

La educación social en la escuela/la escuela en la educación social

Rafael Merino¹.

1

Fecha de recepción: 27-09-12. Fecha de aceptación: 5-11-12

Introducción

Quisiera aprovechar la oportunidad que ofrece la Revista de Educación Social en la elaboración de este monográfico sobre educación social y escuela para escribir algunas reflexiones que hace tiempo merodean en mi cabeza, y que he ido expresando de forma oral en mis clases con alumnos de educación primaria y de educación social, y del máster de profesorado de secundaria, y ahora me atrevo a ponerlas por escrito. Vaya por delante que mi opinión es que la educación social y la escuela han vivido en dos mundos conceptuales y institucionales distintos, con tintes antagónicos, y que creo que es hora de ir más allá de las barreras que de forma un tanto artificiosa hemos ido construyendo.

En primer lugar, haré una breve revisión conceptual sobre los conocidos términos de educación formal y educación no formal (dejaré el de educación informal para otra ocasión), creo que esta distinción ha ayudado precisamente al alejamiento entre el campo escolar y el campo de la educación social. A pesar de esta distancia conceptual, cada vez hay más experiencias que conectan los dos campos. A falta de un repertorio exhaustivo de estas experiencias, comentaré dos experiencias que conozco que permiten ilustrar las potencialidades pero también las dificultades de la conexión de los dos campos. En tercer lugar, explicaré algunas experiencias docentes que pueden contribuir a una visión más integral de la educación, asumiendo también las dificultades de este reto. Acabaré el artículo con unas reflexiones finales.

1 Profesor de sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordinador del grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB.



Revisión conceptual

En la tradición conceptual de la pedagogía había una distinción clara entre educación formal y educación no formal (Trilla, 1985). La escuela formaba parte de la primera y la educación social de la segunda. Esta definición teórica ha pasado a la práctica institucional, aunque desde hace años que desde el colectivo profesional se intenta hacer una definición de la educación social que sea “superadora de los marcos y anclajes que significan nuestra profesión como no-formal, informal, «extraescolar» o exclusiva de los «servicios sociales»”². Pero todavía la educación social está anclada en lo no formal, incluso en los manuales más recientes (Moyano, 2012) es muy poco el espacio que se dedica a la acción de la educación social en el campo escolar. Creo que este alejamiento se debe en parte por un enfoque inadecuado de la definición.

La distinción entre educación formal y no formal se basa en una cuestión normativa, si existen objetivos, intencionalidad o agentes educadores, y suele ser una conceptualización estática. Pero este enfoque no tiene en cuenta el contexto sociohistórico y lo dinámico del hecho educativo. Los procesos de formalización se dan en determinadas circunstancias, y lo que una actividad se considera educación no formal en un momento dado, puede formalizarse e institucionalizarse en la educación formal. Uno de los ejemplos más claros lo tenemos en la formación profesional (Casal et al., 2003), que pasó de ejercerse en el ámbito informal (transmisión directa en el entorno familiar y/o gremial) a ejercerse en instituciones específicas (las escuelas de artes y oficios) y a integrarse progresivamente, en algunos países, en el sistema escolar. También puede pensarse en la educación física, la educación musical o la educación ambiental.

Es curioso ver también como el contexto societal difiere de un país a otro. No hay más que recordar que el mismo concepto de educación social es extraño en el contexto anglosajón. Incluso lo que se reconoce dentro de la educación formal puede variar. En Dinamarca, por ejemplo, la educación preescolar está dentro de la educación social, y es una de las principales ocupaciones de los graduados en educación social.

2 Documento profesionalizador de la Asociación Estatal de Educación Social, 2007, <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>, pág. 11.



Incluso la frontera que parecía más robusta entre la educación formal y la no formal, la certificación, se está desdibujando, con toda la ola europea del reconocimiento de las competencias adquiridas por vías no formales e informales. El Marco Europeo de Cualificaciones y los Marcos Nacionales de Cualificaciones subsidiarios tienen como objetivo traducir en certificaciones aprendizajes obtenidos por vías distintas. Un ejemplo: los cursos de monitores y directores de actividades de tiempo libre, que pertenecían a la educación no formal, han sido reconvertidos en cualificaciones de nivel 2 y nivel 3 respectivamente.³ Además, al menos en Cataluña, estos cursos han sido reconocidos durante muchos años como créditos de libre elección en las universidades, junto con una multitud de cursos y actividades (socorrismo, teatro, deportes, voluntariado...) que quedaban incorporados en el currículum oficial.

