

15 años de Educación Social en la escuela pública de Andalucía

15 years of Social Education in the public school of Andalusia

476

Manuel Ríos Macías, *Educador Social EOE Poniente-Villarrubia (Córdoba)*

Miriam Ríos Macías, *Educadora Social EOE Palmete (Sevilla)*

Rafael Fernando Yusta Herrador, *Educador Social EOE Vélez-Málaga (Málaga)*

Resumen

El presente artículo analiza la implementación de la figura del educador y educadora social en el sistema educativo andaluz justo cuando se cumplen 15 años de este hito que situó a la Comunidad Autónoma de Andalucía entre las pioneras a la hora de introducir la Educación Social en sus escuelas e institutos. Se abordan así mismo las potencialidades, retos y limitaciones actuales del modelo de intervención.

Palabras clave: Andalucía, convivencia escolar, Educación Social, escuela, fracaso escolar.

Abstract

This article analyzes the implementation of social educators in the Andalusian Educational system, just 15 years after they were introduced in a milestone, pioneering policy by the Autonomous Community of Andalusia. Finally, it addresses their current potential, challenges and limitations.

Keywords: Andalusia, Social Education, school, school coexistence, school failure.

Fecha de recepción: 13/02/2021

Fecha de aceptación: 21/04/2021



Introducción

Las educadoras y educadores sociales vienen desarrollando una importante labor socioeducativa en algunos centros educativos públicos de Primaria y Secundaria de Andalucía desde finales del 2.006, año en que la Junta de Andalucía realizó una convocatoria para la incorporación de nuestra figura profesional en el sistema educativo (BOJA nº 213 de 3 de noviembre de 2006), convirtiéndonos en una de las Comunidades Autónomas pioneras a la hora de la implantación de este perfil en las escuelas. El trabajo desarrollado durante estos años ha ido evolucionando en función de la realidad de los diferentes contextos, la respuesta de estos a la intervención y otros condicionantes externos. Este mare magnum de experiencias hace necesaria una revisión de las diferentes iniciativas llevadas a cabo y su relación con la fundamentación teórica y científica de la intervención socioeducativa.

La Comunidad Autónoma andaluza es muy diversa por lo que recogeremos las intervenciones llevadas a cabo en tres realidades diferentes: un barrio periférico empobrecido de una ciudad pequeña (Las Palmeras en Córdoba), un distrito desfavorecido de una gran ciudad (Tres Barrios-Amate en Sevilla) y una zona semirural con cuatro núcleos con alto riesgo de exclusión (Vélez-Málaga) de las cuales daremos algunos detalles seguidamente. Las experiencias que reflejamos a lo largo de todo el artículo son comunes en los tres contextos citados, por lo que no haremos mención a ninguno de ellos en concreto durante su exposición. El objetivo de la explicitación de los mismos es poner de manifiesto que, pese a la gran diversidad de las localizaciones donde intervenimos, las prácticas educativas de éxito expuestas tienen componentes similares, aunque se adapten a la idiosincrasia de los propios territorios. Podemos anticipar así mismo que los tres autores del presente texto hemos recorrido trayectorias socioeducativas parecidas sin haber mediado coordinación interprovincial alguna.

Con respecto al Equipo de Orientación Educativa (EOE) Vélez-Málaga, la labor socioeducativa se desarrolló en tres centros de secundaria durante los diez primeros cursos y durante el curso 2019-20 se replanteó la planificación atendiendo a 2 centros de primaria e incluyendo actuaciones de impacto comunitario. La zona destaca por incluir nada menos que cuatro zonas desfavorecidas priorizadas por la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión en Inclusión Social (en adelante ERACIS) muy diferentes entre ellas. Así en Torre del Mar encontramos la barriada de Cuesta del Visillo en pleno núcleo urbano. En esta misma

localidad encontramos las Casillas de la vía, un núcleo chabolista y de infravivienda. Por otro lado, en Vélez-Málaga hallamos la zona de Pueblo Nuevo de la Axarquía y La Gloria, barriadas periféricas vinculadas al sector agrario y con una economía de subsistencia.

En Sevilla, la intervención ha sido realizada en Tres Barrios-Amate, considerada zona desfavorecida priorizada en la ERACIS y compuesta por los siguientes barrios: Madre de Dios, Candelaria y Pajaritos (Tres Barrios) y Virgen de los Reyes, Sta. Teresa, Amate, Virgen de Fátima, Virgen de los Reyes (Amate). Amplias zonas de Tres Barrios-Amate presentan graves carencias como el desempleo, la precariedad laboral, deficiente urbanismo, infravivienda y absentismo escolar que se han visto acentuadas por la crisis del 2008 y por la reciente crisis del COVID-19. La labor socioeducativa de la educadora social ha tenido lugar en un Instituto de Educación Secundaria durante los cinco primeros cursos y después, en ese mismo IES y en tres Centros de Educación Infantil y Primaria adscritos al mismo, todos ellos considerados como centros educativos de compensatoria.

