

EDUCACIÓN

SARA GARRALDA VALENCIA

**LA INTERVENCIÓN
SOCIOEDUCATIVA DEL TRABAJO
SOCIAL EN LA ESCUELA**

TFG/*GBL* 2019

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Grado en Trabajo Social

Grado en Trabajo Social

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL
TRABAJO SOCIAL EN LA ESCUELA***

Sara GARRALDA VALENCIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

Estudiante / Ikaslea

Sara GARRALDA VALENCIA

Título / Izenburua

La intervención socioeducativa del Trabajo Social en la escuela

Grado / Gradu

Grado en Trabajo Social

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Dr. Alberto Javier JÁUREGUI VIRTO

Departamento / Saila

Departamento de Sociología y Trabajo Social / Soziologia eta Gizarte Laneko Saila

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2018/2019

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Resumen

Los centros educativos son un terreno privilegiado para la detección de necesidades sociales y la promulgación de aprendizajes significativos en el desarrollo. En la convivencia cotidiana de la escuela como comunidad, se establecen vínculos y se participa; resurgiendo así las demandas sociales de la infancia. Desde este punto, la figura del Trabajo Social se incorpora en los centros para intervenir con la comunidad educativa. Tal y como establece la Convención de los Derechos de la infancia (1989), la intervención socioeducativa es una de las tres medidas prioritarias para la protección a la infancia. Es un ejercicio de prevención necesario para el desarrollo de la infancia, donde la participación reside como la herramienta aliada para construirse como personas. El Trabajo Social será el encargado de velar por el cumplimiento de estos derechos aportando la metodología necesaria, propia de la profesión y disciplina científica, y acompañando los procesos de la comunidad educativa.

Palabras clave: intervención socioeducativa; derechos de la infancia; participación; prevención; Trabajo Social Escolar.

Abstract

The educative centres are a privileged terrain for the detection of social necessities and the promulgation of significant learning in the development. In the daily coexistence of the college as a community, are established links and there is participation; resurfacing the social demands of childhood. From this point, the figure of Social Work is incorporated in the centres to intervene with the educative community. As the Convention of Childhood Rights (1989) establishes, socio-educational intervention is one of the three priority measures to childhood protection. Is a preventive exercise needed for childhood development, where the participation resides as an allied tool to build themselves as people. Social Work will be in charge of ensuring compliance with these rights, bringing methodology, proper to the profession and scientific discipline, and accompanying the processes of the educational community.

Keywords: socio-educational intervention; childhood rights; prevention; participation; School Social Work.

Índice

Introducción	1
1. Hipótesis y objetivos	3
1.1. Hipótesis	3
1.2. Objetivos	3
1.2.1. Indicadores	3
2. Metodología	4
2.1. Marco general	4
2.2. Diseño de la investigación	4
2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	7
3. Introducción al marco teórico	8
4. Trabajo Social en la escuela	9
4.1. Evolución histórica del Trabajo Social en la escuela según el marco legislativo	9
4.2. La Disciplina del Trabajo Social	15
4.2.1. Fases del método científico de Trabajo Social	16
4.3. Bases teóricas del Trabajo Social en las Ciencias Sociales y Humanas	19
4.3.1. Enfoque sistémico	19
4.3.2. Modelo de intervención social sistémico	20
4.3.3. Perspectiva ecológica del ser humano	20
4.4. Encuadre profesional del medio escolar: principales ejes de intervención	21
4.4.1. Diversidad	22
4.4.2. Convivencia y clima social	23
4.4.3. Relación familia y escuela	24
4.4.4. Absentismo escolar	24
4.4.5. Desigualdad de género en el sistema educativo	24
4.5. La intervención del Trabajo Social Escolar	25
4.5.1. Niveles de intervención	25
5. Protección a la infancia	28
5.1. Marco legislativo	28
5.1.1. Convención de los Derechos de la Infancia	28
5.1.2. Nivel estatal	29
5.1.3. Nivel autonómico, Comunidad Foral de Navarra	30
5.2. Desprotección y medidas administrativas	32
5.2.1. La prevención como estrategia central para la protección a la infancia y la adolescencia	33
5.2.2. Prevención integral	34
5.3. Intervención en casos de desprotección de la infancia	35
5.4. Rol de la escuela en la protección a la infancia	35
6. La intervención socioeducativa y comunitaria	36
6.1. Dimensión social de la educación	38
6.2. La comunidad	38
6.2.1. La sociedad del riesgo	40
6.2.2. El papel de la comunidad	40
6.3. El Trabajo Social Comunitario	41
6.3.1. La prevención como enfoque del Trabajo Social Comunitario	42

6.3.2. El eje socioeducativo en la prevención integral	43
6.3.3. La participación en la infancia	45
6.4. La escuela como comunidad	47
7. Ejes básicos del Trabajo Social en centros escolares	48
7.1. Introducción	50
7.2. El objeto del Trabajo Social Escolar	50
7.3. Metodología	51
7.4. Enfoque de derechos de la infancia	52
7.5. Contenidos: la intervención socioeducativa y comunitaria	53
7.6. La integración institucional del Trabajo Social Escolar	54
7.7. Cuestiones pendientes	55
8. Estudio de casos del Trabajo Social Escolar en la práctica	58
8.1. Introducción	60
8.2. Elementos previos a la identificación de las funciones específicas del Trabajo Social Escolar	61
8.2.1. Detección de la demanda y las necesidades sociales en las que intervenir	61
8.2.2. Personas y/o colectivos a los que se dirige la intervención	64
8.3. Funciones del Trabajo Social Escolar según colectivos a los que se dirige la intervención	65
8.3.1. Alumnado	66
8.3.2. Familias	71
8.3.3. Agentes internos	74
8.3.4. Agentes externos	75
8.4. Confusiones en las funciones del Trabajo Social Escolar	76
8.5. Recursos, técnicas y herramientas utilizadas en la praxis del Trabajo Social Escolar según nivel de intervención	78
8.5.1. Nivel individual-familiar	78
8.5.2. Nivel grupal	82
8.5.3. Nivel comunitario	84
8.6. Enfoque de derechos de la infancia en la intervención del Trabajo Social Escolar y en el centro educativo	85
8.6.1. Impacto del marco legislativo para la protección de la infancia en el ámbito escolar	90
8.7. Participación	93
8.7.1. Participación del alumnado	93
8.7.2. Participación de las familias	93
8.8. Corriente educativa	94
8.9. Reconocimiento de la figura o perfil profesional del Trabajo Social en el ámbito escolar	94
8.10. Síntesis del análisis de estudio de casos	96
9. Propuesta técnica	98
9.1. Introducción	98
9.2. Trabajo Social Escolar integrado en la vida comunitaria	98
9.3. Metodología	98
9.3.1. Nivel individual-familiar	99
9.3.2. Nivel grupal	99

9.3.3. Nivel comunitario	100
9.4. Objetivos y funciones generales	101
9.4.1. Misión	101
9.4.2. Objetivos generales	101
9.5. Objetivos y funciones específicas	102
9.5.1. Necesidades individuales	102
9.5.2. Convivencia escolar	103
9.5.3. Alumnado con dificultades específicas en el aprendizaje	104
9.5.4. Trabajo introspectivo-personal	104
9.5.5. Formación social	104
9.5.6. Participación comunitaria	105
9.5.7. Coeducación	105
Conclusiones y cuestiones abiertas	107
Referencias	111
Anexos	117
A. Anexo I: guion de la entrevista a una promotora escolar	117
A. Anexo II: transcripción	119

INTRODUCCIÓN

Resulta extraño que, la disciplina y profesión paradigma de la defensa de la justicia social y la promoción de los derechos de las personas, no haya “conquistado” aún el ámbito dónde todo empieza: la escuela, o mejor dicho, la educación.

