
Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos.

Cristina Laorden Gutiérrez, Carmen Prado Nóvoa y Pilar Royo García*

Resumen

En este artículo se pretende reflexionar sobre el proceso de transformación que debe de sufrir la educación para resolver las dificultades que se plantean actualmente. Consideramos que este proceso implica la consecución de los objetivos de una educación inclusiva y que en esa labor los educadores sociales tienen un gran papel profesional que desempeñar en la lucha por la igualdad socioeducativa y el éxito escolar.

En el artículo también se plantea el concepto de educación inclusiva y se describen experiencias vinculadas a él, defendiendo la idea de que los educadores sociales deben entrar como profesionales en todos los centros, no solo en los de mayor conflictividad, y en todos los niveles educativos.

Palabras clave:

Educación social, educación inclusiva, comunidades de aprendizaje,

Abstract

This article aims at reflecting on the changes education should undergo to solve its main difficulties today. We consider that these transformations imply the achievement of the objectives of inclusive education and that, to carry out this task, social educators should play an essential role, as they promote socio-educational equality and school success.

In this article the concept of inclusive education is defined, and some experiences related to it are described, trying to support the idea that social educators should work in all educational centres, and not only in conflictive ones, and in all educational levels.

Keywords:

Social education, inclusive education, learning communities.

* E. U. Cardenal Cisneros - Universidad de Alcalá

cristina.laorden@cardenalcisneros.com, carmen.prado@cardenalcisneros.com, pilar.royo@cardenalcisneros.com

1. Introducción

Muchos son los problemas, necesidades, dificultades y obstáculos que plantea la educación actualmente y cada vez son más los profesionales que ven que el modelo de enseñanza tradicional, que se sigue manteniendo en nuestras escuelas como metodología didáctica, no resuelve el problema de fracaso escolar, absentismo, violencia, hábitos de estudio inadecuados, poca implicación de algunas familias, exclusión social y educativa, etc. Es necesario un cambio en educación que busque alternativas, nuevas soluciones a nuevas situaciones contextuales, individuales y grupales en el proceso educativo en la línea de lo que se pretende conseguir a través de una educación inclusiva.

Creemos que la intervención de otras figuras profesionales en los centros educativos puede facilitar el proceso de transformación en las escuelas y la difícil tarea de educar. Y desde una perspectiva preventiva, estas figuras serían necesarias en todas las etapas educativas (educación infantil y primaria, educación secundaria obligatoria, formación profesional y bachillerato).

Desde nuestra experiencia en la formación de futuros educadores sociales consideramos que éstos pueden ser una figura que ayude en los claustros en la búsqueda de estas nuevas soluciones. Los ámbitos de actuación tradicionales del educador social están referidos a los siguientes campos profesionales (RD 1420/1991): educación no formal; educación de personas adultas; intervención social de personas con dificultades; y acción sociocultural y socioeducativa. Sin embargo pensamos que el educador social tiene mucho que aportar en el campo de la educación formal, tanto en las escuelas de educación infantil y primaria, en materia de prevención, como en los institutos a través de programas de labor preventiva y de inserción.

Nuestra propuesta de actuación va en la misma línea que el Colegio de Educadores Sociales que lleva algún tiempo reivindicando que una actuación en la educación formal estaría dentro de las competencias profesionales del educador social y sería un campo más donde intervenir cuya presencia es cada día más urgente. Ya existen algunas experiencias en institutos españoles pero no en las etapas de infantil y primaria y formando equipo con el resto del claustro de las escuelas. Como personal voluntario lo ha recogido el proyecto de "comunidades de aprendizaje" (Pulido y Ríos, 2006) cuyo proyecto señala que los educadores sociales pueden dinamizar aulas con familias, organizar grupos de distintas lenguas, mejorar la comunicación, trabajar conjuntamente con el barrio y las aulas, etc. Todo ello para lograr alcanzar la igualdad educativa.

Pero para que esta situación sea fructífera, uno de los aspectos en los que es necesario trabajar es la formación inicial y permanente de los educadores sociales, con el objetivo de favorecer que asuman como meta el cambio social a través de la consecución de la igualdad de resultados y del éxito para todos en materia educativa. Para ello, es necesario que el educador social aumente su confianza en las capacidades de las personas en situación de desventaja sociocultural y, por tanto, que aumente sus expectativas sobre ellos.

A su vez, consideramos que los resultados positivos de las actuaciones de los educadores sociales posibilitarán el cambio necesario en los otros agentes educativos para favorecer su incorporación como miembro de pleno derecho de los claustros educativos.