En el caso de Córdoba, el educador interviene en dos contextos claramente diferenciados del EOE Poniente-Villarrubia. Por un lado, encontramos el barrio periférico de Las Palmeras, una de las zonas desfavorecidas priorizadas en la ERACIS donde confluyen necesidades y factores de riesgo de exclusión social similares a los barrios de otras ciudades comentados anteriormente. Se trata de una de las zonas más pobres de España, donde el índice de fracaso escolar de los centros escolares que allí se ubican es, sin lugar a dudas, uno de los mayores de toda Europa (Ríos y Veredas, 2019). Por otro lado, tenemos la barriada ultraperiférica y semirural de Villarrubia, en la que su IES adscribe a centros de Primaria situados en zona también ERACIS.

Una vez esbozados los contextos donde los autores de este artículo desarrollan sus funciones dentro de un equipo interdisciplinar como son los EOE, en cuyo seno se encuentran profesionales de la orientación, maestras de audición y lenguaje, médicos, trabajadoras sociales, etc., consideramos imprescindible reflejar el marco normativo andaluz que posibilita la inclusión de nuestra figura profesional en el sistema educativo. Podemos comprobar como las escasas menciones directas a nuestro perfil laboral contribuye a la poca visibilidad del mismo y a la emergencia de nuestro trabajo.

Para empezar, la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*, en el Título III sobre Equidad en la Educación, establece que se podrá contemplar en el ámbito educativo

la intervención de otros profesionales con la titulación adecuada con objeto de optimizar la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, pero no se recoge específicamente a las educadoras y educadores sociales.

La primera norma en la que aparecemos de forma explícita es el *Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos*, donde se refleja que los Equipos de Orientación Educativa adscribirán a sus puestos de trabajo a personal funcionario con la titulación de educador social que desarrollará tareas de relación entre el centro educativo y las familias del alumnado, asumirá funciones de intermediación entre éste y el resto de la comunidad educativa y colaborará con el profesorado en la atención educativa de este alumnado en el aula de convivencia y en el desarrollo de programas para la educación en valores y en la mejora de la convivencia escolar.

Por último, hemos de recurrir a las *Instrucciones de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía por las que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo*, para conocer los ámbitos y funciones que nos son propias. No existe más normativa al respecto, ni hay actualizaciones desde entonces sobre nuestro desempeño profesional. Lo que da una impresión de dejadez y olvido por parte de la Administración hacia nuestro trabajo. De cualquier modo, creemos necesario reflejar a continuación los seis ámbitos de intervención recogidos en dichas Instrucciones para conocer con más detalle a qué nos dedicamos:

- Educación para la mejora de la convivencia y resolución de conflictos.
- Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.
- Dinamización y participación familiar y comunitaria.
- Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado.
- Educación en valores y competencia social.
- Intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural.

Seis líneas maestras de actuación que nos sirven de guía como educadoras y educadores sociales en los centros escolares y que son tan importantes y necesarias que precisarían de una apuesta firme y clara por parte del sistema educativo a la hora de priorizarlas, por encima incluso de determinadas enseñanzas memorísticas, si realmente queremos transformar el modelo educativo en aras de uno más justo, inclusivo y equitativo.

1.- Las educadoras y educadores sociales en la escuela. Situación actual en Andalucía

Aunque la incorporación de la Educación Social en la escuela es algo relativamente reciente en nuestro país, existe ya un bagaje histórico que nos permite señalar algunos hitos que debemos mencionar. En este sentido, comprobamos que Extremadura y Castilla-La Mancha fueron las Comunidades Autónomas pioneras en la implantación de educadoras y educadores sociales a los centros escolares al acometer esta tarea en el año 2002 (Parcerisa, 2008). Más tarde, en 2006, como hemos comentado anteriormente, llegaría el turno de Andalucía, caso en el que nos centraremos a continuación para analizarlo con mayor profundidad.

Posteriormente en otros territorios del Estado español, fueron apareciendo distintos modelos de implementación de nuestra figura en los que observamos proyectos de colaboración entre administraciones locales, educativas y entidades del tercer sector, como son el caso de Aragón, Galicia, Cataluña, País Vasco, Baleares, Valencia o Castilla y León, con diferentes matices e importancia, tal y como apuntan Castillo, Galán y Pellissa (2012). Sin embargo, no podemos plantearnos, ni es nuestro objetivo en el presente artículo, realizar una comparativa de dichos modelos con el rigor y la seriedad que exigiría tal cuestión y que debería ser motivo de otro monográfico.