La paulatina entrada del Trabajo Social en los centros educativos, se originó bajo el pretexto de atender a la infancia con necesidades especiales. Este proceso de normalización e integración de una figura externa al sistema de enseñanza, se vio frenado por la proclamación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. Esta ley trajo consigo la regulación de acceso al sistema de enseñanza bajo la concepción única de “profesor o profesora”. Así nació la figura del Profesor o Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad (PTSC). Sin embargo, apenas se conoce esta posibilidad de intervención social, tanto en el imaginario colectivo de la ciudadanía como en el del alumnado universitario del Grado de Trabajo Social.

Actualmente, contamos en Navarra con una nueva figura social en algunos centros educativos: *la promotora o promotor escolar*. Contratadas por los Servicios Sociales de Base o Mancomunidades de los Servicios Sociales, desarrollan su intervención en los centros públicos, en busca de la “inclusión socioeducativa”.

Mi experiencia personal me ha ido empujando y abriéndose paso hacia el terreno educativo. No tanto en el terreno de la educación formal, sino en los dominios de la educación a la que se le hace llamar “informal”.

La inquietud personal por el ámbito de lo social; la firme convicción de que la educación libera y es capaz de transformar la realidad en dinámicas más igualitarias; junto con las vivencias que el terreno socioeducativo me aporta todavía hoy en el grupo scout al que pertenezco, me trasladan hasta aquí; hasta la elección de investigar sobre qué es capaz de aportar el Trabajo Social al ámbito educativo formal; cómo se transporta la esencia socioeducativa de los grupos educativos informales al plano educativo formal.

Para ello, habrá que partir necesariamente de la base que alberga la siguiente afirmación, pronunciada por una persona comprometida con la dimensión social de la educación:

Retomemos, pues, la esencia de la educación: “¿Para qué sirve la educación?”, debemos preguntarnos. No nos engañemos; su fin no es crear seres empleables, o no debería serlo. Su objetivo no consiste simplemente en que sean felices obviando los grandes retos a los que se enfrentarán en la vida. Y tampoco consiste en preparar a los niños y niñas, desde los tres años, para superar un examen a los dieciocho (Bona, 2016, 11).

El tránsito por estos cuatro años de estudio en el grado, ha posibilitado la construcción personal del concepto sobre la disciplina académica y la propia profesión. Este aprendizaje me impulsa a preguntarme: ¿El Trabajo Social solo debe aparecer en momentos de precariedad y carencia de estabildades básicas? (Sirviendo así como “parches” en la atención secundaria).

¿Cuál es el verdadero potencial del Trabajo Social en la educación?

A lo largo de nueve capítulos que conforman esta investigación cualitativa, se construirá un acercamiento al Trabajo Social Escolar, respondiendo al por qué es necesario incorporarlo en nuestros centros educativos.

1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

1.1. HIPÓTESIS

Considerando que la intervención del Trabajo Social en el contexto de la educación formal es un recurso básico y esencial para la atención de menores con dificultades y para el ejercicio de la prevención sobre problemáticas sociales actuales, si se implantase la figura de la trabajadora social en este ámbito se posibilitaría un mayor desarrollo psicosocial de la infancia y adolescencia y la formación de personas responsables y ético-cívicas con su entorno más cercano.

1.2. OBJETIVOS

1. Fundamentar la intervención del Trabajo Social en el contexto educativo formal.
2. Cualificar mi experiencia de intervención socioeducativa.
3. Elaborar una propuesta actualizada de intervención del Trabajo Social Escolar en el contexto educativo formal.

1.2.1. Indicadores

- a. Se dispone de conocimientos teóricos nuevos en relación al tema.
- b. Se han contrastado las publicaciones teóricas en relación al tema con la práctica del Trabajo Social en la escuela, generando una propuesta propia.
- c. Se han conocido otras experiencias de Trabajo Social en centros escolares.
- d. Se han construido propuestas prácticas con fundamento teórico y empírico.

2. METODOLOGÍA

2.1. MARCO GENERAL

Este Trabajo de Fin de Grado se trata de una investigación propia de las ciencias sociales. La investigación implica obligatoriamente la utilización de métodos científicos que emprenden, en este caso, el estudio del Trabajo Social Escolar.

El método general de esta investigación es hipotético-deductivo, es decir, se plantea una hipótesis previa para contrastarla más adelante y, a su vez, se descubren nuevas realidades que se integran como teoría (Ballestín y Fàbregues, 2018).

Es una investigación de tipo cualitativa porque pretende comprender el fenómeno estudiado desde una perspectiva holística, construyendo un análisis desde varios enfoques e integrando diferentes niveles de recogida de información, exenta de opiniones personales (Valles, 1999).

La triangulación ha sido uno de los métodos específicos en el desarrollo de este trabajo de investigación. La triangulación es una herramienta utilizada en el plano de investigación cualitativo. Hace uso de la combinación de diferentes estrategias: métodos (cualitativos y/o cuantitativos), fuentes de datos, investigadores o investigadoras, teorías o ambientes, que enriquecen la variedad de perspectivas y fortalecen las informaciones descubiertas (Okuda y Restrepo, 2005). En este caso, se han utilizado diferentes perspectivas y enfoques tanto para la elaboración del marco teórico como para el desarrollo del bloque analítico.

2.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En consonancia con los objetivos planteados en esta investigación, podría afirmarse que su diseño se ubica en tres tipologías (Ballestín y Fàbregues, 2018).

El primer objetivo, *fundamentar la intervención del Trabajo Social en el contexto educativo formal*, podría asociarse más a un diseño de tipo exploratorio. Es decir, la investigación se orienta al estudio de un fenómeno algo carente de referencias y con un amplio margen de análisis.

Por otro lado, el objetivo: *cualificar mi experiencia de intervención socioeducativa*, responde más al diseño de tipo explicativo. Cualificar es sinónimo de evaluar y en consecuencia, la evaluación debe argumentarse con elementos explicativos. Qué factores intervienen y qué causas hay detrás de ciertos fenómenos en la intervención socioeducativa en la escuela.

Por último, es un diseño de tipo descriptivo que se integra de manera más explícita en el último objetivo: *elaborar una propuesta actualizada de intervención del Trabajo Social Escolar en el contexto educativo formal*. Sin embargo, la descripción está presente a lo largo de todo el trabajo de investigación ya que se hace uso del análisis en todas las partes que lo conforman.

Para el cuerpo de análisis se utilizan tres experiencias de intervención de Trabajo Social Escolar que se enmarcan de la siguiente manera:

1. Cinco experiencias de alumnado en prácticas del tercer curso de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra. Oscilan entre los años 2014 y 2016.
2. La experiencia propia de prácticas extracurriculares en el Colegio San Cernin que se inició a finales del curso escolar 2016-2017 y se prolonga hasta la actualidad.
3. La intervención socioeducativa de una trabajadora social en los centros de Corella y Castejón, tanto colegios como institutos en ambos pueblos de la Ribera navarra, en este curso 2018-2019.

Todos los centros son públicos menos el Colegio San Cernin, centro concertado con el Gobierno de Navarra.

Dentro de las experiencias de prácticas, en el año 2014 se encuentran los centros de I.E.S. Huarte, I.E.S. Julio Caro Baroja (*La Granja*), I.E.S. Navarro Villoslada y el Colegio Hijas de Jesús (*Jesuitinas*). En el año 2016 se ubica una única experiencia en el Colegio Público de Mendillorri.

En 2014, los I.E.S. Navarro y Caro Baroja contaban con una trabajadora social para ambos institutos. Los demás centros no disponen de un perfil de Trabajo Social y el alumnado en prácticas interviene con el equipo de orientación o en solitario (San Cernin).