Nosotros proponemos cambios positivos desde proyectos comunes a través de equipos más interprofesionales y multidisciplinares en la educación formal. Sólo esta visión optimista, sólo el trabajo con altas expectativas y entusiasmo puede hacer posible un cambio de esta envergadura.

Con esta perspectiva positiva, la formación del educador social para el desempeño de su tarea dentro de la educación formal debería suponer conocer experiencias, conocer el currículo y la legislación educativa, las competencias profesionales de los maestros y otros profesionales como pedagogos, orientadores, trabajadores sociales, logopedas, psicólogos, etc... ; debería suponer más acercamiento a esta realidad de una forma práctica; debería suponer optimismo con respecto a su capacidad como profesional para acercarse a las soluciones o mejoras sociales y educativas...destacando el gran empuje que están teniendo experiencias como las ya mencionadas "comunidades de aprendizaje" y sus principios de aprendizaje dialógico y el cambio en educación a partir de la participación, la reflexión y la crítica, que nos permita avanzar hacia un cambio en el individuo y su entorno (CREA, 1999; Flecha, 1997; Elboj, Pigdellivol y Valls 2002)

En la actualidad encontramos diversos grupos de trabajo preocupados por la educación desde esta perspectiva de solución. Grupos de trabajo con una labor excelente, experiencias concretas, publicaciones, que deben ser recogidas y tratadas desde las aulas de la formación inicial de los futuros educadores sociales, puesto que ellos pueden ser un elemento integrador, mediador y facilitador de esta difícil tarea.

En este sentido, este artículo pretende justificar la necesidad de incluir en la educación formal la figura del educador social como un elemento más de los claustros, y conseguir, así formar equipos más multidisciplinares que puedan abarcar, sin limitaciones, los distintos aspectos de una educación comunitaria e integral frente a las dificultades actuales y al elevado *fracaso escolar*.

Como veremos en apartados posteriores, tradicionalmente el educador social ha trabajado en el contexto no formal y se ha coordinado con los centros escolares. Esta coordinación, aunque necesaria, no ha sido suficiente para minimizar la desigualdad educativa y el fracaso escolar. Creemos incluso que, a veces, estas actuaciones crean alternativas educativas paralelas que, en vez de favorecer la inclusión, favorecen la exclusión y la segregación. Por eso es necesario trabajar desde los propios centros educativos en la dirección de la inclusión educativa e incorporando a los educadores sociales.

La educación inclusiva no diferencia entre educación formal y no formal, sino que se preocupa por la educación integral de las personas independientemente del contexto (formal o no formal) en el que se sitúe el proceso educativo.

Pero ¿qué es la educación inclusiva? ¿qué implica este concepto? ¿qué experiencias positivas se están realizando?

2. Hacia una educación inclusiva. Delimitación conceptual

El término educación inclusiva es un término genérico que engloba las características comunes de los movimientos educativos que están surgiendo recientemente a nivel mundial con el objetivo de conseguir que la educación escolar contribuya a reducir los procesos de exclusión social en los que se ven insertos muchos alumnos, bien por estar en una situación de desventaja sociocultural o por sus características particulares (capacidad, género, idioma, etc...).

Representa la aspiración de una educación de calidad para todos los alumnos, equiparando sus oportunidades y buscando la igualdad de expectativas y la igualdad de resultados. En términos de la Conferencia de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales “las escuelas tienen que encontrar la manera de *educar con éxito a todos los niños*” (UNESCO, 1994, citado en Echeita y Sandoval, 2002).

Para algunos autores (Calvo de Mora, 2006) la principal definición del concepto educación inclusiva es la consideración del derecho de todo alumno a adquirir un aprendizaje profundo (entendiendo por tal la aproximación a la comprensión de la realidad que se vive), además del derecho de cada alumno a recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta.

Es un concepto que trasciende y engloba otros más tradicionales como el de integración escolar, respuesta a las necesidades educativas especiales, educación compensatoria y atención a la diversidad. Por ejemplo, trasciende y engloba el concepto de integración

escolar, ya que aunque ha sido clave y ha supuesto un gran avance respecto a la educación especial, se considera que se ha puesto en práctica de manera restrictiva. No solo es el alumno quien debe integrarse adaptándose al centro sino que los centros y el sistema educativo en su conjunto deben entrar en un proceso de transformación profunda de forma que posibilite una “escuela para todos”. A su vez, trasciende a la educación compensatoria porque con frecuencia recurre a prácticas excluyentes (por ejemplo sacando del aula a algunos alumnos en función de sus características) con currículos centrados en lo básico o elemental y con el riesgo de reproducir las desigualdades que pretende compensar. Las diferencias existentes entre los alumnos, la diversidad, es el principal recurso para la práctica del concepto educación inclusiva.

