

Las profesiones sociales en los centros educativos. Funciones y expectativas

Xavier Pelegrí Viaña; Anna Mata Romeu; Ramon Julià Traveria.
Universidad de Lleida
xpelegri@geosoc.udl.cat

Resumen

En el ámbito de la educación primaria y secundaria existen diferentes figuras profesionales no estrictamente educativas (entre las que se encuentra la del trabajador/a social) que realizan tareas de acompañamiento y atención, sobre todo en el ámbito del menor y su familia. Con la investigación que presentamos, nuestro propósito es identificar estas figuras, conocer la visión que la comunidad educativa (profesores y familias) tiene sobre las mismas y, paralelamente, indagar en la visión que dichos profesionales tienen sobre el funcionamiento del sistema educativo y la implicación de los las familias en el mismo.

Como principales conclusiones se constató que dichos profesionales son bien valorados por la comunidad educativa, aunque su rol y funciones resulte un tanto difuso. Estos profesionales pueden aportar una visión más objetiva y crítica sobre el funcionamiento de los centros y de la relación familia-escuela. En muchas ocasiones son estos profesionales los que trabajan en favor de la mediación, de la resolución de conflictos y de problemáticas múltiples que se generan en la relación escuela y familia. Así, estos profesionales pueden actuar como un verdadero nexo de comunicación, transparencia, contacto con los familiares y adecuación de la familia y el menor al entorno, pues conocen las fortalezas y las debilidades de esta relación. Aunque se consideran un tercer pilar, presentan muchas fragilidades, que responden a distintos órdenes y que se van desgranando en el texto.

Palabras clave: Profesionales sociales, escuela, comunidad educativa, trabajo social, intermediación

Abstract

In the field of primary and secondary education there are different professional figures not strictly educational (among which is the social worker) that perform tasks of support and attention, especially in the field of children and their families. With the research we present, our purpose is to identify these figures, know the vision that the educational community (teachers and families) has on them and, in parallel, to inquire into the vision that these professionals have on the functioning of the educational system and the involvement of the family in it.

The main conclusions was found that these professionals are well valued by the educational community, although its role and functions resulting somewhat diffuse. These professionals can provide a more objective and critical view on the functioning of the centers and family-school relationship. Often these professionals are those who work in favor of mediation, conflict resolution and multiple problems that are generated in the school and family relationship. Thus, these professionals can act as a true link of communication, transparency, contact with family and adequacy of the family and the child to the environment, since they know the strengths and weaknesses of this relationship. Although considered a third pillar, they have many weaknesses, responding to different orders and to be reeling in the text.

Keywords: Professional social, school, community education, social work, mediation

Introducción

Esta comunicación es fruto del proyecto de investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria”, proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MEC), con la referencia (EDU2012-32657). El trabajo de campo fue realizado en los años 2014-15 en cuatro Comunidades autónomas: Aragón, Baleares, La Rioja y Cataluña y en la actualidad, conseguida una prórroga del proyecto, se sigue trabajando en la explotación y difusión de los resultados.

El equipo de investigación está formado por 16 investigadores de las universidades de Zaragoza, Islas Baleares, La Rioja y Lleida. Se trata de un equipo muy interdisciplinar puesto que están representadas la pedagogía, la sociología, la psicología, la psicopedagogía, la antropología, el derecho y el trabajo social. Se han realizado un total de 36 etnografías de centros educativos, tanto de titularidad pública como privada concertada, guardando la paridad entre centros de enseñanza infantil y primaria (CEIP) e institutos, y contemplando también la diversidad rural y urbana así como la presencia de centros conceptualizados como “comunidad de aprendizaje”.

El trabajo de campo se realizó con la base metodológica de la etnografía, utilizando las técnicas de la entrevista, la observación y participación en reuniones y actos del ciclo escolar, el análisis de la documentación escrita y de la información generada por los centros en páginas web, etc. Por lo que respecta a las entrevistas individuales, fueron semi-estructuradas en base a un guion consensuado, y realizadas a los directores/as, profesores/as de los distintos niveles educativos existentes en cada centro, a padres y madres también de todos los niveles, a los representantes de la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA) y, finalmente, a otros profesionales externos de los centros pero con vinculación en ellos. En estos últimos se centrará la presente comunicación.

