l'A.M.P.A. San Gregorio*. Tradicionalment, les activitats extraescolars i complementàries eren proposades i dutes a terme per membres del professorat, amb la participació dels alumnes i algun altre membre de la comunitat educativa generalment l'AMPA, que des de cursos anteriors duia a terme una Escola de pares al centre.

En el treball desenvolupat per l'Educador social, les activitats van ser proposades pels integrants de la Comunitat educativa. Van ser les Associacions les que van oferir les activitats, a més del professorat. Quan s'avaluà el procés es va posar èmfasi en l'increment d'activitats que s'havien dut a terme i en l'alta participació que algunes d'aquestes activitats van tenir, com van ser els tallers sobre "Cultura de la Democràcia i la Ciutadania", "Processos Migratoris" i "Aprenent a lligar", que entre altres objectius van aconseguir el d'incorporar alumnes dels primers cursos a l'associació d'alumnes assegurant així la seva continuïtat.

A continuació apareix un quadre en el que es reflecteix una diferenciació de les accions que tradicionalment s'han posat en joc per a emprendre aquests tres encàrrecs de l'Administració que són l'absentisme, l'animació sociocultural i la convivència en els centres:

Encàrrec de l'administració	Acció tradicional	Acció en model xarxa
Absentisme	• Informar les famílies. • Coordinació amb els Serveis Socials municipals.	• Informar les famílies • Coordinació amb els Serveis Socials municipals. • Incrementar activitats fora de l'horari lectiu. • Fomentar canvi d'actitud dels alumnes pel que fa al centre
Animació sociocultural	• Organització sota responsabilitat del professorat. • Participació de les AMPAS.	• Organització sota responsabilitat de la comunitat educativa. • Activar associacionisme. • Fomentar activitats lúdiques i formatives fora de l'horari lectiu.
Foment de la convivència	• Sancions contemplades en els reglaments de règim intern. • Resolució de conflictes. • Arbitratge i Negociació. • Tallers d'Habilitats Socials. • Coordinació amb els Serveis Socials municipals.	• Involucrar agents socials de l'entorn. • Coordinació amb les institucions de l'entorn. • Oferir activitats d'oci. • Possibilitar nous rols en nous espais de relació. • Continuitat en el temps del treball amb les famílies. • Seminars de reflexió pedagògica amb els professors.

Conclusions i resultats

En aquest article hem intentat presentar l'educador social com un professional de l'educació que, en l'acompliment de les seves funcions i el desenvolupament de les seves competències professionals, pot integrar-se en els centres educatius reglats. La pertinença d'aquesta incorporació no és altra que la d'assolir, juntament amb la resta de professionals que allà treballen, els objectius que fan referència al desenvolupament dels valors democràtics i la participació social plantejats en el Projecte de Llei recentment aprovat en Consell de Ministres, així com en temàtiques específiques referents a l'absentisme escolar, al clima de convivència dels centres i a la implicació de la comunitat. Aquest professional pot oferir altres punts de vista, altres orientacions al treball educatiu, tant en les finalitats com en allò metodològic, que ajudin a l'acompliment dels objectius explicitats en el projecte de llei i que s'hauran de concretar en els projectes de centre.

Prenent com a base allò subscrit fins ara, s'estableix com a principi metodològic el *Treball en Xarxa*. En virtut d'aquest principi les accions de l'Educador Social tendeixen a establir circuits d'informació, canals de col·laboració entre institucions, llocs de trobada per a diverses organitzacions, etc., que donen noves possibilitats als individus que formen part de les institucions. Amb aquestes possibilitats de relació, d'adhesió a processos grupals, d'accés a tendències culturals, els individus es doten de noves oportunitats de desenvolupament cada vegada. Aquest plantejament no s'ha d'entendre només i exclusivament per a l'alumnat, la potencialitat dels seus efectes educatius resideix en què la participació social efectiva s'ofereix en multiplicitat de formes per a *tots* els membres de la Comunitat Educativa.

La més rellevant de les conseqüències que ha tingut la incorporació de l'educador social, i aquest model de treball, a l'IES *La Sisla*, està relacionada amb l'establiment de processos comunitaris on famílies, professors i institucions es trobaven amb periodicitat. Territoris que fins a l'arribada de l'Educador no existien (existien els cursos de formació per al professorat, però no s'articulava aquesta formació amb la vida comunitària del centre), o no s'havien descobert. Aquests llocs, i les trobades que s'hi produïen, donen peu a un inici de processos grupals diferenciats dels existents anteriorment als quals els subjectes poden sumar-se i deslligar-se segons siguin els seus interessos.