Es un constructo aglutinador de muchos aspectos diferentes sobre cómo “lograr el equilibrio entre la comprensividad y la diversidad, es decir entre lo que debe ser común para todos los alumnos y la atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión” (Echeita y Sandoval, 2002).

La educación inclusiva parte del principio de que la educación no se circunscribe a la escuela, es mucho más que las actividades que se realizan en las aulas y en ella están implicados todos los agentes sociales dentro y fuera de la escuela (familias, barrio, medios de comunicación...). Por tanto afecta a la comunidad en su conjunto.

En términos de la teoría sistémica de Bronfenbrenner (1987) no sólo se debe considerar el microsistema escolar tal y como está configurado, sino que la educación formal debe tener en cuenta todas las influencias que reciben los alumnos a nivel de mesosistema (por ejemplo, la relación familia- escuela), a nivel de exosistema (características del barrio, ciudad, medios de comunicación, etc.) y a nivel de macrosistema (sistemas político, legal, económico, etc.).

Consideramos que el educador social puede aportar mucho a este nuevo enfoque y transformación del sistema educativo. Desde sus orígenes como educador especializado, viene trabajando en ámbitos no formales con las personas y/o grupos que están en proceso de exclusión social, siendo uno de sus objetivos fundamentales prevenir y reducir la exclusión en los individuos y colectivos que están en situación de riesgo o que ya han iniciado el proceso de exclusión.

Siguiendo a Echeita (2002), para avanzar hacia una educación inclusiva habría que tener presentes entre otras las siguientes propuestas:

- La educación inclusiva es una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de hacer de ellas una oportunidad para el desarrollo y el aprendizaje.
- Es necesario un cambio profundo desde una perspectiva sistémica .
- Hay que adoptar una perspectiva social interactiva representada por la propuesta de dejar de pensar en términos de acnees o de alumnos con dificultades de aprendizaje y pensar en términos de ver cuáles son los obstáculos que impiden la participación y el aprendizaje.
- Hay que adoptar la máxima de desear para todos los niños y jóvenes (especialmente para los que están en peor situación) lo que cualquiera de nosotros quisiera para sus hijos.
- Hay que buscar la transformación de los contextos escolares y usar las estrategias y los métodos que permitan el enriquecimiento y la aceleración de los alumnos en desventaja para conseguir el éxito para todos.
- Ese enriquecimiento pasa por la presencia de más adultos en el aula, que sin ser profesores, pueden colaborar eficazmente en ella.
- Se promueve el sentimiento de pertenencia de cada uno de los miembros de la comunidad educativa como base de su cohesión. Para ello es imprescindible la participación. Según Calvo de Mora (2006), la primera acción para el desarrollo de la educación inclusiva es la llamada a la participación de las familias como actores y actrices del proceso y del resultado escolar.

Entre las iniciativas que se encuadran como experiencias vinculadas al movimiento de una educación más inclusiva destacan las siguientes (extraído de Echeita y Sandoval, 2002):

- El Programa de Desarrollo Escolar (Shcool Developmen Program) desarrollado en la Universidad de Yale con el objetivo de promover un clima escolar positivo estableciendo vínculos entre padres, profesores y alumnos y ajustando el aprendizaje de cada alumno con sus expectativas futuras.
- Las Escuela Aceleradas (Accelerated Schools) dirigidas en la Universidad de Stanford en 1986 por Levin para favorecer el aprendizaje de los alumnos procedentes de grupos sociales desfavorecidos. Apuestan por una metodología participativa y

activa y parten de tres principios: 1.-conjugar los esfuerzos de padres, profesores, directores, alumnos, administradores y la comunidad local en un esfuerzo común; 2.- implicar a todos en las principales decisiones que se tomen en el centro y compartir la responsabilidad de desarrollarlas y evaluarlas, y 3.-construir la escuela compartiendo y utilizando los recursos de la comunidad.

- Los proyectos denominados Educación para Todos (Education for All) en la Universidad de Jhon Hopkin dirigidos a la educación de alumnos en desventaja y basados en la idea de que todos los alumnos pueden aprender hasta llegar a altos niveles. Según Slavin, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de mantener altas expectativas de rendimiento para todos los alumnos y proporcionarles instrucción de alta calidad. Las escuelas tienen que estar organizadas para elevar al máximo el rendimiento de todos los alumnos incluidos aquellos que están en una situación de riesgo por factores sociales, institucionales, familiares o personales. El objetivo es buscar el éxito para todos (Success for All).
- En España destaca el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, diseñado por el equipo del Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona (CREA). Las Comunidades de Aprendizaje se nutren de los programas anteriores e incorporan elementos propios como el énfasis en el aprendizaje dialógico para la creación de un clima de convivencia en los centros educativos que ayude a prevenir y paliar las situaciones de conflicto, indisciplina y agresividad tan frecuentes en los centros.