En la investigación realizada, cuando hablamos de profesionales externos, nos referimos a un amplio conjunto de agentes que realizan funciones complementarias a la que es genuina del sistema educativo. Para esta comunicación, nosotros nos hemos centrado en las aportaciones realizadas por aquellos que podríamos enmarcar en el ámbito de la intervención social, entre los cuales están, ineludiblemente, los trabajadores/as sociales. Queremos poner el énfasis en el papel destacado que pueden ocupar estos profesionales en la intervención social integral porque, como ya planteaba Roselló (1998, p. 237) refiriéndose al trabajo social en el ámbito educativo, “Los trabajadores sociales realizarán su intervención socioeducativa en y con la comunidad educativa, y para el desarrollo de su trabajo estarán en constante coordinación con tutores, familias, centros y profesionales de otros servicios con el fin de garantizar el máximo aprovechamiento de los recursos sociales disponibles”.

En la exposición que sigue nos referiremos pues a: trabajadores/as sociales, educadores/as sociales, psicólogos/as, pedagogos/as, psicopedagogos/as, agentes lingüísticos de interculturalidad y cohesión, promotores/as escolares, e integradores/as sociales¹. Aunque con niveles de formación diferentes, todos ellos son profesionales que específicamente se dedican a favorecer la integración escolar cuando ésta se ve amenazada por factores individuales, familiares o sociales que inciden no solo en el interior de los centros sino también fuera del marco escolar. Por ello, aquí cambiaremos

¹ También se entrevistó a inspectores/as y a monitores/as de comedor, pero consideramos que estas figuras desarrollan funciones que difieren esencialmente de las que se quiere abordar en esta comunicación.

la denominación de “profesionales externos” utilizada en los informes de la investigación, por la de “profesionales sociales”, más acorde con el objetivo que pretendemos en esta comunicación.

Algunos de estos profesionales se agrupan formando equipos multiprofesionales que pueden ser coincidentes en algunas comunidades autónomas o pueden ser específicos de alguna de ellas, ya que, tal como plantea Mariño (2012, p. 219): “El traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas ha dado lugar a una variada legislación en la que, al igual que en la Ley Orgánica de Educación, se contempla la importancia de la orientación como instrumento facilitador de una educación inclusiva y normalizadora, la tutoría como elemento clave en el proceso de enseñanza aprendizaje y los servicios especializados como recurso técnico de gran utilidad en la labor de apoyo y asesoramiento a la comunidad educativa”.

Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (Rus y Justicia, 1996) son, sin duda alguna, el mejor ejemplo de equipos con coincidencia en lo básico, aunque tengan regulaciones específicas y reciban diversos nombres según cada comunidad autónoma. Como ejemplo podemos citar las siguientes denominaciones: Equipos de Orientación Específicos (Galicia), Unidades de Apoyo Educativo (Navarra), Servicios psicopedagógicos escolares de sector (Valencia) o Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (Cataluña y Aragón)². Estos equipos tienen en común que están formados por profesionales del trabajo social, de la psicología, la pedagogía y/o la psicopedagogía, y que tienen como misión dar apoyo al profesorado y a los centros educativos, especialmente en lo que concierne a la relación con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, así como con sus familias. En otras comunidades, como las estudiadas de Aragón, Baleares y la Rioja, se hacía referencia a otro perfil profesional, integrado en los equipos de orientación educativa: los orientadores.

Específicamente, en Cataluña nos encontramos también con profesionales sociales integrados en los llamados Equipos de apoyo y asesoramiento en Lengua, Interculturalidad y Cohesión social (ELIC). Estos se definen como servicios educativos multidisciplinares que, en un ámbito territorial definido, dan asesoramiento y apoyo a los centros docentes y al profesorado en relación con aspectos lingüísticos, interculturales y de cohesión social. El apoyo al profesorado se centra en la atención a la diversidad del alumnado, especialmente aquel procedente de la inmigración y/o en riesgo de exclusión social, aunque también inciden en el ámbito de los centros educativos y los planes educativos de entorno. Su ámbito territorial de actuación es el comarcal, pero puede ser más reducido en función de las necesidades específicas de cada zona.