Pero también podemos ver procesos de “desformalización”, por ejemplo en el auge de la formación a distancia “on line”, no sólo en la universidad, sino también en la educación secundaria, favorecido por el gran desarrollo de los entornos de aprendizaje virtuales.

En definitiva, la complejidad social va más allá de las etiquetas educación formal=escuela y educación social=no formal. Pero las instituciones tienen anclajes, inercias que son difíciles de cambiar. En la escuela hay maestros, en el instituto profesores, y los educadores sociales están en los servicios sociales y se ocupan de los chicos con problemas. Cambiar este esquema no es una tarea fácil. La revisión conceptual puede y debe ayudar a un cambio de paradigma. Pero también la práctica que trascienda estas clasificaciones y su difusión son vectores de cambio, como espero explicar en el próximo apartado.

Experiencias de conexión

Quisiera explicar dos experiencias que, a mi modo de ver, pueden contribuir a este cambio. Son experiencias exitosas, aunque también con limitaciones en los medios y en el alcance de sus objetivos. No quisiera que se transformaran en ejemplos de “buenas prácticas”, sino en motivo de reflexión y de acción para el cambio de paradigma.

3 Puede verse en el Catálogo Nacional de Cualificaciones profesionales: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_CualCatalogo_SSC.html



La primera es una experiencia de tres educadoras sociales que entran a formar parte de los equipos docentes de institutos de Toledo, experiencia que escribieron, presentaron y ganaron el 2º Premio Internacional en Educación Social Joaquim Grau i Fuster.⁴ Tuve la oportunidad y el honor de formar parte del jurado de la segunda edición del premio, y el jurado falló a favor de este trabajo titulado “Experiencias de educación social en secundaria. Entre contingencias sociales y virtualidades educativas”. El punto de partida era ciertamente pionero. Castilla-La Mancha fue una de las primeras comunidades en contratar educadores sociales para incorporarlos a los equipos docentes de los institutos. De esta forma ya cayó una barrera, la de que los educadores son personal “externo” que depende de servicios sociales. Pero no cayó la segunda, la que los educadores se ocupan de los chicos con problemas, ya que su misión principal era atender los problemas de absentismo y de convivencia. Aunque también se contemplaba la dinamización cultural del centro, las funciones más “sociales” son las más centrales, o por decirlo de forma suave, las que el profesorado ordinario espera delegarlas, como se delegan a los psicopedagogos los chicos con problemas de aprendizaje. Aún así, el trabajo de estas educadoras sociales consiguió situarlas como un referente para todo el centro escolar, no sólo para atender, reparar o controlar situaciones conflictivas.

Por cierto, el tribunal falló un reconocimiento especial a una experiencia francamente interesante presentada por una profesora de lengua de un instituto de un barrio periférico de Sevilla, de población mayoritariamente gitana y con seculares problemas de absentismo. A través del teatro (y además, clásico, Shakespeare o Lorca) se hizo todo un proyecto de integración social de los chicos y chicas que asistían al centro. Si el jurado hubiera sido estricto en la definición de educación social como anclada en lo no formal, no sólo no habría fallado un reconocimiento sino que habría dudado de su encaje en las bases de la convocatoria.

La segunda experiencia tiene un punto de partida más convencional, de colaboración entre centros de secundaria y educadores de diversas agencias locales. En esta experiencia tuve un papel muy activo, ya que fui asesor del proyecto desde el año 2004

4 El trabajo se ha publicado recientemente (Barranco et al., 2012). Desde aquí quisiera animar a los/as educadores/as sociales a que presenten sus trabajos a este premio, ya que es una excelente plataforma de reconocimiento y difusión (<http://www.premieducaciosocial.cat/modulos/index.php>).