El modelo de las Comunidades de Aprendizaje cuenta con 34 escuelas de tres autonomías españolas (Aragón, Euskadi y Cataluña) y existen demandas de otras comunidades autónomas para comenzar el proceso de transformación (Pulido y Ríos, 2006). Dada la relevancia que tiene en nuestro país, en el apartado siguiente realizamos una descripción de los rasgos más característicos del proyecto de Comunidades de Aprendizaje como experiencia concreta de educación inclusiva.

3. Las Comunidades de Aprendizaje

El Proyecto de Comunidades de Aprendizaje va dirigido a centros de Educación Infantil y Primaria y a Institutos de Educación Secundaria con el objetivo de favorecer la igualdad educativa y social a través de cambios en los procesos educativos.

Se define como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todos y todas las

personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Valls, 2000, citado en Pulido y Rios, 2006).

Parte de que todos los niños y niñas tienen derecho a la mejor educación, tienen capacidad para conseguirla y de que nadie está condenado de antemano a tener una posición educativa y cultural marginal.

Se considera que las propuestas organizativas actuales en educación tienden a mantener las desigualdades y no preparan para los retos de una sociedad de la información para todas las personas. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje aboga por la transformación porque no acepta la imposibilidad de cambio, tanto de las personas concretas como de las estructuras educativas.

Un centro educativo que se transforma en comunidad de aprendizaje realiza una transformación social y cultural y dicha transformación implica un cambio de los hábitos de comportamiento del profesorado, de los alumnos, de los familiares y de las comunidades.

Se pone énfasis en la educación integral. El concepto de extraescolar o no formal se diluye porque todo puede hacerse fuera o todo puede hacerse dentro de la escuela en base a un proceso global de educación.

El objetivo concreto de las comunidades de Aprendizaje son los centros educativos en los que existen más dificultades por desigualdad, pobreza, conflictos o carencias, ya que son los centros más necesitados del cambio que rompan las dinámicas que suelen estar implícitas. Pero en una situación más normalizada, la concepción de las comunidades de aprendizaje es igualmente aplicable e importante desde una perspectiva preventiva.

El aprendizaje dialógico actúa como pilar fundamental de las comunidades de aprendizaje, ya que permite la educación y la formación del alumnado en los contenidos que le harán competitivos en la sociedad de la información a la vez que establece un marco para la interacción orientado hacia la solidaridad, la igualdad y la transformación social. El diálogo abarca al conjunto de la comunidad de aprendizaje, incluyendo familiares, voluntariado, profesionales, alumnado y profesorado. Todas las personas influyen en el aprendizaje, todas deben planificarlo conjuntamente y todas son responsables. Todas las personas aportan sus opiniones en base a la igualdad. Así, las diversas posiciones no se valoran en función de quién la dice o de la posición de poder que tenga, sino en función de la solidez de los argumentos utilizados. Este diálogo igualitario es uno de los principios que definen el aprendizaje dialógico.

Respecto a los principios pedagógicos de las Comunidades de Aprendizaje son los siguientes:

- La participación: La participación e implicación del profesorado, del alumnado y de las familias es primordial ya que todos ellos tienen una responsabilidad en el centro. Todos los agentes que pueden mejorar un aprendizaje o favorecer el proceso educativo participan en el aula (madres, padres, voluntarios, profesores, instituciones y asociaciones del barrio). El aula es un espacio donde confluyen todos los agentes educativos de la comunidad. La participación y el diálogo igualitario son características de las fases del proceso de transformación e implica el esfuerzo y compromiso de todos.
- La centralidad en el aprendizaje: Se trata de conseguir que todos los alumnos y alumnas desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas condicionen la igualdad de resultados educativos. Se potencia el esfuerzo por parte del alumnado, se fomenta un entorno estimulante de aprendizaje y se propicia que todo el tiempo escolar y extraescolar sea de aprendizaje. Para ello es importante que se maximice el tiempo dedicado a las actividades formativas. Uno de los criterios importantes es no sacar de la clase a los alumnos que necesiten algún tipo de refuerzo, sino ubicar en el aula todos los recursos necesarios. Por ejemplo, se coordinan varios profesores/as en el mismo aula, se introducen voluntarios, se cambian las agrupaciones de los alumnos para optimizar los aprendizajes, etc.
- Las expectativas positivas: Se parte de que todos los alumnos y alumnas tienen más capacidades de las que normalmente utilizan para el aprendizaje escolar. Por eso, los objetivos no son de mínimos, sino de máximos y se pretende que desarrollen todo su potencial al máximo.
- El progreso permanente: para que éste se dé hay que organizar un proceso de evaluación constante de la transformación del centro en comunidad de aprendizaje en el que participen todas las personas implicadas (profesorado, familiares, alumnos, otros agentes sociales).