También en Cataluña, hemos entrevistado a otros profesionales con funciones de integración social, promoción cultural y servicios a la comunidad. Destacaríamos: 1) el integrador/a social, que es el profesional que colabora en el desarrollo de habilidades sociales y de autonomía personal en los alumnos que se encuentran en situación de riesgo, interviniendo directamente con los jóvenes o adolescentes, sus familias y los agentes sociales del entorno. 2) El promotor/a escolar, que es una figura que se considera básica en las zonas con alto porcentaje de población gitana. Se trata de un profesional, miembro del pueblo gitano, que conoce los elementos configuradores de su identidad y los derivados de la situación socioeconómica, así como la diversidad de expectativas de las familias respecto a la escolarización.

² Su origen hay que situarlo a principios de los años 80 “después de fusionarse los diferentes servicios de asesoramiento existentes hasta entonces (equipos multiprofesionales dependientes del servicio de Educación Especial i y servicios de orientación escolar y vocacional)” (Grau, 2000:24)

El común denominador de los profesionales sociales en el ámbito educativo

Como hemos señalado, coexisten en las comunidades autónomas multiplicidad de profesionales externos, con una igualmente multiplicidad de objetivos operativos, nomenclaturas, dependencias y responsabilidades. Aun con ello, podemos afirmar que dichos agentes sociales tienen como función primordial colaborar con la escuela en ofrecer la respuesta educativa más adecuada, especialmente para los alumnos que presenten más dificultades en el proceso de aprendizaje, y por lo tanto deben ejercer de bisagra o puente entre la escuela, el hogar y el medio social/comunitario³.

Actualmente se admite que las funciones que debe cumplir la escuela en el entramado social van mucho más allá de lo estrictamente escolar, situándose en el deber más genérico de educar. Y es sabido que educar es una tarea compleja, que debe realizarse con la alianza de cuantos intervienen de un modo u otro en el crecimiento y maduración de los alumnos: padres, maestros y otros agentes de intervención social. Como señala Fernández Enguita (2007) la escuela por sí sola no puede educar, necesita de la complicidad del medio para cumplir esta labor.

Así, en la medida que, socialmente, se ha ido sustituyendo la idea de “enseñar” por la de “educar” y “integrar”, observamos que aquello que demanda la sociedad a un centro educativo va mucho más allá del mero aprendizaje de conocimientos y pasa por acompañar al menor y a su familia en muchos de los avatares que suceden en torno a la educación y socialización, por lo que han ido surgiendo una constelación de profesionales que, con mayor o menor especialización, formación y/o regulación, realizan este “acompañamiento”.

Esta constelación, bien organizada, redundará, ciertamente, en el cumplimiento del objetivo de aprendizaje que acabamos de definir. Estas figuras, con sus diferentes especificidades y ámbitos competenciales deben intentar, en su día a día profesional, que este entramado funcione y funcione de forma fluida. A los profesionales sociales se les ha encomendado una misión específica que en todos los casos coincide en trabajar con diferentes protagonistas de la comunidad educativa, ya sean familiares, alumnado, profesorado, equipos directivos y en algunos casos la comunidad y el entorno. Como comentaba un director de un centro educativo, refiriéndose a estas figuras: “La escuela cuenta con diversas patas o satélites que giran en torno al centro, son un valor añadido de la escuela como servicio escolar”.