Las prácticas extracurriculares en San Cernin han sido gestionadas desde la Fundación Universidad Sociedad, por iniciativa y detección de necesidades de un profesor de secundaria implicado en iniciativas sociales. Se creó entonces un puesto de trabajo dirigido en exclusiva para alumnado en prácticas (extracurriculares) de Trabajo Social, becado mediante un convenio de prácticas. Así nació el organismo llamado *Escuela Social San Cernin*, una entidad propia que depende de la *Fundación San Cernin*. Se puso en funcionamiento el 11 de octubre de 2016 con otra alumna en prácticas de 4º curso de Trabajo Social, con los siguientes objetivos redactados en el documento del proyecto:

La Escuela Social San Cernin sería la encargada de:

- *Ofrecer clases de apoyo a colectivos vulnerables de la sociedad navarra.*
- *Servir de vínculo con asociaciones sin ánimo de lucro para que alumnos del colegio pudieran colaborar en dichas asociaciones.*
- *Promover dentro del entorno escolar ideas, medidas y actitudes para hacer del colegio San Cernin un lugar más solidario y más plural.*

Tras el cese voluntario de esta alumna en prácticas, me incorporo el 23 de marzo de 2017. Actualmente, sigo con un contrato de trabajo por obra servicio, figurando como “animadora de valores sociales”.

Por último, este diseño de investigación se distribuye a lo largo de nueve capítulos diferenciados. Estos dos primeros corresponden a la ubicación de los planteamientos básicos que guían la investigación. Los siete restantes se dividen en tres partes o bloques. La primera corresponde a la revisión bibliográfica sobre el Trabajo Social Escolar y otros elementos relacionados, que permiten extraer cuestiones a esclarecer en el posterior análisis. En el segundo bloque se encuentra el análisis de las experiencias socioeducativas en el terreno. Por último, se plantea una propuesta básica de Trabajo Social Escolar fundamentada y actualizada.



Figura 1. Bloques de contenido de la investigación

Fuente: elaboración propia

2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La primera parte de la investigación correspondiente al marco teórico, se elabora mediante una revisión documental y bibliográfica sobre el Trabajo Social Escolar, situándolo en el espacio-tiempo, presentando su misión, principales funciones y población a la que atiende, así como otras cuestiones que le conciernen.

Por otro lado, para el cuerpo analítico se utilizan siete memorias de prácticas de los diferentes centros educativos, no publicadas. En el caso del Colegio San Cernin se cuenta con dos memorias. Además, se hace uso del contenido de una entrevista realizada a una *promotora escolar* de Navarra, incorporada en este curso escolar 2018-2019. Se trata de una entrevista en profundidad y semiestructurada, es decir, se elabora un guion previo con cuestiones a tratar, pero la formulación de preguntas es más flexible (Ballestín y Fàbregues, 2018). El instrumento de registro de la entrevista es una aplicación de grabadora del móvil.

3. INTRODUCCIÓN AL MARCO TEÓRICO

El marco teórico que se expone a continuación, ejerce de fundamentación para el posterior análisis de la intervención práctica y el planteamiento, en líneas generales, de una intervención socioeducativa del Trabajo Social Escolar.

Primero se presenta, de manera sintética, el recorrido y evolución histórica de la profesión en el ámbito escolar y las diferentes legislaciones que establecieron las bases necesarias para su introducción en los centros educativos. Más adelante, se define el Trabajo Social como disciplina, describiendo su método científico y algunas de sus bases teóricas; elementos que delimitan el marco de actuación para, más tarde, entender y desgranar la intervención específica en los centros educativos.

El segundo bloque atiende a la protección de la infancia mediante la defensa de sus derechos; elemento principal para la intervención con la infancia.

Por último, se define la intervención socioeducativa y sus elementos prioritarios en referencia al Trabajo Social Comunitario como esencia del Trabajo Social Escolar en la protección de la infancia.

4. TRABAJO SOCIAL EN LA ESCUELA

4.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL TRABAJO SOCIAL EN LA ESCUELA SEGÚN EL MARCO LEGISLATIVO

El perfil profesional del Trabajo Social se incorpora al Sistema Educativo desde la óptica de la protección a la infancia y, en concreto, para la atención de las necesidades especiales de esta población.

La figura del trabajador y trabajadora social se inicia en el periodo de 1965 hasta 1970 en las *asociaciones prosubnormales*. Hasta entonces, la legislación y recursos dirigidos a la población con necesidades especiales era extremadamente residual. Algunos de los acontecimientos más destacables en materia de normativa y recursos hasta el momento eran: el *Decreto del Gobierno de Burgos, de 13 de diciembre de 1938* que instauró la ONCE (Pérez, 2009); la Ley de 17 de julio de 1940 que hacía alusión a la atención de la *niñez desvalida* (Fernández, 2007) y la existencia de La *Escuela Nacional de Anormales* que contó con su propio Patronato Nacional de Educación Especial en 1955, con el cometido de realizar un Plan Nacional de Educación Especial.

La influencia tecnócrata en el gobierno español de principios de los años sesenta defendía la modernización del país también en su acción pedagógica y educativa. De esta manera, en 1962 el Ministerio de Educación Nacional cambió su denominación a *Ministerio de Educación y Ciencia* (MEC) (Pérez, 2009).

En 1965, el *Decreto de 23 de septiembre*, regula la Educación Especial con carácter general (Fernández, 2007). El fin de este periodo coincide con la entrada de las asistentes y/o asistentes sociales a las *asociaciones prosubnormales* que comienza en el año 1967.

La siguiente década, de 1970 a 1980, se caracteriza por la creación de recursos en el Sistema Educativo para la infancia con necesidades especiales (Fernández, 2007).

El punto de partida se sitúa en la promulgación de la *Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa del 4 de Agosto de 1970*. Esta ley fue esencial porque supuso la escolarización de todas las personas sin excepción por razones mentales, físicas o fisiológicas. La Educación Especial se instaura como sistema

educativo que integra sus propias normas y currículo y que, por lo tanto, confluye con el sistema ordinario pero con cierta autonomía (Pérez, 2009).

Surge entonces, el concepto de *integración escolar* dentro del sistema ordinario que incorpora nuevas “aulas de Educación Especial” (Fernández, 2007). Por otro lado, se *formula por primera vez el derecho del alumnado a la orientación escolar* (Sánchez, J. L. R., Gordillo, I. C., & Antelo, I. F., 2007, 1).

El Ministerio de Educación y Ciencia gestionó a través de personas profesionales en la docencia y de especialistas en *Pedagogía Terapéutica junto a los servicios de orientación escolar y los servicios médico-escolares*, la tarea de diagnosticar al alumnado que precisaba de Educación Especial (Pérez, 2009, 257).

En 1975 se implanta el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE); una institución independiente del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (Fernández, 2007).

En 1977 se crean los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (S.O.E.V.), según la *Orden Ministerial de 30 de Abril de 13 de Mayo*. Estos servicios incorporaban profesionales de la docencia en Educación General Básica con titulación de psicología o pedagogía. Sus funciones se resumían en las siguientes (Sánchez et al., 2007):

- *Orientación personal, escolar y profesional*
- *Asesoramiento y apoyo al profesorado*
- *Información a padres, profesores y alumnos*
- *Investigación educativa*
- *Detección y diagnóstico de alumnos de Educación Especial*

Tres años después de su implantación (1978), el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) presenta el *Plan Nacional de Educación Especial*. Esta ley se rige por los principios de: *sectorización de los servicios, normalización, integración y enseñanza individualizada* (Fernández, 2007). En ésta se acredita a los Equipos Multiprofesionales como agentes de intervención para la población con necesidades especiales. Los Equipos integraban perfiles profesionales de la psicología, pedagogía y la medicina, además del Trabajo Social.