Para conseguir los objetivos se utiliza una organización alternativa a la tradicional en las aulas a través de los grupos interactivos (Aubert y García, 2001; Marín y Soler, 2002). Consiste básicamente en organizar el aula en pequeños grupos lo más heterogéneos posible en función de la cultura, género y nivel de aprendizaje del alumnado. Cada grupo está tutorizado por una persona adulta (madres, padres, colaboradores), coordinado por

el profesor/a que promueve un aprendizaje entre iguales respetando las diferencias. Cada adulto se responsabiliza de una actividad y éstas tienen una duración aproximada de unos veinte minutos. Así se pueden realizar hasta cuatro o cinco actividades distintas en una sesión. La función del profesorado es gestionar y tutorizar el aula y coordinarse con los adultos voluntarios. Se potencia que los niños y niñas se ayuden entre sí en la realización de las tareas fomentando la cooperación y sustituyendo la competitividad por la solidaridad.

En las comunidades de aprendizaje no sólo el alumnado participa en los procesos de aprendizaje, sino todas las personas involucradas: “los familiares y toda la comunidad educativa hacen suyo el centro para su propia formación, para ayudar y ayudarse, para compartir y para formarse como madres y padres y como personas” (Elbooj y cols, 2002, citado en Pulido y Rios, 2006). Por eso, en todas las Comunidades de Aprendizaje se pueden encontrar espacios de formación para familiares, como por ejemplo, clases de alfabetización, aprendizaje de nuevas tecnologías, idiomas, etc. De este modo, los familiares y otras personas del entorno hacen suyo el centro para su propia formación. La escuela se convierte en el eje educativo de toda la comunidad. La escuela se abre a la comunidad y contribuye a la dinamización social y cultural de la misma. Así, en algunos centros hay grupos de familiares alfabetizándose o preparándose para sacar el graduado, otros están aprendiendo castellano o utilizando el aula de informática, otros participan en tertulias literarias o se forman en cómo potenciar el aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos e hijas, etc. En ocasiones son unos familiares los que enseñan a otros, por ejemplo informática o, personas voluntarias (jubilados, profesionales...) ponen sus conocimientos al servicio de los demás (enseñan inglés, dinamizan una tertulia literaria...) (Jaussi, 2002)

4. El papel del educador social en los centros escolares

¿Qué papel está desempeñando actualmente el educador social en los centros escolares?
¿Cómo puede contribuir a la educación inclusiva?

Tradicionalmente un objetivo prioritario del colectivo de educadores/as social ha sido y es superar las situaciones de desigualdad en las que se encuentran muchas personas garantizando una educación de calidad para todos.

La orientación hacia la consecución de este objetivo ha llevado a los educadores sociales a desarrollar proyectos coordinados con la labor desarrollada por los centros escolares en áreas de trabajo conjunto como las siguientes:

- La coordinación de los educadores sociales de los servicios sociales comunitarios con los profesores de los centros. La detección de los menores en riesgo y la coordinación del trabajo que se realiza con las familias han sido los principales objetivos de este trabajo.
- La participación de los educadores sociales pertenecientes a los servicios sociales comunitarios u otras entidades en el desarrollo de proyectos de prevención primaria y secundaria dentro de los centros escolares (consumo de drogas, educación para la salud, prevención de la violencia...). El educador social siempre ha reconocido a los centros educativos como el contexto idóneo para la realización de estos programas.
- La coordinación de los educadores sociales de las administraciones locales con la labor que realizan los centros en la prevención y la intervención en problemas de absentismo escolar.
- La coordinación de los educadores sociales de los centros de protección de menores con los profesores tutores de los menores a su cargo.
- La coordinación de los educadores sociales de los centros abiertos con los centros educativos de su comunidad.

Aunque esta coordinación es necesaria y debería seguir potenciándose no ha demostrado ser suficiente. La separación que tradicionalmente se había realizado entre educación formal, no formal e informal y la definición del educador social como el profesional especializado en la educación no formal ha favorecido que se defina la educación social en contraposición a la escuela y ha dificultado la percepción de la necesidad de que el educador social pertenezca a la plantilla de los centros educativos.