Por eso mismo, debemos tener presente una serie de características y circunstancias que permitan categorizar mejor el valor que aporta este conjunto de profesionales sociales, externos a la escuela pero con una gran incidencia en su función primordial de educar. Aquí presentamos las tres que, creemos, mejor los representa:

1. Todos estos profesionales han recibido una formación específica, en nivel y especialidad, que les otorga competencia para intervenir en los ámbitos pedagógico, psicológico, social y familiar, para dar apoyo a los tres actores definidos *supra*. Así, podrán realizar tareas de soporte al profesorado (y al centro educativo, en general) cuando se constaten dificultades o sea especialmente beneficiosa para el menor una labor de mayor intensidad. Igualmente pueden ser interlocutores primordiales (sin exclusión de otros) para que las familias puedan expresar problemáticas o disfunciones que, sin ser estrictamente del ámbito educativo, redundan en el mismo. Y, en último término, estos profesionales en su tarea de puente entre la escuela y el

³ Sobre esta función de interconexión entre escuela-familia-entorno social, Muñoz, Rodríguez y Barrena (2013) presentan cinco herramientas de gran utilidad. También Jiménez-Ramírez (2012) trata el tema desde la perspectiva de los jóvenes en exclusión social.

medio social, posibilitan un mayor conocimiento mutuo que propicia, a su vez, el surgimiento de iniciativas y sinergias comunes, con entidades de cariz más comunitario, lúdico o social.

2. La gran mayoría son profesionales que no tienen una vinculación directa, ni jerárquica, del centro en qué desarrollan su actividad. Su dependencia acostumbra a ser del departamento de educación de la Comunidad autónoma correspondiente, de otras administraciones públicas competentes o, incluso, de asociaciones o fundaciones privadas. Por lo tanto se les considera externos a la dinámica cotidiana de los centros educativos pero son al mismo tiempo piezas de un mismo engranaje y su visión más holística (desde dentro y desde fuera) constituye un valor añadido. El hecho de que su condición contractual sea heterogénea refuerza su visión externa, imparcial, objetiva y crítica, lo que les otorga un perfil independiente en la emisión de juicios y valoraciones meramente técnicas y solo sujetas a las condiciones que redunden en un mayor éxito escolar de los alumnos.
3. Por último, también cabe destacar que la posición externa y, muchas veces itinerante, de estos profesionales les posibilita una visión más profunda y global de la que se obtiene en un solo centro. El hecho que, en la mayor parte de los casos, no se dediquen en exclusividad a un solo centro sino que pueden comparar el funcionamiento interno de diversos centros en función de la zona que les haya correspondido, les confiere un enfoque a mayor escala de las necesidades, circunstancias y aspiraciones que se pueden producir en cada centro en particular. La visión panorámica y la perspectiva son convenientes para interpretar ponderadamente la realidad que, de otro modo, podría verse distorsionada por la excesiva focalización. También la posibilidad de trabajar en red, redundan en beneficios a largo plazo para la escuela puesto que implica una amplitud de miras, una conexión con los profesionales de otras entidades públicas, con entidades sociales sin ánimo de lucro, voluntarios, asociaciones, etc.

Desencuentros entre sistema escolar y profesionales sociales

Además de estas características de los profesionales sociales también surgieron en el transcurso de las etnografías realizadas, informaciones que permiten complementarlas o contraponerlas con otras circunstancias condicionantes que provienen del medio escolar. En otros casos las entendemos más bien como paradojas o contradicciones entre lo establecido (las normativas y las teorías sobre lo educativo) y las prácticas o escenarios que se producen en la realidad estudiada.

Algunas de las referencias que se hacen genéricamente sobre la predisposición de las familias a la participación en el centro escolar de sus hijos, contienen también, en cierto modo, las dificultades que se les presentan a los profesionales, bien porque su actuación se ve restringida por el grado de cooperación familiar, o bien porque tengan atribuida como una de sus funciones la dinamización de la participación en el centro escolar o en su entorno.

Las principales líneas que aparecieron se pueden sintetizar en las siguientes:

1. En varios centros de los estudiados, los profesionales externos han constatado que se dan circunstancias “reclamo”, puesto que la tipología de familias de determinados centros no se corresponde con las familias habitantes del barrio o zona. Son centros que han atraído a familias, especialmente gitanas e inmigrantes, de otras zonas a base de impulsar una pedagogía activa e innovadora o de potenciar la integración y la participación. Pero ésta misma excelencia les conlleva efectos colaterales, como el aumento del número de alumnos con problemas

psicopedagógicos o de integración social, al sumar aquellos que no han encontrado el mismo esfuerzo de acogimiento e integración en otras escuelas. Tanto los profesores como los profesionales sociales se encuentran atrapados en esta contradicción que les compromete en ambos sentidos.