L'assoliment, entenem, no consisteix exclusivament en augmentar l'oferta d'activitats formatives i d'oci; més aviat radica en què la pròpia comunitat educativa identifica tendències sobre les que imprimir potència de desenvolupament. La comunitat genera els territoris que són dels subjectes que els conformen i de la seva experiència conjunta. Territoris on exercir la convivència, que es regulen pels mateixos subjectes i pels seus trànsits, que en conjunt configuren, al seu torn, la xarxa social. Aquesta xarxa és l'espai en el que s'exerceix, i per tant ideal per al *entrenament de*, la convivència.



Aquest professional pot oferir altres punts de vista, altres orientacions al treball educatiu, tant en les finalitats com en allò metodològic

Està pendent una avaluació concreta i rigorosa del que ha suposat la incorporació d'aquest professional al centre. Una primera i somera presentació de dades quantitatives pot, no obstant això, apuntar alguns indicadors que comentarem després de la presentació de la següent taula.¹²

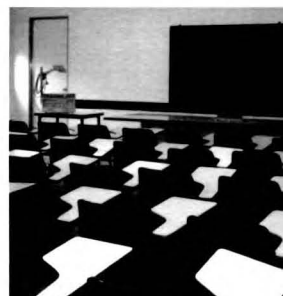
	Curs 00 -01		Curs 02 -03		Curs 03 -04	
Absentisme	N	Taxa*	N	Taxa*	N	Taxa*
N. faltes assistència total	38757	56,58%	58754	83,46%	48684	67,42%
Promoció de la Convivència	N	Taxa*	N	Taxa*	N	Taxa*
N. parts d'incidències total	457	0,67%	330	0,47%	327	0,45%
N. total d'expedients	23	0,034%	5	0,007%	5	0,006%

* Taxes calculades dividint els totals entre nombre d'alumnes en el primer i segon cicle de l'ESO

En primer lloc, pot apreciar-se que després de dos anys de la inclusió de l'educador social en l'organització del centre es produeix un augment de la taxa d'absències per alumne, i en l'any posterior s'inicia un nou descens. En qualsevol cas (i tenint al cap que l'absentisme és degut a múltiples factors socials, culturals i econòmics, que sobrepassen les competències dels centres i dels professionals que hi treballen) podem afirmar que en el temps de presència i treball de l'educador social en el centre aquest factor presenta una tendència al descens. A més d'això, les noves incorporacions al centre -motivades pel Programa Extraordinari d'Actuació amb alumnes desescolaritzats- no es reflecteixen.

Pel que fa a la convivència es pot apreciar, a primera vista, que la tendència de les taxes de parts d'incidències per alumne disminueix progressivament. Creiem que això és degut, no solament a la influència de l'augment del control social motivat per l'establiment de xarxes, sinó també a què els professors -que són els qui emeten els comunicats- prenen consciència de què els comunicats s'han d'expedir per situacions rellevants de conductes contràries a la norma i no per qualsevol cosa. Pel que fa als expedients es percep una reducció important el primer any d'incorporació de l'educador mentre que després la taxa és essencialment igual a la de l'any següent. Això pot ser degut a què el primer any comença a sortir els seus efectes la incorporació dels alumnes a les activitats ofertes per les diverses institucions, a què hi ha menys alumnes que sofreixen l'acumulació de comunicats d'incidències i a què es negocien les sancions amb vies alternatives.

S'infereix per tant que, si bé no és l'únic responsable ja que el seu treball es desenvolupa en col·laboració amb altres, l'educador social influeix positivament en els resultats d'aquelles tasques que li han estat encomanades des de l'organització escolar. Més enllà de les dades quantitatives, hi ha els assoliments intangibles. La presència de l'educador, i la pertinença del seu treball, van aconseguir crear un clima de treball relacional i compartit entre els professionals que sempre facilita la tasca i multiplica els efectes de l'acció educativa.



En definitiva, el que s'ha proposat aquí no és més que una de les possibles formes d'abordatge d'una realitat polièdrica i complexa. I és en aquest sentit en què volem exposar i fer nostres els interrogants i reflexions que ja altres han assenyalat (Alsinet; Riba; Ribera i Subirats; 2003: 185) i que suposen clars reptes per a l'escola d'avui dia. Creiem que l'extensió de la cita s'excusa en la rellevància de la reflexió i les direccions que apunta.