Esta concepción diferenciadora se está empezando a superar, lo que ha posibilitado que la educación social y la educación escolar se entiendan como una misma realidad y se inicie un proceso de incorporación de los educadores sociales a los centros escolares. Dos Comunidades Autónomas, Extremadura y Castilla-La Mancha, han legislado la incorporación de estos profesionales a los centros (ORDEN de 13-09-2002, de la Consejería de Educación y Cultura, de la Administración de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha; INSTRUCCIONES de 25 de Octubre de 2002, de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros de la Junta de Extremadura; INSTRUCCIONES de 7 de Julio de 2004, de la Secretaría General de Educación de la Junta de Extremadura). Esta incorporación se limita a los Institutos de Educación Secundaria y, en el caso de Castilla-La Mancha, únicamente a los centros que justifiquen encontrarse en una situación de especial dificultad.

Teniendo en cuenta la legislación existente (ORDEN de 13-09-2002, de la Consejería de Educación y Cultura, de la Administración de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha; INSTRUCCIONES de 25 de Octubre de 2002, de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros de la Junta de Extremadura; INSTRUCCIONES de 7 de Julio de 2004, de la Secretaría General de Educación de la Junta de Extremadura), las propuestas de diferentes profesionales (Hoyos, Galán, Estellés y Vilar, 2005; Molina y Blázquez, 2005; Valls, 2005) y asociaciones profesionales (Collegi d' Educadors i Educadors Socials de Catalunya, 2004)) se diferencian como funciones prioritarias del Educador social en los Institutos de Educación Secundaria las siguientes:

1. Las actuaciones dirigidas a integrar los centros escolares en la vida de las comunidades donde se sitúan. El educador social debe de ser capaz de abrir los centros a su entorno a través de:

- *El estudio de las características de la comunidad y de los diferentes grupos que la componen.* Los educadores “Pueden dar una información vital sobre el territorio, los estilos de vida, las dinámicas entre jóvenes, las dificultades y expectativas que estos tienen en referencia a su futuro... Es una información fundamental que, con frecuencia, no se tiene en cuenta en las escuelas, demasiado centradas en la lógica del profesorado y de la materia que hay que impartir y que descuida las variables contextuales”. Es el profesional que “traza puentes entre la cultura escolar y las formas culturales de las comunidades y territorios en los que se ubican los centros. (Molina y Blázquez, 2005: 40)

- *La coordinación de todos los agentes educativos del entorno.* El fortalecimiento de las relaciones entre las diferentes entidades públicas y privadas que trabajan en una comunidad con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que pueden ofertar es un objetivo prioritario del educador social. En nuestras sociedades la educación no depende únicamente de lo que ocurre en el aula sino que “cada vez depende más de los estímulos que provienen de todos los contextos que influyen en los niños y las niñas: escuela, familia, barrio, centros de recreo, entidades deportivas, medios de comunicación, etc. En estas circunstancias, el entorno llega a ser un agente educativo clave y la coordinación de este entorno con la escuela, una necesidad primordial” (Valls, 2005:1)

Estas funciones del educador social están en la línea de los objetivos de la educación inclusiva en general y de las comunidades de aprendizaje en particular, ya que son necesarias para lograr la transformación social y cultural de los centros educativos que posibilite abrir las escuelas a la comunidad y contribuir a la dinamización social y cultural de la misma.

2. Actuaciones de mediación dirigidas a facilitar el encuentro entre los profesionales del centro, las familias y los alumnos. En este apartado nos encontramos con dos de las funciones prioritarias de los educadores:

- *La atención al absentismo escolar.* Los centros perciben la necesidad de desarrollar proyectos de prevención e intervención en los casos de absentismo escolar yendo más allá de la información a las familias. El educador social debe de facilitar el acercamiento de los jóvenes, familias y centro posibilitando el llegar a una comprensión conjunta del problema y el diseño y puesta en práctica de acciones que permitan solucionarlo.

Dentro de los programas de absentismo escolar el educador social presta especial atención al trabajo con niños y niñas pertenecientes a grupos minoritarios. La comprensión de cómo perciben el colegio y de las dificultades que observan para su integración es un elemento fundamental. Por ejemplo el Proyecto Brudila Callí (2000) para la superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas pone de manifiesto como “las razones que generalmente se dan al absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas contradicen lo que gran parte de las mujeres sienten y dicen”(CREA, 2000:1). El equipo CREA (2000) plantea la necesidad de contar con la participación de las mujeres y las niñas, de sus familias y de toda la comunidad para poder identificar los elementos que permitan superar esta situación. En la misma línea Molina y Blázquez (2005) describen el programa que desarrollaron con un grupo de niñas de nacionalidad pakistaní que no estaban escolarizadas. Con la ayuda de dos mediadores interculturales el centro pudo conocer los planteamientos de las familias sobre el presente y futuro de sus hijas y a su vez dieron a conocer a las familias la importancia de la educación obligatoria y la situación legal de la mujer en España.