Volviendo al contexto andaluz y para dar unas pinceladas sobre la situación actual, hemos de apuntar como se expone en el informe sobre las Diferencias Educativas Regionales en España (2000-2016) presentado en septiembre de 2018 que ha elaborado la Fundación BBVA en colaboración con el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, que el gasto en Educación por habitante menor de 25 años en Andalucía se encuentra por debajo de la media de casi todas las comunidades autónomas del Estado y, del resto de países de la UE (Pérez et al., 2019). Es casi un 16% más bajo que el gasto medio en España y el gasto por alumno es un 7% menos que la media nacional. El sistema educativo andaluz parte de unas condiciones de entorno y recursos menos favorables que la media para su desarrollo, siendo la segunda región con el PIB por habitante más bajo de España y con un mercado de trabajo poco especializado en ocupaciones altamente cualificadas..

En este marco, es responsabilidad de la Administración dotar a la sociedad de herramientas que favorezcan su desarrollo y el de las personas que la conforman. Un ejemplo de este tipo de recursos sería la figura consolidada de los y las educadores y educadoras sociales en el sistema educativo andaluz. En efecto, en el año 2.007 la Administración andaluza realizó su

mayor apuesta e inversión con 68 profesionales adscritos a Equipos de Orientación Educativa en Primaria y a Departamentos de Orientación en Secundaria. El compromiso público de la Administración fue que en el año 2.012 seríamos unas 200 educadoras y educadores sociales. Sin embargo, 15 años después de nuestro aterrizaje en la escuela, no solo no ha aumentado el número de plazas, sino que no se han cubierto aquellas no provistas por razón de jubilación, concursos, etc. Así, a día de hoy, sólo quedamos 43 de toda la plantilla inicial, o lo que es lo mismo, 25 plazas dotadas presupuestariamente, pero en las que no se desempeña función alguna. Esta situación de marginalidad dentro de la administración limita nuestra relevancia y reduce nuestra capacidad de impacto y transformación social.

Basándonos en las evidencias científicas, y aun teniendo en cuenta los escasos estudios sobre el impacto de los educadores y educadoras sociales en el sistema educativo andaluz, hemos de recurrir ineludiblemente a la investigación desarrollada por Vila, Cortés y Martín (2020), donde los citados autores han pretendido estudiar el impacto educativo y social de la implantación del educador social en los centros educativos. En dicha investigación, se demuestra que la figura del educador es vista como esencial por los equipos directivos y el resto de la comunidad educativa. Del mismo modo:

[...]las familias y el alumnado tienen una apreciación coincidente, pues en todos los casos se valora el impacto positivo a lo largo del tiempo de la presencia de estos profesionales, sobre todo en lo referente al absentismo y abandono escolar y la convivencia en los centros. (Vila, Cortés y Martín, 2020: 58)

Tras 15 años de intervención socioeducativa en centros escolares públicos de Andalucía, podemos afirmar que los y las educadoras sociales se han consolidado como referentes profesionales en aquellas comunidades educativas donde desarrollan su labor, propiciando una serie de sinergias entre distintos perfiles laborales y entre las diversas Administraciones, pues no solo actuamos en los centros con el profesorado, las familias y el alumnado, sino que hacemos extensiva la actuación en los barrios y distritos donde estos se ubican, coordinándonos y desarrollando proyectos conjuntos con técnicos de Servicios Sociales Comunitarios, Participación Ciudadana, Igualdad, etc. de los Ayuntamientos de nuestras ciudades y con las diferentes asociaciones de la zona. Por tanto, disponemos de una privilegiada visión de conjunto y sistémica que propicia el trabajo interdisciplinar e interadministrativo en red. De hecho, las educadoras y educadores sociales nos hemos convertido en agentes facilitadores y generadores de esa red colaborativa que posibilita un mayor impacto en la transformación social de nuestros espacios de intervención.

2.- Ámbitos de intervención de la Educación Social en la escuela andaluza

Como hemos podido comprobar, estos 15 años de esfuerzo y buen hacer por parte de las educadoras y educadores sociales han ido dando sus frutos y hemos ido dejando una huella aunque haya sido a pequeña escala y en contadas comunidades educativas. A continuación pretendemos reflejar algunas de esas buenas prácticas educativas (comunes a las tres zonas presentadas al inicio) divididas en tres bloques: fracaso escolar, mejora de la convivencia y desarrollo comunitario. Estas irán acompañadas de un breve marco teórico que pueda situarnos adecuadamente en el contexto de las mismas a fin de facilitar una mejor comprensión de los fenómenos a los que nos acercamos.