2. En los centros con un mayor porcentaje de familias en situación de paro y de necesidades económicas, la participación de éstas en la vida del centro no es nada fácil y, a veces, no es posible. Los profesionales sociales advierten que la relación entre inestabilidad y/o precariedad del trabajo con el grado de implicación familiar es evidente, exigiendo este tipo de familias mucho más esfuerzo y salvar determinados escollos que no tienen las escuelas con familias más aposentadas. También se coincide en afirmar que las familias inmigradas requieren un mayor esfuerzo por parte de la escuela para conseguir un mínimo nivel de participación. Como expone Garreta (2011, p. 1543) “Existen diferentes dificultades en la relación de las familias de origen inmigrado con la escuela; así, el desconocimiento del sistema educativo y el centro escolar, la falta de comunicación entre los profesionales del centro y las familias y las distancias existentes entre los papeles que cada uno se construye, se nos han presentado como importantes en el proceso de acomodación mutua entre estas dos instituciones”.
3. Los profesionales externos observan con preocupación las dificultades que, a veces, encuentran las familias para relacionarse con el profesorado. El modelo y proyecto educativo que adopte cada centro es fundamental en este aspecto de permeabilizar la relación de los miembros de la comunidad educativa. Se nos dice, por ejemplo, que se imponen de forma implícita límites a esta participación, especialmente en aquello que tiene que ver con la docencia. El profesorado manifiesta un cierto temor a que las familias se introduzcan en el espacio más personal como el aula, ya que consideran que invaden su terreno más privado e íntimo. El profesorado por su parte manifiesta con frecuencia una falta de recursos para abordar esta relación de una forma más abierta y participativa.
4. Ante esta situación es muy habitual no afrontar de forma directa las dificultades y buscar a otros profesionales que resuelvan el problema desde fuera. La participación debe formar parte de los objetivos de toda la comunidad educativa y debe ser apoyada y reforzada por los profesionales sociales, algunas de cuyas funciones radican en mejorar esta situación, por ejemplo los mediadores culturales. Muchos profesionales sociales apuestan por el trabajo en red con la comunidad, así como incorporar a los padres como agentes activos en los proyectos educativos. No obstante, la participación en la escuela sigue recayendo en las madres debido al reparto tradicional de los roles parentales. Las madres también son las que acuden a las entrevistas con los profesionales sociales en la mayoría de los casos.

Pros y contras de los profesionales sociales en el sistema educativo

El *leitmotiv* de la investigación que da lugar a esta comunicación es substancialmente la participación de las familias en los centros educativos. Y aunque, como se ha dicho, hemos pretendido recoger una polifonía de voces representativas de todos los estamentos y agentes que convergen en la institución escolar, el colectivo que aquí se trata (los profesionales sociales) no es más que un grupo minoritario, secundario y en cierto modo espectador de la participación escolar en el concierto que representan fundamentalmente padres y profesores. Aún más subsidiario es, por lo tanto, el papel que en la investigación encarnan estos actores en el seno de la comunidad educativa de cada centro, al margen de que sea o no considerada como participación.

No obstante, este es el aspecto que a los autores de esta comunicación (trabajadores sociales) nos ha interesado poner en consideración ahora, como fruto tangencial de las etnografías realizadas. Sirva pues de ejemplo de cómo en el curso de una investigación (sobre todo si es tan extensa y exhaustiva como esta) se pueden entresacar aspectos colaterales que tienen un interés específico para, al menos, parte de los investigadores.

Volviendo al tema después de este exordio, vamos a entresacar las percepciones que se deducen sobre los profesionales sociales del conjunto de respuestas recogidas. Y aún a riesgo de caer en cierta simplificación, las hemos organizado en dos grandes bloques que denominamos pros y contras de los profesionales sociales en el sistema educativo, porque de todo hay aunque no en la misma proporción.