Hay que tener en cuenta que la motivación de los padres y madres y de los alumnos y su compromiso con el aprendizaje de los hijos es mayor cuando se les otorga protagonismo como partícipes y responsables del proceso educativo y cuando sus propuestas y condicionantes son tenidas en cuenta y respetadas en un plano de igualdad, como se hace en las fases del periodo de transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje.

Estas funciones de mediación del educador social también se relacionan con los objetivos de la educación inclusiva ya que si se consigue la asistencia regular y cotidiana de todos los niños y niñas (y por tanto se contribuye a reducir el absentismo) se están dando pasos importantes con respecto a la centralidad en el aprendizaje que, como se ha visto anteriormente, intenta maximizar el tiempo de aprendizaje (que todo el tiempo escolar sea de aprendizaje), lo que es imposible en los alumnos absentistas.

- *Promoción de la convivencia desarrollando programas de mediación en conflictos escolares entre alumnos y alumnos-profesores.* “Tras el programa de atención al absentismo el segundo encargo en relevancia que le hace la administración al educador es la mejora del clima de convivencia en el centro y la reducción de la conflictividad” (Molina y Blázquez, 2005:51). El educador social desarrolla, en coordinación con los profesores del centro y el departamento de orientación, un plan de actuación en donde se contemplen todas las acciones a desarrollar por los distintos agentes de la comunidad (profesores, alumnos, familias) y en todos los niveles (comunidad educativa, profesorado, alumnos).
- *Desarrollo de programas de acercamiento y participación de las familias en los centros.* “Se hace especialmente necesaria la interconexión educativa con las familias puesto que todavía a esta edad son agentes principales en el desarrollo integral de sus hijos, por lo que es imprescindible propiciar cauces de comunicación que optimicen la mediación entre el centro escolar y la familia, sobre todo en aquellos casos en los que la situación familiar pudiera afectar de manera inadecuada al desarrollo de los alumnos (INSTRUCCIONES de 7 de Julio de 2004, de la Secretaría General de Educación de la Junta de Extremadura).

En esta área, nos parece interesante mencionar el papel que la Junta de Extremadura otorga al educador social en la atención a los alumnos y las familias de aquellos que residen en zonas rurales y se desplazan al IES en transporte escolar. El educador social asume las funciones de información de las familias y de atención del alumno desde que llega al centro hasta que comienzan las clases.

La necesidad de contar con un profesional que pueda desplazarse por la comunidad y en un horario diferente al escolar lo consideramos fundamental para poder implicar a familias que, por sus obligaciones laborales, no pueden asistir en estos tiempos. La posibilidad de que el educador social pueda visitar a las familias y atender a sus demandas, conocer cómo perciben su realidad es fundamental para abrir los centros y estudiar como desde estos se puede atender sus demandas.

3. Actuaciones formativas e instructivas con personas o grupos que completen la formación que oferta el centro educativo. El educador social participa en:

- *El diseño y coordinación de las actividades extraescolares.* El educador social debe de dinamizar la vida cultural del centro, a través de un programa de animación sociocultural. La idea fundamental es potenciar las actividades que se llevan a cabo fuera del horario lectivo, es decir, que se haga hincapié en las actividades extraescolares y complementarias.

- *La participación en programas de asesoramiento, formación y asociación de padres.*
- *La colaboración en el desarrollo de programas de educación para la salud, medio ambiente, consumo, tolerancia e igualdad, paz y otros que determine el departamento de orientación o el equipo directivo u otros órganos.*
- *Apoyo a la formación del profesorado.*

Las actuaciones formativas del educador social que completan la formación para los alumnos también van en la línea de los objetivos de la educación inclusiva y de las comunidades de aprendizaje, que pretenden abrir los centros para que sean espacios de formación para los familiares y para toda la comunidad. De hecho ya hay autores que han recogido entre las funciones que puede desempeñar un educador social en las comunidades de aprendizaje, la de dinamizar aulas con familias, la planificación de actividades socioeducativas dirigidas a las familias y a los alumnos, formar parte de las asambleas familiares y recoger las prioridades y propuestas que se plantean, detectar las problemáticas sociales presentes en la escuela y su entorno y formar parte de las comisiones mixtas en las que se gestan las decisiones que tomará el centro (Pulido y Ríos, 2006).