482

2.1.- Fracaso, abandono y absentismo escolar

Según la última Encuesta de Población Activa (EPA), facilitada por el Ministerio de Educación en enero de 2021, España se sitúa en el año 2020 a la cabeza de Europa como el país con mayor abandono escolar temprano con un porcentaje del 16% del alumnado, un punto por encima del fijado para España por la UE en la Estrategia Europa 2020 y lejos del 10% exigido para el resto de países de nuestro entorno. En Andalucía, los datos son aún peores, dándose en la actualidad una alarmante tasa de incidencia del 21,8% de fracaso escolar del total de alumnado en nuestra comunidad.

Como recoge Melendro (2008:71),

[...] absentismo, abandono y fracaso escolar son problemáticas educativas frecuentadas por los educadores sociales, quienes desde hace mucho tiempo trabajan para minimizar sus efectos. Es éste uno de sus espacios tradicionales de intervención, inicialmente desde el ámbito comunitario y de los servicios sociales y, más recientemente, a través de su presencia en los equipos educativos de los centros de enseñanza.

Una de las grandes aportaciones de la intervención de la Educación Social durante estos cursos ha sido nuestra irrupción en los programas de tránsito entre etapas. De un lado, la participación en las comisiones de tránsito ha permitido volcar y recoger información más allá del ámbito académico, dando especial atención al alumnado que presenta riesgo de absentismo. Por otro lado, se las ha dotado de un enfoque pedagógico proponiendo actuaciones conjuntas que faciliten el tránsito entre etapas a toda la comunidad educativa: jornadas de convivencia primaria-secundaria, encuentros familiares, visitas guiadas por el alumnado de 1º de ESO o encuentros en el aula de 6º con alumnado de secundaria para resolver dudas y exponer temores.



Otra novedad aportada es el trabajo en equipo con los tutores y tutoras en el abordaje de los protocolos de absentismo. Los protocolos bien pensados sobre el papel son vistos, a menudo, como una carga burocrática más por el profesorado. El apoyo del educador y la educadora social facilita una perspectiva práctica y complementa la labor del docente acercando a las familias y sensibilizándolas respecto a la importancia de la educación. Esta labor continúa en el resto de eslabones del protocolo. Por un lado, coordinándonos con los profesionales de los Servicios Sociales Comunitarios para proveer información sobre las circunstancias familiares y de asistencia de los casos derivados por protocolo. Por otro, diseñando planes de acogida para el alumnado que ha estado largos periodos sin asistir, potenciando sus redes de apoyo y favoreciendo una experiencia académica satisfactoria.

Además, nuestros planes de trabajo no se contentan con erradicar el absentismo, sino que persiguen prevenir el abandono escolar e incluimos actuaciones para complementar la orientación vocacional y profesional. Así, se realizan actividades para que la información sea accesible al alumnado con mayor riesgo y se fomenta la proyección de planes personales de vida. Cuando estas acciones no tienen éxito, se facilita el contacto con alternativas a la escolarización ordinaria: pruebas de acceso, FPB o FPO.

Así mismo, en zonas donde el fracaso escolar se ha convertido en una lacra cotidiana, hemos implementado programas de reconocimiento de la comunidad a quienes consiguen titular a pesar de los inmensos obstáculos, pues hemos de convertir a estos chicos y chicas en referentes positivos para aquel alumnado que sigue estudiando y piensa que no será capaz de conseguirlo.

Por último, es fundamental la colaboración y trabajo coordinado con entidades como los Servicios Sociales Comunitarios y las organizaciones socioeducativas presentes en el barrio, así como con asociaciones vecinales y populares arraigadas en el territorio para acompañar y tutorizar al alumnado que transita a la ESO desde los CEIP de la zona. Sin esta red de apoyo comunitario que se configura de facto gracias, entre otras cosas, a nuestra labor como educadores y educadoras sociales, el futuro de la juventud de estas zonas desfavorecidas sería aún más incierto. Por ello, nuestra presencia e intervención en los Equipos Técnicos de Absentismo Escolar (ETAE) aporta una visión global que va más allá de lo estrictamente académico.

2.2.- Mejora de la convivencia en las aulas

En 2007, una de las investigaciones sobre bullying más reseñables en nuestro país, el X Informe Cisneros, situaba a Andalucía como "una de las tres comunidades con mayor prevalencia de acoso y violencia escolar con un 27,7% del total del alumnado, junto con País Vasco con un 25,6% y Asturias con un 23,6%" (Oñate y Piñuel, 2007). Según estudios recientes, estas cifras parecen haber descendido, aunque Andalucía sigue teniendo porcentajes de victimización de la violencia escolar por encima de la media española situándose entre un 15% y un 25% (Ruíz Benítez et al., 2016).