Se delimitaron las siguientes funciones para el Trabajo Social dentro de este marco de actuación (Fernández, 2007, 79):

- *El estudio social*
- *La Valoración en Equipo –multiprofesionalidad-*
- *El asesoramiento y seguimiento familiar*
- *Ser el perfil profesional que se convierte en el elemento de enlace con las familias y el facilitador de acceso a los recursos. Expresamente se señalaba que era el profesional con el que debían contactar en primer lugar.*

La proclamación de la Constitución Española este mismo año (1978), incurre en el artículo 27 sobre la enseñanza obligatoria principalmente para la población en régimen de Educación Especial (Fernández, 2007). También se especificaba sobre los derechos de los “disminuidos” en igualdad de condiciones que el resto de la población ciudadana (Pérez, 2009).

Finalmente los equipos multiprofesionales, contratados por el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), comenzaron a intervenir en 1980 de manera experimental en los centros escolares. De esta forma acceden los primeros trabajadores y trabajadoras sociales al sistema educativo (Fernández, 2007).

La atención a la población con necesidades especiales en el ámbito educativo y en el contexto social en general, se consolida durante los años 1980 a 1985 (Fernández, 2007).

El INEE instauro de manera formal los equipos multiprofesionales bajo la *Orden Ministerial del 9 de septiembre de 1982*, efectuando su contratación generalizada a nivel estatal. De esta manera, casi todas las provincias españolas van integrando estos equipos, en los que se incorporaba el perfil de Trabajo Social a sus centros educativos (Fernández, 2007).

Otra normativa referente de 1982 fue la *Ley 13/1982 de Integración Social de los minusválidos* (LISMI) que incorporó los principios del Plan Nacional de Educación Especial en todos los campos de atención a las personas con discapacidad, donde se incluye la educación (Pérez, 2009).

Entre los años 1985 y 1990 se desarrolla en gran medida la normativa sobre la Educación Especial en vías de establecer el Programa de Integración del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros educativos ordinarios (Fernández,

2007). La Ordenación de la Educación Especial con el *Real Decreto 334/1985, del 6 de marzo* recogía una serie de medidas que estructuraron la Educación Especial en España: Estableció que el currículum de Educación Especial tenía que basarse en el ordinario teniendo en cuenta las diferencias individuales (Pérez, 2009). También supuso la implantación del programa de integración en España, dando lugar a su vez a la creación en 1986 del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

Siguiendo con el *Real Decreto 334/1985, del 6 de marzo*; en el artículo 12 se establecen las funciones de los Equipos Multiprofesionales (Fernández, 2007). *Como prioritarias señala:*

- *La prevención y detección temprana de las disminuciones e inadaptaciones a efectos de educación.*
- *La evaluación pluridimensional de los alumnos disminuidos e inadaptados.*
- *La elaboración de los programas de desarrollo individual con la participación de los padres y profesores. Dichos programas deberán recoger el plan de trabajo que se considere adecuado a cada alumno y los apoyos y atenciones personalizadas requeridas.*
- *La orientación técnico-pedagógica para la mejor aplicación por los profesores de estos programas y el seguimiento de dicha aplicación a lo largo de todo el proceso educativo.*

De esta manera, en 1986 los antiguos Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (S.O.E.V.) se mimetizan con los equipos multiprofesionales (Sánchez et al., 2007). Hecho que no se materializa hasta 1992 con la *Orden de 9 de Diciembre* (Fernández, 2007).

Por otro lado, se divulga una nueva ley en educación: la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE), del 3 de julio de 1985, con objeto de establecer un ejercicio de concordancia entre los principios de las Constitución y el Sistema Educativo (Fernández, 2007).

El periodo de 1990 al año 2002 se compone de acciones normativas que han dificultado la instauración definitiva del Trabajo Social y otras disciplinas en el ámbito de la escuela (Fernández, 2007).

El 3 de octubre de 1990 se promulga la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE). En su inicio, esta ley formulaba y delimitaba las funciones del perfil profesional del Trabajo Social dentro de los equipos. Las Instrucciones de 26 de Febrero de la Dirección General de Renovación Pedagógica decretaban la actividad de los Departamentos de Orientación de los centros de Educación Especial, acotando así la actividad del Trabajo Social: (...) *colabora junto con otros profesionales en favorecer el desarrollo integral de los alumnos, proporcionando elementos de conocimiento del alumnado y del entorno en los aspectos familiar y social e interviniendo en estas áreas cuando sea necesario* (Fernández, 2007, 81). Por otro lado, la *Orden de 18 de Septiembre de Educación Especial* fijó el ratio de profesionales del Trabajo Social según número de alumnado por centro (Fernández, 2007).

La *Orden de 9 de Diciembre de 1992* materializa las actuaciones de los nuevos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), unión de los S.O.E.V. y los Equipos Multiprofesionales:

Cuarto. -Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica dependerán de la respectiva Dirección Provincial, a través de la Unidad de Programas Educativos.

Quinto. -Las Direcciones Provinciales establecerán al inicio de cada año escolar, de acuerdo con las instrucciones dictadas al respecto por la Dirección General de Renovación Pedagógica, las líneas preferentes de actuación de los Equipos de su provincia, fijando prioridades respecto a funciones, Centros educativos y ámbitos de intervención.

Y se enmarca el rol de los profesionales del Trabajo Social:

Octavo -1. Los Trabajadoras sociales de los Equipos se ocuparán de que los Centros educativos respondan a las necesidades sociales del correspondiente sector. Así como de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema Educativo.

En el año 1993, la *Orden de 30 de Noviembre de 1992* supuso un punto de inflexión para la disciplina del Trabajo Social en los centros escolares. Esta orden establecía la “funcionarización” del personal laboral de la Administración General del Estado. De esta manera, los perfiles profesionales dedicados a la orientación solo podrán acceder al sistema educativo figurando como cuerpo docente (Fernández, 2007).

El perfil profesional de Trabajo Social accede, a partir de este momento, como Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, especialidad: Servicios a la Comunidad (PTSC). Se pierde así la referencia de la profesión, que facilita claramente el intrusismo y la pérdida del carácter específico de la intervención social (Fernández, 2007).

En 1996, la Dirección General de Centros Escolares presenta la *Resolución de 29 de abril, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria*, que incluye en su artículo cinco funciones a desempeñar por el perfil de PTSC. En síntesis, se alega a la escolarización, a la compensación de desigualdades, a la atención de la diversidad cultural y social, a la participación en el plan tutorial, a la adaptación curricular para las necesidades del alumnado en desventaja, a la mediación entre las familias de alumnado en desventaja y el profesorado, al control del absentismo y a la garantización del acceso a recursos por parte de alumnado en desventaja social.

Cada Comunidad Autónoma ha configurado de manera diferente sus servicios de la red de orientación. Las Comunidades que conservan la figura de trabajador y trabajadora social en sus servicios de orientación son Canarias, Galicia, Valencia y Cataluña. En cambio Aragón, Asturias y Madrid han mantenido la figura de PTSC integrada en los equipos de orientación. Por otro lado, Andalucía recurre a la figura del Trabajo Social en situaciones excepcionales dentro de los equipos. Generalmente todas las comunidades mantienen el perfil de PTSC y en algunas llega a convivir a la par con el perfil de Trabajo Social (Erlac, 2017).

En 2002 se promulga una nueva ley de educación: Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). En esta ley se retoma la atención de las necesidades educativas y su valoración por medio de equipos multiprofesionales (Fernández, 2007).

En 2006 se decreta la LOE, Ley Orgánica de Educación, que destaca la atención a la diversidad como principio (Fernández, 2007).

En síntesis, se podría afirmar que a partir de la promulgación de la LOGSE (1990), el sistema educativo se va definiendo y consolidando en una base estrictamente académica. La necesidad sentida de los perfiles profesionales de lo social y psicológico

se deteriora, excepto en los centros de Educación Especial donde la necesidad se percibe como “evidente” (Fernández, 2007).