Pros

- Todos los actores de la comunidad educativa, realizan una valoración positiva de las figuras que denominamos profesionales sociales, todos señalan su utilidad y su complementación efectiva con las funciones o actividades reguladas del centro. Se argumenta que estos agentes resultan funcionales para el sistema y su constelación de centros educativos, porque bien organizados, redundan, ciertamente, en el cumplimiento del objetivo de aprendizaje que, como decíamos, va mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos y pasa por acompañar al menor y a su familia en muchos de los avatares que suceden en torno a la educación y socialización.
- Los actores que conforman la comunidad educativa consideran que los profesionales sociales realizan funciones que van desde cubrir determinadas carencias de los centros, a actuar como puente y enlace entre las familias y el personal educativo, hasta poder atender necesidades emergentes a nivel pedagógico, como las situaciones de alumnos inmigrantes o con necesidades especiales y hasta las relacionadas con la lengua (en las CCAA bilingües) y la integración social. Este es el aspecto que mejor viene reflejado en las respectivas normativas de creación y regulación de dichos profesionales o equipos.
- También es cierto que la figura del profesional es vista, a menudo, como una mano salvadora y amiga, que puede desde facilitar una comunicación más fluida, abierta y de confianza con los servicios sociales de las administraciones y de las entidades sociales, hasta resolver aquellos conflictos con alumnos y familias que resultan bastante incómodos para los docentes. Vienen pues a personificar una suerte de rol facilitador para el profesorado. Como plantea Bolívar (2006, p. 140): “Así, trabajar de modo conjunto, dentro de la escuela y con las familias y otros actores de la comunidad, facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos”.

Contras

- En general, tanto para padres como para profesores, existe una diferencia bastante marcada sobre aquello “educativo” y “lo demás”. Surge así un relativo desconocimiento que muchos confiesan tener en torno a las funciones reales que los profesionales externos realizan en el centro, o quizás una idea un tanto difusa de su rol dentro del mismo. Curiosa paradoja que

nos indica que estos profesionales, aunque, con gran asentimiento, se consideran un pilar necesario, son bastante desconocidos en cuanto a lo que se puede o no esperar de ellos, lo que les sitúa en una posición de debilidad en el eje familia-escuela.

- Se estima perjudicial que estos profesionales no formen parte de los equipos escolares de forma estable. Aducen ejemplos como que un curso aparece un orientador/a y el siguiente se cambia por un integrador/a, o que en otro momento se cuenta con un promotor escolar pero sin garantía de continuidad, o solo a media jornada, un tercio de jornada, una vez a la semana, una vez al mes, etc., todo ello supeditado a los “recortes presupuestarios”. Esta variabilidad resulta un factor negativo en aras a la consolidación de las diferentes figuras no-educativas y al conocimiento que deberían adquirir del eje familia-escuela en los centros que tienen asignados.
- Otra percepción bastante generalizada es que estos profesionales sociales exclusivamente intervienen a demanda, ya de los padres, ya del equipo directivo o de los profesores. Actuar a demanda puede malinterpretarse como no estar presente de forma continuada y solo aparecer cuando se le requiere, quizás de forma urgente, quizás de forma intermitente, o de forma parcial y transitoria. Para algunos centros y equipos este tipo de actuación acarrea inconvenientes en su misión de atender adecuadamente las situaciones por las que se les solicita. Se trataría pues, de una de las servidumbres que acarrea la mencionada pluralidad de centros que atienden.
- Un aspecto más arduo y peligroso surgido en el trabajo de campo es que, en ocasiones, los profesionales sociales etiquetan a ciertas familias como “familias de servicios sociales”, con lo que conlleva de menoscabo en la relación familia escuela. No podemos olvidar que en muchas ocasiones la familia ya ha llegado con cierta estigmatización al centro, o el mismo centro ya ha etiquetado en primera instancia a aquella familia como familia problemática. Si los profesionales sociales refuerzan esta concepción y la estigmatizan por segunda vez, contribuyen muy negativamente a normalizar la pluralidad social que debería potenciar el sistema educativo y por el contrario, favorecen el mantenimiento de realidades francamente difíciles de reconducir con éxito.
- En algunas ocasiones se observa que algunos profesionales sociales tienen un concepto de participación “restringida y localizada” puesto que se limita a los canales o lugares oficiales establecidos, como el AMPA, el consejo escolar o las actividades, renunciando o negando en parte que la participación tiene otros elementos. Debería apreciarse un concepto profundo y a la vez extenso de la participación, porque como dice un informante: “Cada vez que una sugerencia se admite, se incrementa la participación”. Por tanto, se está indirectamente recriminando la banalización del concepto, que a cualquier cosa se le llame participación aun admitiendo que no todas sus modalidades comportan el mismo grado de compromiso, de continuidad, ni la misma incidencia en las decisiones importantes de la comunidad educativa.