- Sabem fa temps que els problemes de l'escola són, cada cop més, problemes socials. Sabem també que els creixents problemes i processos d'inclusió i exclusió només poden abordar-se com a dinàmiques socials, i no poden reduir-se a simples fórmules sectorialitzades. Són processos de risc personal i col·lectiu que afecten molts factors alhora, i on l'educació i l'escola fan i poden fer encara més un paper molt significatiu. Són processos que requereixen anar més enllà dels camps estrictes dels professionals implicats i generar espais de trobada més integrals i transversals. Són, per tant, processos molt vinculats al territori més pròxim. Són processos en els quals l'individu, la comunitat i les relacions socials són elements clau. Són processos definitivament participatius i oberts.

No es tracta, doncs, de sectorialitzar encara més l'educació i l'escola, sinó de crear un veritable funcionament en xarxa en què els diferents professionals puguin treballar -amb diverses metodologies- per a objectius clarament comuns.

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

No es tracta,
doncs, de
sectorialitzar
encara més
l'educació i
l'escola, sinó de
crear un
veritable
funcionament en
xarxa

Bibliografia

- 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", a 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", a T. Fernández i 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.

- ¹ Projecte de *Ley Orgánica de Educación* (LOE) aprovat en Consell de Ministres el 22 de juliol de 2005.
- ² Deven a Beck la tesi de la *mcdonalització* del món, malgrat que H. Giroux també l'utilitza sovint. Després d'aquesta expressió es tradueixen patrons de conducta, símbols i maneres de vida que convergeixen a escala transnacional: els mateixos cigarrets, vaquers, dibuixos animats o música es venen i es consumeixen al voltant de tot el planeta "com un sol món mercantil". Les identitats locals es desarten i es substitueixen per símbols mercantils, procedents del disseny publicitari i de les icones de les empreses multinacionals. "L'essència es converteix en disseny, i això val per a tot el món" (Beck, 1998: 72).
- ³ Aquesta definició, a més del desenvolupament dels seus significats, pot consultar-se a l'Archivo Documental de EDUSO (<http://www.eduso.net>).
- ⁴ Per a aprofundir sobre aquest tema es recomana la lectura de Ph. Merieu: *Frankestein Educador*, Barcelona, Laertes.
- ⁵ No és difícil trobar nens que no saben perquè van a l'escola, fins i tot en els nivells superiors de l'Educació Secundària. Si preguntem obertament, "per què veniu a classe?", sense interposar un qüestionari o preguntes individuals en una classe, moltes respostes expliquen des de l'heteronomia: "perquè m'obliguen". Els nens, ni que ens costi reconèixer-ho, també aprenen d'allò que *no els agrada* i allò que *no volen* de nosaltres els educadors, només que aquests aprenentatges no són recollits en el currículum oficial.
- ⁶ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació.
- ⁷ Tot i diferint en alguns aspectes amb la nostra proposta, trobem alguns exemples interessants d'aquest pensament d'obertura de l'escola i els centres educatius 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.
- ⁸ Aquestes finalitats no són objectius educatius pròpiament dits, són conseqüències derivades del compliment i objectius relacionats amb els aprenentatges individuals, o el que Trilla anomena "*metafinalitats de l'educació*", quan parla de considerar la *felicitat* com a finalitat de l'educació que no pot ser considerada com objectiu educatiu; a *La aborrecida escuela* (2002) pàgs. 189 -192.
- ⁹ Aquesta premissa està molt vinculada a l'argument que esgrimeix el mateix professorat en la seva demanda de participació a les famílies en el procés acadèmic i educatiu dels alumnes. Al·ludint a aquest mateix principi de participació dels diferents sectors socials per a *compartir esforços i responsabilitats*, s'insta als professors a col·laborar en aquests processos.
- ¹⁰ L'absentisme puntual fa referència al famós "fer campana". L'absentisme mitjà és aquell que supera el 15% de les classes en un mes. L'absentisme significatiu és reconegut com a procés de desescolarització.
- ¹¹ Cal ressaltar que aquest seminari de formació, al llarg del curs acadèmic següent, es transforma en un *Projecte d'Innovació Pedagògica* que va comptar amb la participació de més de trenta professors entre l'Institut i el Col·legi d'Educació Primària, i va ser candidat a premi per la Conselleria d'Educació de la *Junta de comunidades de Castilla-La Mancha*.
- ¹² Els índexs que s'han utilitzat són els que maneja el mateix centre. Són dades absolutes de dos cursos anteriors a la incorporació de l'educador social que es comparen amb les mateixes dades dels cursos en què ja està treballant l'educador social. Cal matisar que les faltes d'assistència totals corresponen a faltes d'assistència a les classes i no són faltes de la jornada lectiva completa (que serien 6 faltes de classe).