Estos datos nos empujan a tener como prioridad en nuestra intervención el objetivo de que la escuela sea una fuente de experiencias positivas para todo el alumnado. En consecuencia, tratamos de plantear intervenciones donde los niños y niñas pongan en marcha todo su potencial y sean los verdaderos protagonistas en los centros, superando el enfoque academicista que, por suerte, cada vez lastra menos a los centros.

Una de las actuaciones más exitosas que desarrollamos los educadores sociales autores del artículo son los programas de ayuda entre iguales: alumnado ayudante, mediación, tutorización de hermanos mayores, etc. Estos tienen un efecto beneficioso tanto para el alumnado ayudante como para el alumnado usuario (Cowie y Wallace, 2000).

A pesar de los beneficios que puedan suponer este tipo de programas, su puesta en marcha es difícil de llevar a cabo teniendo en cuenta las limitaciones horarias y formativas del profesorado. La acción del educador y la educadora social permite arrancar las primeras fases y monitorizar su desarrollo hasta que el personal del centro se vea capaz de asumir los diferentes programas. Es más, la perspectiva comunitaria de nuestra figura nos permite impulsar redes colaborativas entre diferentes centros que desarrollen este tipo de procesos.

A raíz de esta línea de intervención nacen iniciativas como el Club de Valientes que las educadoras y educadores impulsamos en los centros con la participación activa del alumnado ayudante. Se trata de una intervención vinculada con el Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, una actuación educativa de éxito de las Comunidades de Aprendizaje, que pretende involucrar a toda la comunidad mediante un diálogo que permite descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan (Flecha y García, 2007). Del mismo modo, influyen en el desarrollo de esta propuesta las teorías vinculadas a la Socialización preventiva de la violencia de género, que no solo supone condenar la violencia en las relaciones, sino también saber

identificar los modelos violentos que están presentes en la sociedad para poder despojarlos de su atractivo (Valls, Puigvert y Duque, 2008). En definitiva, lo que pretendemos con la implementación en Infantil y primer ciclo de Primaria del Club de Valientes es proponer un modelo de prevención del acoso escolar, así como vaciar de atractivo la violencia y dotar de atractivo la no violencia tal y como exponen Autor y otro (2020).

Otra de nuestras líneas de trabajo en los centros escolares andaluces es la educación intercultural, que aparece como uno de los fines de nuestro sistema educativo en el artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Alcanzar este fin implica desarrollar tanto programas de atención al alumnado inmigrante como para el conjunto del alumnado de la comunidad educativa. Entre las primeras, señalamos los planes de acogida para el alumnado de reciente incorporación, las tutorizaciones individualizadas, trabajos para la elaboración del duelo migratorio y mediación con las familias. Con respecto al conjunto del alumnado, se hace especial hincapié en la cohesión grupal a través de actividades de convivencia y el conocimiento del fenómeno migratorio a través de la puesta en valor de los procesos migratorios de sus propios compañeros y compañeras.

Asimismo, la formación específica del educador y educadora social permite profundizar en competencias que favorecen la convivencia positiva. Así se pueden desarrollar diferentes programas que respondan a necesidades concretas del grupo clase. Algunos ejemplos serían los talleres de competencia social, resolución de conflictos, educación socioemocional o prevención para el conflicto.

Por último, este tipo de actividades complementan el desarrollo de planes y proyectos de innovación educativa relacionados con la educación en valores: educación para la paz, hábitos de vida saludable, educación ambiental, coeducación o nuevas masculinidades alternativas. De este modo, el educador o educadora social consolida la educación en valores, ya sea asesorando, interviniendo directamente o poniendo en contacto diferentes proyectos para generar sinergias.

2.3.- Participación de la comunidad educativa en la escuela y desarrollo comunitario

Según Ortega (2014: 18), *"la incorporación de los educadores sociales a los centros escolares no puede ser solo un recurso profesional más, sino la posibilidad de relación necesaria entre éstos y la comunidad."*

El educador o educadora social está a medio camino entre la escuela y la comunidad, siendo este uno de los potenciales de nuestra figura. Así, tenemos la posibilidad de salir del aula y conocer el barrio y los recursos que nos ofrece. En un nivel básico, nos coordinamos con las instituciones comunitarias intercambiando información e interviniendo conjuntamente cuando es necesario: Servicios Sociales Comunitarios, Área de juventud, Sanidad, Participación Ciudadana o Servicios de Atención a la Mujer entre otros. En un nivel más organizacional, nos coordinamos con las diferentes asociaciones que trabajan en el entorno: desde asociaciones vecinales a asociaciones de apoyo a las personas migrantes, pasando por clubes deportivos y asociaciones de mujeres entre otras. Por último, esta posición privilegiada nos permite tener un contacto con los comercios, los espacios públicos y las vecinas y vecinos, lo que nos permite ser la puerta que conecta la escuela y el barrio.