hasta el 2011.⁵ La idea era favorecer la transición de los adolescentes al finalizar la ESO, de toda la promoción, no sólo los que tenían problemas o no obtenían el graduado. Se crearon grupos de trabajo en seis centros públicos de educación secundaria de Terrassa con educadores de las agencias municipales de servicios sociales, juventud y ocupación, coordinados por el instituto municipal de educación. En estos grupos de trabajo se planificaban actividades de orientación para los jóvenes que estaban cursando 4º de ESO y de seguimiento para los que habían cursado 4º de ESO el curso anterior. En el desarrollo de este proyecto pude observar de forma directa las inercias institucionales a las que hacía referencia anteriormente. Aunque con matices, porque cada centro tiene sus peculiaridades, desde los institutos no se deja de ver a los educadores del “ayuntamiento” como recursos a los que derivar los problemas. Pero desde los educadores también se fomenta esta visión, por ejemplo cuando se confunde la prevención con la derivación prematura de los chicos. Una de las cuestiones clave que trabajamos es que el problema de la transición después de la ESO es de todos, de lo que pasa antes de acabar y de lo que pasa después, y que la transversalidad y el trabajo en red es la forma de ser más eficientes y eficaces. Aunque hay que reconocer que hay auténticas limitaciones institucionales y de cultura profesional para el trabajo en red, también hay que reconocer algunos pequeños éxitos. Por ejemplo, cuando un tutor de un grupo de 4º de ESO integraba de alguna forma las acciones que se ofrecían desde el exterior a su programa de acción tutorial, se evitan duplicidades y el grupo de alumnos ve a los educadores “externos” como una continuidad de lo que se hace “dentro” del instituto. Otro ejemplo: una educadora de servicios sociales comentó que estaba muy satisfecha porque era la primera vez que entraba a un aula con todos los alumnos del grupo, y que no sólo la llamaban del instituto para derivarles los “casos” de familias “problemáticas”.

Estos pequeños éxitos podrían multiplicarse si las estructuras institucionales facilitaran esta transversalidad y fueran más propensas al cambio, por supuesto, pero en la medida que desde la cotidianidad del trabajo profesional se cambien concepciones y prácticas, se traza un camino que facilita el cambio institucional.

5 Hay un artículo explicando la experiencia en la Revista Educación Social (García, Merino, 2009).



La formación de educadores/as (sociales)

Si hay un espacio privilegiado para el cambio de concepciones, es la formación inicial, y en este sentido la universidad tiene una gran responsabilidad. Aunque la universidad también es una institución con sus inercias y sus miserias, también hay espacios para la innovación y el cambio. El cambio de los planes de estudios que impulsó el llamado proceso de Bolonia fue una oportunidad para introducir cambios curriculares que fueran en la línea de acercar el campo de la educación escolar y el campo de la educación social. En el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, este acercamiento se tradujo en la creación de un tronco común de 36 créditos (3 asignaturas de 12 créditos cada una) para estudiantes de los grados de educación infantil, educación primaria, educación social y pedagogía. La justificación de este tronco común, más de la mitad del primer curso, era que existe un corpus de conocimiento teórico (de las ciencias de la educación, del conjunto de las ciencias sociales y humanidades, e incluso de las ciencias experimentales) y de estructuras institucionales comunes al campo educativo en general. Otro objetivo era que el alumnado de las diferentes titulaciones compartiera espacios y reflexiones, a partir de experiencias previas y expectativas distintas, pero con la capacidad de construir ese espacio común que, se supone, puedan trasladar después al ejercicio profesional.

No es este el lugar para hacer una evaluación de esta innovación curricular, pero sí quisiera destacar las dos mayores dificultades que hemos tenido a la hora de llevarla a cabo desde el curso 2009-10, cuando se iniciaron los nuevos planes de estudio, dificultades que tienen que ver con las inercias y las culturas profesionales adquiridas. La primera tiene que ver con el profesorado que imparte estas asignaturas, han tenido que hacer un gran esfuerzo para adaptarse a un nuevo escenario, en el que la asignatura no es de educación primaria, ni de educación infantil, ni de educación social, ni de pedagogía. Esfuerzo que no todos han sabido o querido hacer. La segunda tiene que ver con el alumnado. Muchos alumnos de educación social, con los que tengo una relación más directa, se quejan de que algunos de los contenidos de estas asignaturas se alejan de su campo de intervención. Sin negar que en algunas ocasiones esta queja tenga



fundamento, en general denotan una actitud negativa hacia todo lo que suene a “escuela” o “educación formal”.