Conclusiones

Como primera y global conclusión cabe afirmar que los profesionales sociales son concebidos, cada vez más, como piezas importantes y hasta imprescindibles del sistema educativo, tanto por las

familias como, sobre todo por el equipo directivo y el profesorado. Su formación especializada en diversas disciplinas que les otorgan competencias para actuar en distintos ámbitos; sus funciones de apoyo y de mediación tanto en aspectos educativos como sociales entre los participantes en la comunidad educativa, así como la capacidad para interconectar el centro con el medio social en el que está inserto, les proporciona una gran aceptación que se ha ido consolidando en los últimos años.

Organizativamente, sería conveniente reflexionar sobre la proliferación de figuras profesionales diversas y creadas en aluvión, sin establecer claramente las funciones y competencias de cada una de ellas y en relación al conjunto, para proceder a eficaz y eficiente trabajo interprofesional. Su diversidad en cuanto a dependencia administrativa aporta ventajas pero también puede ser causa de desajustes y solapamientos en lo laboral. En el mismo sentido, su ubicación intersticial entre lo interno y lo externo al centro escolar, o mejor dicho, a los diferentes centros de una zona en concreto, tiene aspectos positivos pero debería tenerse bajo control para que no redunde en una dispersión excesiva que sería contraproducente para las relaciones humanas de las que depende la efectividad de su labor.

En el contexto en que desarrollan su trabajo, los profesionales sociales se encuentran con ciertas paradojas y constricciones que merecerían también una mayor atención. No deja de ser pernicioso la dinámica que cuando en un centro se trabaja con un alto grado de excelencia pedagógica y una especial atención a los colectivos más desfavorecidos, se cree un efecto llamada de otros entornos sin la disposición de medios para absorberla convenientemente. Como tampoco son comparables los resultados que cabe esperar de trabajar en centros con entornos muy precarios laboral, social y culturalmente, que los que pueden exigirse a las poblaciones de clase media o alta. Todo ello tiene repercusiones en la participación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, sin olvidar las posibles resistencias provenientes del profesorado y los diferentes roles que ambos grupos conciben que deben jugar en la educación de los menores.

También se ha podido evidenciar que los profesionales sociales están saturados a causa de su trabajo cotidiano basado en resolver problemas y en cierta dinámica de “apagar fuegos”, por lo cual no desarrollan como sería necesaria su función de potenciar un trabajo más globalizador, basado en establecer redes y relaciones con la comunidad y el entorno. El número de profesionales externos especialmente dedicados a funciones de intervención social (sobre todo relacionadas con el trabajo social) son muy inferiores al número de otros profesionales, a pesar que las problemáticas y las dificultades socioeducativas han ido en aumento en los últimos años. Por este motivo estos profesionales deben resolver las urgencias de forma continuada y desatender otras misiones que también les son encomendadas.

Relacionado con lo dicho anteriormente, los profesionales externos actúan de forma “reactiva” más que “proactiva”, generalmente a demanda de los centros educativos cuando surgen problemas acuciantes con alumnos o familias. Esto que es fruto tanto de su escaso número como, a veces, de su organización, les resta iniciativa y capacidad para actuar de forma más global y estratégica. Actuar siempre con urgencia impide, muchas veces, poder desarrollar una planificación estratégica y a largo plazo de la intervención, así como una limitación del campo subjetivo, actuando en muchas ocasiones atendiendo a aquellos que más piden y no a los que más lo necesitan.