Si hablamos de desarrollo comunitario, no podemos olvidarnos de Marco Marchioni (1987:55), quien insistía en que:

[...] el tema fundamental hoy es claramente cómo hacer para que la intervención social salga a la calle, vuelva a tener un protagonismo social amplio, sea una intervención productiva y llame a los ciudadanos, no sólo usuarios, a una toma de conciencia de sus necesidades y la primera de ellas, ser protagonistas activos de la solución de sus problemas (que también son de los demás), claro, contando con el apoyo, la ayuda de la Administración y de los profesionales y técnicos.

Para garantizar estos principios, hemos recurrido en nuestras intervenciones de la estructura básica de participación para la familia: las AMPAS. Las consideramos un requisito mínimo para todas las escuelas y, en consecuencia, allá donde no las ha habido las hemos impulsado, donde estaban las hemos potenciado y cuando ha sido posible hemos favorecido la creación de redes de AMPAS.

Como decía Freire (1997), solo a través de la participación de la comunidad y mediante una pedagogía crítica lograremos convertir las dificultades en posibilidades y permitiremos que las personas implicadas generen transformaciones que nos conduzcan a la igualdad.

La participación toma un cariz especial en los centros de secundaria, aprovechando una madurez biológica que nos permite favorecer y estimular una madurez ciudadana. En este campo nuestra acción puede ir de la simple asesoría para formar una asociación de estudiantes que recoja las inquietudes del alumnado hasta intervenciones de potenciación comunitaria que generen transformaciones reales en nuestras comunidades educativas. Estas últimas se han materializado en Laboratorios de Igualdad, agrupaciones a través de las cuales sus

participantes emprenden acciones de sensibilización sobre la igualdad entre hombres y mujeres.

Otras concreciones de la participación del alumnado han sido los grupos de apoyo LGTBI que ofrecen a toda la comunidad escolar un espacio de encuentro y respeto a la diversidad o la autogestión de actividades de ocio y tiempo libre -los viernes en horario extraescolar- por parte del alumnado convirtiendo al IES en el único espacio de referencia para jóvenes de una periferia en la que este tipo de recursos socioculturales escasean. Una experiencia esta última que permite la apertura de centros educativos más allá del horario de las clases para el uso y disfrute por parte de la vecindad generando sinergias y propiciando la consolidación de redes comunitarias implicadas en la mejora del barrio.

Del mismo modo, el conocimiento de las organizaciones vecinales y populares que se asientan territorialmente en nuestros barrios y la estrecha y fluida relación que mantenemos con ellas, posibilita que se den sinergias entre la escuela y la sociedad civil organizada y que puedan generarse procesos de desarrollo comunitario que impliquen el surgimiento de proyectos conjuntos como carreras populares que se convierten en eventos ineludibles para las y los vecinos o la restauración y reparación de zonas comunes del entorno mediante un Aprendizaje-Servicio coordinado por el centro por poner algunos ejemplos.

Esta línea de actuación mencionada obtiene un marco metodológico y normativo para su crecimiento en nuestra comunidad autónoma con la publicación de la Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje». En ellas, se sistematizan las Actuaciones Educativas de Éxito basadas en la evidencia científica tales como los Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas, Formación de Familias o el ya apuntado Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos. Nuestro papel en estos procesos de transformación de la escuela hacia escenarios más inclusivos y activos para el alumnado y sus familias es fundamental como agentes catalizadores de procesos comunitarios que contribuyen a derribar el muro simbólico que separa el barrio de los centros escolares.

3.- Retos, potencialidades y limitaciones de la Educación Social en el sistema educativo

Las experiencias presentadas son tan solo una muestra de lo que la figura del educador y la educadora social está suponiendo en los diferentes contextos donde estamos desarrollando



nuestras funciones. No debemos olvidar que partíamos de la nada: con apenas unas Instrucciones como normativa y el bagaje experiencial en los centros de protección, en los barrios, en Servicios Sociales y otros espacios ajenos a la escuela, llegamos a los centros educativos y construimos un perfil profesional que no existía y que hoy en día es imprescindible en los colegios e institutos donde nuestra acción alcanza.

Tal y como recogen Vila, Cortés y Martín (2020:60), la figura del educador y educadora social en los centros educativos de Andalucía se considera:

[...] fundamental para apoyar la buena marcha de los centros, cubrir necesidades que los demás profesionales de la educación no pueden hacer y vehicular propuestas de índole social y comunitaria que no se ven fortalecidas precisamente porque las dinámicas de funcionamiento de los centros educativos suelen descansar en una perspectiva centrada en lo académico.

Este cambio de perspectiva ha contado con tres pilares básicos: el trabajo interdisciplinar, la formación específica del educador y la educadora social y la continuidad de la intervención.