5. Conclusiones

Valorando muy positivamente las posibilidades que abre la incorporación de los educadores sociales a los centros de educación secundaria y principalmente a aquellos que presentan una mayor conflictividad estamos muy de acuerdo con el planteamiento expuesto por Hoyos (2005) cuando expresa que “ espero que los educadores sociales sepamos finalmente superar la tendencia a actuar de eternos apagafuegos, ambulancias de urgencias. Espero que levantemos la vista del caso, de los comportamientos disruptivos. Espero que aspiremos decididamente a trabajar con todos, a trabajar por el cambio, desde nuestra valiosa proximidad y en clave comunitaria”.

La posibilidad de trabajar con todos, desde la prevención y en clave comunitaria creemos que implica la incorporación de educadores sociales en los centros de educación infantil y primaria , no solo en los de educación secundaria. La educación social debe de intervenir para fortalecer a los alumnos y a las familias que participan en el sistema educativo sin tener que esperar a que aparezcan los problemas.

Igualmente sería necesario incluir la figura del educador social en todos los centros, no sólo en aquellos de mayor conflictividad social ya que es necesario que el educador social trabaje no solo con los grupos con características de riesgo psicosocial sino también con los niños y niñas de contextos más “normalizados”.

Pero para alcanzar esta situación queda mucho camino por recorrer. Debemos, entre otras medidas, potenciar esta idea entre los profesionales, incorporar los principios y necesidades de la educación formal en la formación inicial de los educadores sociales y evaluar los proyectos que actualmente se están realizando para demostrar la eficacia de las intervenciones conjuntas. La unión de las acciones de los profesionales de la educación formal y no formal nos permitirá plantearnos seriamente la solución de los problemas educativos desde la raíz y el contexto donde nacen, familia, escuela y comunidad, elaborando programas y proyectos para ser aplicados en los centros educativos.

6. Referencias Bibliograficas

AUBERT, A.; Y GARCÍA, C. (2001) Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 301, pag. 20-24.

BRONFENBRENNER, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Buenos Aires.

CALVO DE MORA, J. (2006) Concepto y aplicación de la educación inclusiva. *Educación Social*, nº 32. pag. 107-117.

COLLEGI D' EDUCADORS I EDUCADORS SOCIALS DE CATALUNYA (Coord) El educador y la educadora social en el Estado Español: Una concreción de su trabajo en centros escolares. www.eduso.net/archivos/ESCE.doc. Octubre 2004.

CREA (1999) Cambio educativo y social. Teorías y prácticas que superan desigualdades. Jornadas celebradas el 22 y 23 de Noviembre en Parc Científic de Barcelona.

CREA (2000) Brudila Callí: Las mujeres gitanas contra la exclusión. *Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas*. <http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/Brudila/index.html>

CREA. Proyecto de transformación de Centros Educativos en Comunidades de Aprendizaje www.comunidadesdeaprendizaje.net. Fecha de acceso Julio 2006.

ECHEITA, G. Y SANDOVAL, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin inclusiones. *Revista de Educación*, nº 327, pag. 31-48.

ELBOJ, C.; PIGDELLIVOL, I. y VALLS, R. (2002) Reflexiones sobre un proyecto compartido. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 316, 61-64

FLECHA, R.; PADRÓS, M. Y PUIGDELLÍVOL, I. (2003) Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE) Vol.: 11 Número: 5. Pag 4-8.

FLECHA, R. (1997) *Compartiendo palabras*. Barcelona. Paidós.

INSTRUCCIONES de 25 de Octubre de 2002, de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros por las que se establecen las funciones y ámbitos de actuación de los Educadores Sociales en Centros de Educación Secundaria de la red pública dependiente de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.

INSTRUCCIONES de 7 de Julio de 2004, de la Secretaría General de Educación, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben de adecuar su organización y funcionamiento los Centros de Educación Secundaria dependientes de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.

JAUSSI, M.L. (2002) El proyecto en la actualidad. *Cuadernos de pedagogía*, nº 316, pag 57-60.

MARÍN, N. Y SOLER, M. (2002) Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 311, pag. 60-62.

ORDEN de 13-09-2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convocan pruebas selectivas para la constitución de una bolsa de trabajo para el nombramiento de funcionarios interinos del Cuerpo Técnico, Escala Sociosanitaria. Especialidad Educación Social, de la Administración de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, (DOCM nº 116 de 20/09/2002).

PULIDO, C. Y RÍOS, O. (2006) Las comunidades de aprendizaje ¿escuela y educación social integradas? *Educación Social*, nº 32, pag 79-84.

REAL DECRETO 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. Ministerio de Educación y Ciencia BOE: 243/1991 (Fecha de publicación: 10-10-1991).

VALLS,R. (2005) Los educadores y las educadoras sociales en las comunidades de aprendizaje. En Revista de *Educación Social*. Nº 4.