4.2. LA DISCIPLINA DEL TRABAJO SOCIAL

El Trabajo Social es una disciplina científica; un conjunto de conocimientos teórico prácticos que tienen como objetivo operar en el medio social para transformarlo bajo la concepción del desarrollo humano (Gaitán y Zamanillo, 1991).

Como disciplina, se integra dentro de las Ciencias Sociales. Posee una base científica y teoría propia nutridas de los saberes de otras ciencias que comprenden al ser humano en su entorno social, como son la sociología, la pedagogía y la psicología (Aristu, 2004).

El carácter específico de la disciplina del Trabajo Social dentro de las Ciencias Sociales viene dado por su condición notablemente práctica. Su conocimiento científico se orienta a la acción para poder alcanzar el objetivo de transformar la realidad. Se puede afirmar entonces que su método científico es inductivo-operativo: se parte de unas hipótesis previas para comprobarlas más tarde “de manera experimental” sobre el plano social real (Aristu, 2004).

Al constituirse como ciencia aplicada sostiene una fuerte interdependencia con el contexto que le rodea, llegándose a tratar de *una construcción social que varía según las culturales y los momentos sociales* (Fernández, 2007).

El objeto de estudio del Trabajo Social, es decir el foco de observación y estudio, es la persona en situación y constante interrelación. De esta forma, el objeto se convierte en sujeto. Es un elemento esencial ya que construye e influye en la selección de unas prácticas y procedimientos concretos dentro del método científico del Trabajo Social. Como persona y ciudadana de derechos, se debe tener siempre en cuenta su protagonismo dentro de la intervención social. Será él o ella quién transite el proceso de cambio dentro de la intervención. La función del perfil profesional del Trabajo Social en este proceso, reside principalmente en el establecimiento de un acompañamiento que no genere dependencias en la persona usuaria (Gaitán et. al, 1991).

En síntesis, se puede afirmar que la disciplina del Trabajo Social se enmarca y mimetiza dentro de un contexto social determinado en el que se deberá atender a dos elementos primordiales (Gaitán et. al, 1991):

- La persona en situación e interrelación constante con el medio y las demás personas y sistemas.
- El proceso social de intervención, sostenido mediante la relación-acompañamiento profesional.

4.2.1. Fases del método científico de Trabajo Social

Para explicar de manera teórica en qué consiste el método de Trabajo Social, se hace necesario desgranarlo en diferentes fases y examinarlas de manera lineal e independiente. Sin embargo a la hora de poner en práctica el método, nos encontramos con una realidad diferente en la que las fases se interrelacionan conformando una unidad; un proceso. Se podría definir como *un proceso en espiral, dinámico y cambiante*. A lo largo de la intervención la persona va ofreciendo diferente información acerca de sus vivencias, va superando o sufre crisis, etc. Es necesario una valoración y evaluación constante para seguir trabajando en conjunto con la persona. De esta forma, las diferentes fases se interrelacionan: la evaluación desemboca en el cambio del diagnóstico y, a su vez, en el de la planificación (Fernández, 2014).

La forma de intervención clásica en el Trabajo Social es el *casework* o método de gestión de casos, nombre acuñado en los años 80. Constituyó la estructuración y organización de una amalgama de conocimientos, competencias especializadas, técnicas y herramientas frente al *voluntarismo* y *caridad* (Gaitán et. al, 1991).

A finales del siglo XX, en la disciplina del Trabajo Social se consolida un método único de intervención denominado *método único multinivel*. Esta denominación significa que las fases o etapas que componen el método son aplicables para los tres niveles de intervención: familiar-individual, de grupos y comunitaria (Fernández, 2014).

El Trabajo Social individual supuso el primer método de intervención. Más adelante se comprobó la necesidad de abarcar otros agentes de socialización básicos para la persona, como son la familia, los grupos y la comunidad. De esta manera, el Trabajo Social comprende tres formas de intervención según ámbito de actuación y/o

demanda: Trabajo Social individual-familiar, Trabajo Social con grupos y Trabajo Social comunitario (Gaitán et. al, 1991).

El Trabajo Social aplica como base para su ejecución, el método de intervención social individual. Sin embargo, su intervención se amolda según el contexto en el que se ubica. No será lo mismo intervenir en un hospital, por ejemplo, que en un centro educativo. Como se ha dejado constancia en líneas anteriores; para intervenir será siempre indispensable observar y analizar la realidad para amoldarse a ella y saber cómo y con qué fin se interviene (Aristu, 2004).

A continuación se exponen de manera resumida las fases diferenciadas del proceso metodológico.

– *1ª fase. Estudio y análisis de la situación:*

Se hace imprescindible comenzar por estudiar la problemática de la persona desde diferentes perspectivas o ámbitos y analizarla para poder intervenir. Tal y como se expone en líneas anteriores, el método de Trabajo Social es inductivo-operativo; se recaba información para más tarde, en la fase diagnóstica, poder formular una serie de hipótesis, juicios y valoraciones que permitan avanzar hacia la creación de un plan de acción (Gaitán et. al, 1991).

Algunos ámbitos de estudio básicos: situación familiar y convivencial, personal, social, sanitaria, formativa, laboral, económica, de la vivienda, documental (DNI, autorización de residencia y trabajo en caso de ser migrante), legal, ocio y tiempo libre y participación social (Gaitán et. al, 1991).

– *2ª fase. Diagnóstico social:*

Constituye el juicio profesional que se realiza una vez analizado la problemática. En el diagnóstico se recogen los problemas por orden de prioridad, se identifican las carencias pero también las potencialidades de la persona y su entorno. Además, se redacta una formulación general que sintetice el caso, se elaboran unas hipótesis que conforman el pronóstico y por último, se redacta el juicio técnico; unas líneas que recogen el dictamen del o de la profesional (Aristu, 2004).

– *3ª fase. Planificación y programación (plan de trabajo):*

El plan de trabajo consiste en la redacción de una programación junto con la persona usuaria, sobre las acciones a realizar para iniciar su proceso de cambio. Para elaborar este plan, debe existir un diálogo entre profesional y persona usuaria para lograr consensos. De esta forma, la existencia de un vínculo de confianza entre estas dos es indispensable, así como la flexibilidad requerida por la profesional en el respeto de ritmos y opiniones. En este plan de trabajo se incluyen: objetivos, acciones o actividades y recursos (físicos, personales y/o relacionales) necesarios para llevar a cabo el plan (Gaitán et. al, 1991).

– *4ª fase: ejecución o puesta en marcha del plan de trabajo*

En esta fase es donde el acompañamiento social cobra especial relevancia. En líneas generales consiste en realizar el seguimiento del proceso que recorre la persona mediante la relación de ayuda. Esta relación se resume en orientar haciendo uso sobre todo de una escucha activa real. De esta manera, se le otorga la autonomía necesaria y no se propician relaciones profesionales de dependencia. Es necesario también apelar al trabajo en red (Gaitán et. al, 1991).

– *5ª fase: evaluación*

La evaluación debe ser una constante durante todo el proceso de intervención social. Se recurre a la observación y a la construcción de indicadores de evaluación para examinar los resultados, en vías de redefinir objetivos y acciones.

El marco desde el que se interviene se denomina “el encuadre”. Este determina las competencias del perfil del Trabajo Social dentro de ese ámbito concreto de intervención y se compone de cuatro elementos: ámbito institucional, la figura profesional del Trabajo Social y el equipo, las personas usuarias y la demanda (Fernández, 2014).