En efecto, todas las experiencias señaladas se han realizado de la mano de las propias comunidades educativas, con un especial papel del profesorado y con el apoyo de los Departamentos de Orientación y los Equipos de Orientación Educativa. Y es que nuestro trabajo exige un enfoque interdisciplinar que implica desde el tutor a la Jefa de estudios, desde el orientador a la mediadora intercultural de una asociación y desde la presidenta del AMPA al educador social del ETF. “Solo no puedes, con amigos sí” como bien decían en el mítico programa de televisión La Bola de Cristal.

Por otro lado, la formación específica del educador y la educadora social nos confiere una serie de competencias que nos permite analizar la realidad desde una óptica única en la escuela. De este modo, nos convertimos en conocedores del sentir de alumnado, profesorado y familias y, al mismo tiempo, en catalizadores de esas voluntades: como el tramoyista en el teatro, no aparecemos en escena, pero conocemos el guion y hacemos que sea posible.

El tercer pilar de nuestra figura es el más sólido: la continuidad. Nos ha permitido no sólo un conocimiento “instantáneo” de la realidad, sino que también nos ha facilitado un conocimiento evolutivo a lo largo de estos 15 años. De este modo, nos hemos convertido en un referente para el alumnado para el que hemos sido una constante en su época escolar, puesto que somos la única figura educativa, dentro de la Educación Formal, que lo acompaña en todas las etapas de la escolaridad: desde Infantil, hasta la Secundaria pasando por la Primaria y esto constituye una de nuestras más preciadas fortalezas. Pero, además, el tiempo

nos ha convertido en un vínculo con las familias y con la comunidad mimetizándonos con ella. Y lo que a nuestro juicio descubre el potencial de la educación social en los centros educativos es que esta continuidad está empezando a dar nuevos frutos porque el alumnado de hoy son los hijos e hijas de quienes ya somos referentes.

Las líneas de actuación presentadas son un argumento irrefutable de que la Educación Social en los centros educativos es necesaria para garantizar el éxito escolar y la igualdad de oportunidades. Pero sólo será posible si se apuesta por una Educación Social apoyada desde la Administración Pública para que sea continua. Además, debe ser extensiva a todos los centros o, al menos, a todos los que acojan población de alguna de las 99 zonas desfavorecidas priorizadas por la ERACIS. Hacemos, así, referencia a una de las limitaciones recogidas por Vila, Cortés y Martín (2020) como es la atención a múltiples centros en detrimento de la calidad de la intervención. Es obvio que necesitamos más profesionales de la Educación Social en nuestras escuelas.

En este sentido, valoramos positivamente la propuesta de actuación de algunas Delegaciones Provinciales de Educación que plantean el trabajo directo en los centros y la intervención comunitaria. Para ello el EOE, a propuesta del educador o educadora social, decide un máximo de centros educativos en los el educador o educadora social desarrolla su intervención en base a unos criterios consensuados tales como el número de alumnado de compensatoria, la tasa de absentismo o el nivel de implicación en proyectos de innovación entre otros. Al mismo tiempo, proyecta una serie de intervenciones a nivel comunitario que impactan en varios centros como redes de mediación, proyectos intercentros, encuentros de AMPAS, escuelas de familias a nivel municipal, etc.

En estos 15 años, hemos visto cómo la crisis del 2008 afectó a la sociedad en general, y cómo se cebó con aquellos contextos que ya estaban deprimidos social y económicamente, justo donde se encuentran los centros educativos en los que trabajamos. Cuando parecía que se estaba produciendo una incipiente recuperación, un nuevo varapalo, en esta ocasión en forma de pandemia, vuelve a golpear a la parte de la sociedad más débil: aquellas personas con escaso nivel de cualificación profesional, con trabajos precarios, estando la gran mayoría dedicadas al sector servicios y a los cuidados de personas, precisamente las madres y padres de nuestro alumnado. A esto hay que añadir que la brecha digital no es cosa del pasado, existe, está en nuestros barrios y la sufren nuestras niñas y niños. Hemos visto como ha