Esta actitud también la noto en una asignatura que imparto en segundo curso, una asignatura que se llama *Bases sociopolíticas de la educación*. Cuando toca explicar la legislación educativa, existe un cierto rechazo a leer la ley educativa vigente o los decretos más importantes en materia de gestión escolar, como si los educadores sociales no tuvieran que conocer cómo funciona la institución escolar, y bajo qué parámetros políticos y administrativos se tiene que ajustar. Para intentar trascender los compartimentos estancos de lo escolar y de lo no escolar, los alumnos tienen que realizar un trabajo que consiste en elaborar un mapa de los recursos socioeducativos de un territorio y de las interrelaciones entre las distintas agencias e instituciones, así como de las plataformas de segundo orden que intentan coordinar y buscar sinergias de los actores locales, como planes de desarrollo comunitario, de inclusión social, proyectos de ciudades educadoras, etc. De esta forma descubren cómo la educación social y los profesionales de la educación social, están imbricados en espacios ya conocidos por ellos como los servicios sociales, pero también en escuelas e institutos, instalaciones deportivas y culturales, en el tejido asociativo y en el tejido socioproductivo.

A los estudiantes de educación primaria y de educación infantil también se les abre un mundo casi desconocido. Ya hace muchos años que se sabe y que se dice que la escuela no puede responder por sí sola a los retos sociales y educativos de nuestra sociedad. Pero el peso de la didáctica curricular es muy grande en los planes de estudio. Con la Formación Básica Compartida por lo menos entran en contacto con instituciones educativas y sociales no escolares a las que anteriormente no tenían conocimiento. Como pequeña anécdota, recuerdo cómo valoraban positivamente alumnos y profesores la visita a un centro de menores, aunque todavía queda mucho camino por recorrer.

Otro espacio de formación inicial privilegiado es el máster de formación del profesorado de secundaria. Aquí el reto es mayor, porque todavía hay una resistencia muy fuerte a considerarse “educadores”, ni siquiera profesores de secundaria, sino profesor de biología, profesor de lengua, etc. Para trabajar esta resistencia con los alumnos del máster que impartimos en nuestra facultad, intentamos transmitir la idea de

que los centros de secundaria forman parte de una comunidad educativa amplia, donde los campos de educación formal y no formal se desdibujan, como decía antes, y les hacemos presentar un trabajo a partir de las prácticas que realizan en un centro sobre las relaciones de este centro con su entorno geográfico y social. Para sorpresa de muchos alumnos, descubren que la mayoría de centros tiene multitud de iniciativas y proyectos con el exterior, algunos muy ligados a desarrollos curriculares concretos (olimpiadas escolares, por ejemplo) pero muchos con implicación de servicios sociales, entidades del tercer sector u otras agencias locales, que hacen que las puertas físicas y mentales de los institutos sean más porosas y permeables.

Reflexiones finales

Para acabar, quisiera justificar el título de este artículo. Creo que la educación social y la escuela tienen que estar relacionadas, pero manteniendo esta conjunción se mantienen separados los dos campos, y ya sería meritorio encontrar la intersección de los dos conjuntos. Pero creo que, con ser mucho, es insuficiente, por eso me atrevo a ir más allá, para plantear que la educación social tiene que estar en la escuela y la escuela en la educación social. Espero que no se entienda como un mero juego de palabras, sino como una apuesta de integración de saberes y de transmisiones que pueda hacer más potente la integración social de todas las personas que forman parte de la comunidad. No es una tarea fácil, ya he señalado algunas de las dificultades conceptuales e institucionales, pero no por ello podemos dejar nuestro empeño de, por lo menos, aportar algún grano de arena.

Referencias

- Barranco, Rut; Díaz, María; Fernández, Estrella (2012). *El educador social en la educación secundaria*. Valencia: Nau Llibres.
- Casal, Joaquim; Colomé, Francesc; Comas, Mercè (2003). *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.



García, Maribel; Merino, Rafael (2009). “Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio”, *Revista Educación Social*, n. 42.

Moyano, Segundo (2012) *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: UOC, Colección Laboratorio de Educación Social, n. 1.

Trilla, Jaume (1985). “Educación formal, no formal e informal”, en AAVV, *Textos de pedagogía. Conceptos y tendencias en las ciencias de la educación*. Barcelona: PPU.