4.3. BASES TEÓRICAS DEL TRABAJO SOCIAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

4.3.1. Enfoque sistémico

La Teoría General de los sistemas se remonta a los años treinta del pasado siglo XX. Su autor, Von Bertalanffy, pretendía construir una teoría que se constituyese como referente para otras disciplinas científicas y de uso generalizado. En definitiva, puede decirse que se ha constituido como una ciencia que otorga coherencia básica a múltiples fenómenos estudiados y es de carácter eminentemente holístico (Viscarret, 2014).

La novedad reside en estudiar teniendo en cuenta la interrelación de las partes estudiadas y no como hechos estancos. Como expone Viscarret, en la definición de sistema se integran dos propiedades diferenciadas: la *totalidad* y el *objetivo*. La totalidad designa que cualquier cambio en el sistema significa también una transformación para el resto de sistemas. El objetivo hace referencia al estado final de estas transformaciones fruto de la interacción entre sistemas. Una especie de *posición de equilibrio* (Viscarret, 2014).

De esta teoría se identifican tres premisas básicas. La primera, existen sistemas integrados en otros sistemas. Además, estos sistemas interactúan. Por último, las funciones de un sistema derivan de las diferencias que componen su propia estructura (Viscarret, 2014).

El enfoque sistémico en intervención social permite obtener una óptica global para atender la demanda y acompañar en el proceso de transformación a las personas. Un sistema se conforma de elementos en constante interacción; es un “todo estructurado”. La situación de cada persona también se puede describir de esta manera y es preciso advertirlo a la hora de intervenir. Los elementos en interacción pueden dividirse en tres: individuales-personales-subjetivos, estructurales y/o contextuales. Poniendo un ejemplo de cada uno por orden de enumeración sería: la identidad, la integración en el trabajo y la disolución de los vínculos sociales (Viscarret, 2014).

4.3.2. Modelo de intervención social sistémico

En 1973, Pincus y Minahan presentan un modelo práctico de Trabajo Social como modelo unitario que sirviera como referencia básica para el cuerpo de profesionales. De esta forma, el diseño de su modelo radica en la teoría de los sistemas. Se parte de la idea de que la persona está inevitablemente influida por las interacciones de las personas con los entornos y los de la propia persona con todos ellos (Viscarret, 2014).

Este modelo unitario pone el foco en la ayuda para resolver los conflictos internos de los sistemas. Para ello, hay que partir del diagnóstico de la realidad y por otro lado, plantear una intervención.

4.3.3. Perspectiva ecológica del ser humano

En 1979, el psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner publica *La ecología del desarrollo humano*. En él se describe su teoría ecológica de los sistemas y el estudio de la relación del ser humano con su entorno. Bronfenbrenner presenta su teoría con el objetivo de determinar de manera conceptual, diferentes modelos de relación entre sistemas y sus efectos (Musitu, Herrero, Cantera y Montenegro, 2004).

El estudio de Bronfenbrenner alberga dos autores referentes: la psicología de Kurt Lewin y la teoría sobre el desarrollo evolutivo de Piaget. Lewin focalizó en cómo la persona percibe el ambiente en el que se sitúa y Piaget en su influencia recíproca (Musitu et al., 2004).

Según Lewin, las personas actuamos conforme a nuestra propia percepción del ambiente y de los sistemas sociales donde interactuamos. Por otro lado, según la teoría de Piaget, el niño o la niña va adaptando su acción a la realidad que vive. Aunque la viva de forma diferente a lo que percibe, también es capaz de remodelar el entorno para que se adapte a sus necesidades. Este hecho se enlaza directamente con la teoría ecológica de Bronfenbrenner quien afirma que el desarrollo humano se manifiesta en su máxima expresión cuando esto sucede (Musitu et al., 2004).

Para Bronfenbrenner, la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos, en tanto que este

proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre tales entornos y por los mayores contextos en los que están incluidos. Esta definición de desarrollo humano, junto con su marcado carácter ecológico, tiene profundas implicaciones en el análisis del ajuste psicosocial de la persona y en el papel del entorno en dicho ajuste (Musitu et al., 2004, 66).

Su tesis radica en la existencia de un proceso bidireccional en el que, la persona, se desarrolla en lo cognitivo, moral y relacional a través de la interacción con el entorno. De igual modo, este entorno se transforma y está influido por los diferentes sistemas a los que pertenece (Musitu et al., 2004).

El autor diferencia cuatro tipos de entornos ecológicos. El más cercano a la persona, el que engloba su mundo interpersonal constituido fundamentalmente por la familia y las amistades se denomina *microsistema*. La interacción de dos o más microsistemas, es decir, de entornos en los que la persona participa activamente conforman el *mesosistema*. El siguiente nivel dentro de los sistemas es el *exosistema*, entornos en los que la persona no participa activamente pero se ve influida por sus interacciones. Por último, el *macrosistema* son las condiciones culturales que se armonizan en el contexto global y determinan las condiciones sociales y estructurales (economía, política, educación, etc.) en las que vive la persona (Musitu et al., 2004).

De la perspectiva ecológica y sistémica nace el *life model* o modelo sistémico-ecológico de Trabajo Social. Es un ejemplo de intervención práctica que tiene en cuenta la adaptación de las personas y sus ambientes. Teniendo estos factores como referencia, la propuesta de intervención se basa en estimular las potencialidades de la persona para adaptarse al entorno y, a su vez, mejorar estos entornos (Viscarret, 2014).

Los problemas de las personas se observan desde la óptica de disfunciones entre las personas y sus medios dinámicos y complejos y no desde la perspectiva disfuncional única de la propia persona (Viscarret, 2014).

4.4. ENCUADRE PROFESIONAL DEL MEDIO ESCOLAR: PRINCIPALES EJES DE INTERVENCIÓN

Teniendo como principio teórico básico el enfoque sistémico; en el niño, niña o adolescente interrelacionan o se integran tres elementos o subsistemas: la escuela, el

grupo-clase y la familia. En esta misma línea, es importante destacar que *toda situación educativa afecta al niño en su unidad como persona: lo biológico, lo afectivo, lo intelectual y lo social forman parte del niño en una realidad interactiva, de modo que no cabe aislar en comportamientos separados cada una de las dimensiones constitutivas de la personalidad* (Roselló, 1998).

La existencia de armonía entre los sistemas en los que participa el niño, niña o adolescente y la de las diferentes áreas que configuran su persona, son indicador de un desarrollo integral óptimo. Esta es la misión principal que asume el Trabajo Social Escolar (Roselló, 1998).

En este sentido, el Trabajo Social realiza una intervención socioeducativa enfocada en la comunidad educativa y en coordinación con sus agentes internos (profesorado y familias) y/o externos (otros servicios y sus cuerpos profesionales) (Roselló, 1998).

Dentro del desarrollo vital de las personas, existen determinados cambios o “momentos de crisis” inevitables. El objetivo del Trabajo Social en este campo es *prevenir y aminorar los efectos menos deseables de las situaciones de crisis* (Fernández, 2007). Dentro del ámbito escolar se pueden encontrar estas crisis en el inicio de la escolaridad, el cambio de etapa educativa o centro, la identificación de una discapacidad o necesidad especial en el alumno o alumna y separaciones en la familia, entre otras (Roselló, 1998).

4.4.1. Diversidad

El carácter obligatorio en la educación conlleva inevitablemente a que los colegios alberguen en sus aulas un alumnado con gran diversidad. En esta diversidad se integran las diferentes capacidades, sus procedencias según país y cultura, sus circunstancias personales y sociales (Rodríguez, 2007).

Dentro de estas situaciones generales encontramos algunas más específicas. Por ejemplo, refiriéndonos a las competencias personales, existen: las dificultades específicas en el aprendizaje y las altas capacidades intelectuales. También existe alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo a causa de su situación personal y familiar de desventaja social y/o cultural como puede ser el alumnado de integración tardía al sistema educativo (Rodríguez, 2007). Se puede

deducir entonces que la diversidad no se presenta como excepción sino como un hecho habitual con derecho de atención y, por lo tanto, de respeto.