afectado a las familias, al alumnado y como, una vez más, hemos sido testigos en primera línea de esta cruda realidad y como, junto con nuestras compañeras y compañeros docentes, hemos intentado servir de enlace para coordinar recursos y servicios, que llegaran al mayor número de nuestras familias y nuestro alumnado. También hemos trabajado para intentar que esa brecha digital no se convirtiera en un abismo. Y, por supuesto, hemos estado ahí para acompañar, para tranquilizar, para dar ánimos y para sacar una sonrisa. Un trabajo de apoyo y gestión emocional poco visible y menos reconocible, no solo para la Administración, sino también para la sociedad. Y es que somos invisibles porque no se nos conoce contando con una plantilla tan escasa y lo que no se ve, no existe. Por eso, este texto constituye, además de un compendio de buenas prácticas y reflexiones sobre nuestra intervención, una reivindicación de nuestra figura: de la educadora y el educador social en el sistema educativo andaluz. La presencia de nuestro perfil profesional en la escuela permite reforzar la inclusión, que fomente el papel de la escuela como compensadora de desigualdades, que responda a la diversidad de todo el alumnado, que respete y reconozca sus diferencias y sus singularidades, que ofrezca las oportunidades educativas y las ayudas necesarias (curriculares, personales y materiales) para el desarrollo integral del alumnado. Porque sin nosotras y sin nosotros, una escuela pública más justa, igualitaria e inclusiva, sencillamente no es posible. Y es que somos nosotras y nosotros, las educadoras sociales, quienes nos hemos formado específicamente para mejorar la convivencia y promover la cultura de paz en nuestras aulas, para garantizar que la participación de las familias y del resto de la comunidad educativa sea real y constructiva, para proponer procesos de transformación social e innovación educativa en nuestros centros que reduzcan considerablemente las cifras de absentismo y abandono escolar, para generar un desarrollo comunitario que brinde una nueva oportunidad en aquellas zonas desfavorecidas socialmente.

Consideramos que el número actual de educadoras y educadores sociales en los centros educativos de Andalucía, no se corresponde con las necesidades y carencias de nuestro sistema educativo, ni con las demandas de mejora de la escuela pública por parte de la sociedad, puesto que no llegamos ni a cubrir las 99 Zonas Desfavorecidas de nuestra tierra priorizadas en la ERACIS. Teniendo en cuenta que en nuestra comunidad autónoma además existen 426 centros de Educación Compensatoria y 162 Equipos de Orientación Educativa a los que deberían adscribir nuestra figura profesional, 43 educadoras y educadores sociales son, a todas luces, insuficientes para atender los ámbitos de intervención marcados.



Del mismo modo y para concluir, nos gustaría resaltar que, tras una concienzuda revisión bibliográfica, hemos podido comprobar como las publicaciones científicas y académicas acerca de la incorporación de la Educación Social al sistema educativo formal en el territorio nacional son prácticamente inexistentes, por lo que esta tarea se nos antoja necesaria y vital de cara a evaluar el impacto de nuestra intervención socioeducativa en la escuela, replantear modelos de implementación de nuestra figura y dignificar nuestra profesión. Sin duda, queda un largo camino por delante.

4.- Bibliografía.

- Castillo, M.; Galán, D.; Pellissa, B. (2012). *La incorporació dels educadors socials a l'escola: L'experiència present i les perspectives de futur*. Barcelona: UOC.
- Cowie, H.; Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action*. London: Sage.
- Flecha, R.; Garcia, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. En *Revista Idea La Mancha*, (4), 72-76. Toledo: Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Marchioni, M. (1987). Reflexiones en torno a la metodología de la intervención social en las nuevas condiciones hoy. En *Revista Documentación Social*, (69), 53-68. Madrid: Cáritas Española.
- Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. En *Revista Bordón. Revista de pedagogía*, vol. 60, (4), 65-77. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Oñate, A.; Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: Los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. En *Revista Edetania. Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (45), 11-31. Valencia: Universidad Católica de Valencia "San Vicente Martir".
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. En *Revista Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 15-27. Sevilla: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Pérez, F.; Serrano, L.; Uriel, E. (2019). *Diferencias educativas regionales, 2000-2016: Condicionantes y resultados*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Ríos, M.; Veredas, V. (2020). Prevención del acoso escolar en Educación Infantil. Hacia el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. En *Revista eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. (17), 335-380. Córdoba: CEP de Córdoba.
- (2019). El barrio con mayor fracaso escolar de Europa: Las Palmeras. En *Revista eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, (16), 182-213. Córdoba: CEP de Córdoba.



- Ruíz, B.; Martín, A.; López, B; Hernán, M. (2016). *¿Convivencia o bullying? Análisis, prevención y afrontamiento del acoso entre iguales*. Sevilla: Escuela Andaluza de Salud Pública. Junta de Andalucía.
- Valls, R.; Puigvert, L; Duque, E. (2008). Gender Violence amongst teenagers: socialization and prevention. Violence against Women. En *Revista Sage Journals*, vol. 14, (7), 759-785.
- Vila, E.; Cortés, P.; Martín, V. (2020). Los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía: perfil y desarrollo profesional. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 18, (1), 47-64. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Para contactar

Manuel Ríos Macías. Email: riosmanu@hotmail.com

Miriam Ríos Macías. Email: mirieta07@hotmail.com

Rafael Fernando Yusta Herrador. Email: rafafex@hotmail.com