Se espera muchas veces que los profesionales sociales sean los salvadores de situaciones muy complejas y de alguna forma se produce la paradoja de lo que Selvini (1986) denominaba el “mago

sin magia⁴". Nos damos cuenta que en los centros educativos se produce con mucha frecuencia que el alumnado más problemático es etiquetado junto con su familia de forma progresiva como familia difícil o de servicios sociales. Ante esta situación los centros escolares acostumbran a actuar de forma normativa y coercitiva aplicando las medidas pertinentes que cada centro educativo haya establecido. Cuando ya no se encuentran alternativas para su solución, se reclama la presencia de los profesionales sociales que, con su "varita mágica", resuelvan un problema que la mayor parte de las veces, es un problema que viene de lejos y sobre el que ya se han llevado a cabo multitud de acciones de todo tipo. En ese momento los profesionales sociales se convierten en los hipotéticos salvadores de una situación que, generalmente, es insalvable si no se replantea la propia lógica del sistema educativo y por lo tanto se replantea el rol que deben desempeñar estos profesionales especializados.

Se desprende del conjunto de etnografías que los profesionales sociales se encuentran en una posición de debilidad ante otros profesionales más reconocidos dentro de la comunidad educativa. A pesar de existir una demanda cada vez mayor sobre la escuela en la lucha contra la desigualdad y promoción de la inclusión desde una perspectiva socioeducativa, el peso de estos profesionales es menor numéricamente. Esta debilidad también se traslada en ocasiones al interior de los propios equipos psicopedagógicos en los que las aportaciones de los trabajadores sociales quedan diluidas en el trabajo más centrado en el alumnado y en menor medida en el entorno.

⁴ Concepto utilizado por Mara Selvini Palazzoli para describir la situación paradójica, que se produce cuando desde la escuela se espera la intervención definitiva y eficaz por parte de un profesional de la psicología, ante una situación definida como problema, pero sin contar con el apoyo o sin tener en cuenta a todos los protagonistas que se encuentran alrededor del mismo, y que conforman en última instancia la comunidad educativa.

Bibliografía

- Bolívar, A. (2006). «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común» en *Revista de Educación* nº 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2013). «Autonomía de los centros y participación en el contexto actual» en *Revista del Consejo escolar del Estado* Vol, 2 nº2, 81-88.
- Fernández Anguita, M. (2007) «Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad». En: Garreta, J. (editor) *La relación familia-escuela* (13-32). Lleida, Universidad de Lleida.
- Garreta, J. (2011) «Las familias inmigradas y la escuela: dinámica y factores influyentes en la relación» en *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, p. 1533-1547.
- Grau, R. (2000). «De les Línies bàsiques al Decret de serveis educatius. Una aproximació a les funcions dels equips d'assessorament psicopedagògic (EAP)», en J. Bassedas, M. Bonals, T. Gener, et al., *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic* (págs. 23-37). Barcelona: Graó.
- Jiménez-Ramírez, M. (2012) « Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social». *Revista de Investigación en Educación*, nº 10 (2), pp. 62-78.
- Mariño, C. (2012) «Análisis de los servicios de orientación educativa en España», en *Innovación Educativa*, nº 22, p. 217-228.
- Muñoz, J.L.; Rodríguez, D.; Barrera, A. (2013) «Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno». *Perspectiva Educativa*, Vol 52, nº 1, p. 97-123.
- Roselló, E. (1998) «Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo», en *Alternativas: Cuadernos de trabajo social* nº 6, p. 233-258.
- Rus, A; Justicia, F. (1996) «La orientación educativa y los equipos psicopedagógicos: propuesta desde la teoría». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* nº 26, p. 175-188.
- Selvini, M. (1986). *El mago sin magia*. Editorial Paidós educador. Barcelona.

Webgrafía

- <http://www.xtec.cat/web/serveis/serveis/sez/eap>
- http://ensenyament.gencat.cat/ca/serveis-tramits/borsa-treball-pas/blocs-categories-professionals/#FW_bloc_7888aa67-657c-11e4-b4dc-000c29cdf219_5
- <http://fundacioperecloa.org/es/suport-a-lescolaritzacio/projecte-promocio-escolar>