4.4.2. Convivencia y clima social

Existen fenómenos de violencia en los entornos escolares. La violencia entre iguales, más conocida como “bullying”, es una de las modalidades. Sin embargo existen otras que precisan de atención.

El cambio de los modelos educativos provoca que surjan otros fenómenos violentos no frecuentes en otras épocas como por ejemplo: las agresiones de progenitores hacia el cuerpo docente y no docente y/o la violencia del alumnado hacia el profesorado. También cabe mencionar que existen situaciones de abuso de las personas adultas sobre el alumnado (Fernández, 2011).

Es de vital importancia que las y los menores crezcan en espacios con un clima de convivencia adecuado y sano para su desarrollo. El estrés y las emociones negativas en edades tempranas pueden generar consecuencias negativas difícilmente reparables (<https://developingchild.harvard.edu/translation/en-breve-la-ciencia-del-desarrollo-infantil-temprano/>).

En cuanto al marco legislativo a nivel estatal, el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) perteneciente a la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, dentro del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, han elaborado el *Plan Estratégico de Convivencia* para los años 2016 hasta el 2020.

En Navarra, El *Decreto Foral 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios, públicos y privados concertados en la Comunidad Foral de Navarra* establece la regulación de los planes de convivencia en su artículo 6. Todos los centros poseen un Plan o Comisión de Convivencia que puede gestionar a su vez grupos de mediación. El Plan se crea por los agentes comunitarios del mismo centro educativo.

4.4.3. Relación familia y escuela

En la narrativa sobre la escuela se apela frecuentemente a la importancia de la relación entre las familias y el centro. Ambos entornos son referentes en el proceso vital de la infancia y adolescencia; siendo fundamental equilibrar la balanza de expectativas y reproches entre la escuela y la familia. La labor del Trabajo Social entra en juego para figurar como elemento de unión entre ámbitos; facilitando su comunicación y estableciendo una actitud de trabajo en equipo en la difícil tarea de la educación. También en la tarea de que la relación no se deteriore conforme el alumnado vaya creciendo hacia la adolescencia y juventud. (Fernández, 2011).

4.4.4. Absentismo escolar

El absentismo escolar es un fenómeno ampliamente extendido en el sistema educativo español. *Los estudios demuestran que, en general, el absentismo no es el problema, es un indicador de múltiples situaciones de dificultad de los menores-alumnos y sus familias* (Fernández, 2011, 91). Suele estar ligado a posibles dificultades de relación e integración, a veces unidos también al fracaso escolar.

En etapas como la educación infantil, la falta de asistencia puede surgir a causa de la ruptura en la relación de entendimiento y comunicación entre la familia y la escuela. El hecho de dejar la escuela en edades tempranas es un fenómeno extendido entre algunas etnias y suele protagonizarlo el colectivo femenino (Fernández, 2011).

4.4.5. Desigualdad de género en el sistema educativo

Los estereotipos sociales conforme al hecho de ser hombre y mujer se integran en la enseñanza, sosteniendo de esta forma la desigualdad de género en el sistema educativo. Estos estereotipos delimitan lo “natural” según el sexo, dificultando el aprendizaje y el desarrollo de capacidades intelectuales (Leger, 2010).

Se trata del “currículum oculto”, una reproducción de los roles de género presentes de manera implícita en la socialización que ejerce la escuela (González, González y Ramos, 2018).

La distribución de profesores y profesoras según el nivel o etapa educativa es un ejemplo que ilustra la influencia de los roles de género y su vigencia en los procesos

educativos de la escuela. En el sistema educativo existe una segregación por sexos dentro del cuerpo docente. Las mujeres se agrupan en los primeros niveles de enseñanza, catalogados como más “bajos” y “fáciles” (Leger, 2010). Esta tendencia disminuye conforme el nivel de educación “asciende”. En espacios donde las profesoras son mayoría en el equipo docente, están infrarrepresentadas en los puestos de autoridad y dirección de departamentos en la escuela (Leger, 2010).

El currículo también se ve influido por la desigualdad de género. Por un lado, la enseñanza se centra en autores masculinos. Por otro, a menudo los textos e imágenes de los libros muestran comportamientos estereotipados acerca de lo que es ser hombre o mujer. Además, el lenguaje sigue apoyándose en la ideología *androcentrista*, que usa el término “hombre” para hacer referencia a toda la humanidad (Leger, 2010).

4.5. LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR

La introducción del Trabajo Social en los centros educativos fue en equipos de diferentes disciplinas integradas. Se incorporaron a un sistema que no había contado con personal diferente al cuerpo docente; además de no contar con referencias ni un modelo previamente constituido. Su recorrido laboral sigue una trayectoria de más de treinta años donde ha tomado diferentes formas de intervención (estructura, funcionamiento, perfiles, demanda) (Roselló, 1998).

Podría definirse el Trabajo Social Escolar como la ayuda técnica que favorece el establecimiento y fortalecimiento de las relaciones entre el medio escolar, el familiar y el comunitario, la integración escolar y social de los niños que tienen dificultades de adaptación al contexto educativo por sus circunstancias personales, familiares o sociales y la intervención sobre todos aquellos obstáculos que impiden el desarrollo integral del menor (Roselló, 1998, p.236).

4.5.1. Niveles de intervención

Tradicionalmente, el Trabajo Social de caso o familiar en la escuela cobra especial relevancia como método de intervención en la escuela. Esto puede deberse al cometido por el que se introdujo el Trabajo Social en el sistema educativo: la atención a las necesidades especiales en la infancia. También, por la marcada trayectoria que

conserva esta práctica en la disciplina del Trabajo Social. Por otro lado, la familia es el agente de socialización básico para el desarrollo de las y los menores. Constituye un referente primordial en sus procesos vitales (Fernández, 2011).

En la tradición histórica del Trabajo Social en la Escuela, la intervención se ha dirigido fundamentalmente a la orientación de familias con hijos y/o hijas con necesidades especiales ya sean físicas, sensoriales, psíquicas y/o cognitivas. El objetivo de esta orientación reside en que la familia en su conjunto pueda tomar decisiones con información fiable y de calidad; por ejemplo, qué modalidad educativa escoger: ordinaria, de integración o de educación especial. Además de sentirse acompañada y apoyada en momentos difíciles como puede ser la aceptación de discapacidades graves o posibles conflictos intrafamiliares en los que se pueda desembocar (Puado, 1990).

Sin embargo, hay que señalar que cualquier progenitor puede ser demandante de orientación en la crianza de sus criaturas. Algunos temas recurrentes con los que poder adquirir pautas serían: uso de la autoridad, potenciación de la autonomía de los hijos e hijas, criterios para discernir conflictos habituales o que pueden derivar hacia patologías, criterios sobre cómo participar en la escuela o cómo hacer uso recursos comunitarios, etc. (Puado, 1990).

La técnica habitualmente usada para la orientación es la entrevista, pasando por las diferentes fases del mencionado método científico del Trabajo Social (Fernández, 2011).

A nivel de intervención grupal, el Trabajo Social Escolar tiene la posibilidad de crear grupos para docentes, mezcla de alumnado y docentes, y familias. Pueden servir para la preparación de proyectos específicos, dotar de herramientas en una temática específica, establecer diálogos entre partes confrontadas, etc. (Puado, 1990).

La intervención con el profesorado varía según el centro y la organización de los perfiles profesionales. A grandes rasgos se pueden plantear dos opciones. Una opción es la atención de la demanda del alumnado con necesidades especiales con medidas más individuales. La otra opción se sitúa en un enfoque más preventivo y/o global: se participa en el plan tutorial, se asesora sobre nuevas metodologías, se emplea tiempo

en el ejercicio de integración entre el alumnado y la participación de las familias. En ambos casos, se facilita la información necesaria sobre la situación del alumnado con necesidades especiales, así como de los recursos institucionales disponibles para cubrir su demanda (Puado, 1990).

Por último, cabe señalar que el nivel de intervención comunitaria en el colegio cobra especial relevancia. Aspecto que se analiza en siguientes capítulos.

5. PROTECCIÓN A LA INFANCIA

5.1. MARCO LEGISLATIVO

5.1.1. Convención de los Derechos de la Infancia

La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño y de la niña del 20 de noviembre de 1989, es un Tratado Internacional de derechos humanos. Se compone de cincuenta y cuatro artículos en los que se recogen los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de todos los niños y niñas; concibiendo como niño o niña a las personas menores de 18 años.

Los gobiernos tienen la obligación de aplicar las medidas necesarias para proteger a la infancia promoviendo sus derechos con el establecimiento de programas sociales y otros recursos. Además, se definen las obligaciones y responsabilidades de los propios niños y niñas, así como los de otros agentes: padres, madres, profesionales de la salud y la investigación, educadores y educadoras.

En su preámbulo se reafirma el reconocimiento de la dignidad del ser humano y de sus derechos intrínsecos por razón de ser persona sin distinción de ningún tipo (sexo, género, color, idioma, religión...). Recuerda también el cometido de las Naciones Unidas en su promoción por el *progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad*. Se hace alusión a la proclamación que formula la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas sobre el cuidado y asistencia especial que posee la infancia.

Se reconoce el papel prioritario de la familia en la protección al y la menor: *Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.*

Por último, se distingue la importancia y el valor por el respeto hacia la cultura propia de cada menor en su desarrollo y se reconoce el valor de la cooperación internacional entre pueblos para la aplicación de los Derechos de la Infancia.

El artículo 18 alude a la responsabilidad de padres y madres en el desarrollo de sus hijos e hijas, siendo deber del Estado el apoyar sus funciones como progenitores en el

proceso de crianza. Como actuaciones específicas del Estado en este cometido figuran: la creación de *instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de la infancia*. Este es un aspecto fundamental que sienta las bases de intervención del Trabajo Social. El cometido del Trabajo Social es por tanto, apoyar también a las familias teniendo en cuenta las limitaciones del sistema y sin apresurarse a hacer “uso de denuncias tempranas” en determinadas situaciones.

Los principios específicos que rigen esta Convención son cinco: la igualdad de oportunidades, el interés superior del (la) menor, la supervivencia, el bienestar y la participación. Se recogen en los artículos 2, 3, 6 y 12, constituyéndose como derechos en sí mismos.

Por otro lado, el artículo 19 establece tres formas de intervención dentro del marco de la protección. Estas medidas pueden ser: legislativas, administrativas, sociales y educativas (socioeducativas). Las medidas legislativas comprenden la intervención judicial. Por su parte, las medidas administrativas abarcan las actuaciones de la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación de los casos de desprotección. Por último, las medidas sociales y educativas cumplen con el ejercicio de prevención. Este tipo de intervención es la que atañe al Trabajo Social.

5.1.2. Nivel estatal

La Constitución Española de 1978 recoge en el capítulo tercero del Título I: *de los derechos y deberes fundamentales*, el papel protector de los poderes públicos a la familia de manera social, económica y jurídica. Por otro lado, se destaca específicamente la protección integral de los poderes públicos y los progenitores a las y los menores. También se reconoce la protección hacia sus derechos expuesta en los acuerdos internacionales.

La *Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero*, establece los derechos del y la menor en el territorio español. Figuran los siguientes: derecho al honor, a la intimidad y la propia imagen, a la información, a la libertad ideológica, a la participación, asociación y reunión, a la libertad de expresión, a ser oído(a) y escuchado(a). Además, integra los deberes del o la menor en los ámbitos familiar, escolar y social. En líneas generales se

espera el respeto a todas las personas con las que se relacionan en cada ámbito así como a las normas básicas de convivencia y, por otro lado, su participación para el buen funcionamiento de cada espacio.

Por otro lado, la *Ley Orgánica 1/1996 de protección jurídica del menor* atiende específicamente al principio de protección, estableciendo los pilares fundamentales para su ejercicio: supremacía del interés del y la menor, su mantenimiento en el medio familiar de origen salvo que no sea conveniente, la prevención y la participación.

La reforma del sistema de protección del menor contó con la participación de diferentes perfiles profesionales (Trabajo Social, psicología, educación, pedagogía y del ámbito jurídico) (Moreno-Torres, 2015). Este proceso desemboca en la promulgación de dos leyes: *La Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia* que establece los cambios promulgados en la *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*. Ambas legislaciones implican una profunda reforma del sistema de protección de menores sobre todo en materia de participación y prevención.

El objetivo de la *Ley 26/2015* es introducir los cambios necesarios en la legislación española de protección a la infancia y a la adolescencia que permitan continuar garantizando a los y las menores una protección uniforme en todo el territorio español. Por otro lado, pretende servir como referencia para las Comunidades Autónomas en el desarrollo de su respectiva legislación en la materia.

Las modificaciones más importantes residen en la *Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor*, el Código Civil, la *Ley de Adopción Internacional* y la *Ley de Enjuiciamiento Civil 2000*.

Uno de sus avances a destacar es el establecimiento del interés superior del y la menor (ISM) como principio rector para todos los perfiles profesionales así como los tribunales y órganos legislativos. Además, se introduce una técnica para su valoración. Aplicar el ISM implica trabajar desde el enfoque de derechos en la infancia decretados en la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Niña (Moreno-Torres, 2015).

Dice así en el artículo dos de la *Ley Orgánica 1/1996 de protección jurídica del menor*:

1. Todo menor tiene derecho a que su interés superior sea valorado y considerado como primordial en todas las acciones y decisiones que le conciernan, tanto en el ámbito público como privado. En la aplicación de la presente ley y demás normas que le afecten, así como en las medidas concernientes a los menores que adopten las instituciones, públicas o privadas, los Tribunales, o los órganos legislativos primará el interés superior de los mismos sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir.

A menudo se confunde el ISM con el hecho de tener en cuenta su opinión. Esto es un error. Aplicar el ISM en la intervención profesional supone tener en cuenta los derechos recogidos en la Convención Sobre los Derechos de la Infancia, así como adaptar las actuaciones profesionales según las características de la etapa del desarrollo en la que se encuentran. Si se trabaja desde el enfoque de derechos de la infancia, cada intervención debe aplicarse y ejecutarse según el interés superior del o la menor (ISM) (Moreno-Torres, 2015).

La *Ley 26/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*, introdujo en la *Ley Orgánica 1/1996* en su artículo 2, los elementos de ponderación del ISM que el cuerpo profesional debe tener en cuenta en sus intervenciones: *edad y madurez, igualdad y no discriminación, efecto del transcurso del tiempo, estabilidad de las soluciones y tránsito a la vida adulta*.

Esto quiere decir que en cada intervención es necesario adaptarse según la etapa del desarrollo que transita el o la menor. Se debe tener muy en cuenta el transcurso del tiempo y el tránsito a la edad adulta puesto que los dispositivos que se disponen cuando se es menor cambian y afectan a la intervención. Cuanta menos dependencia exista con estos dispositivos, podrá existir menos riesgo (Moreno-Torres, 2015). Un ejemplo práctico sería el acceso a una prestación económica o de vivienda por cumplir el requisito de ser menor.

El 18 de febrero de este año 2019, El Consejo de Ministros aprobó el *Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4aa926b3-4dc6-4ef0-84583e02589cdd99/1-proyecto-ley-20190215.pdf>).

Esta nueva legislación deroga la LOMCE (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*) y pretende lograr la modernización de la *Ley Orgánica de Educación*. La novedad en materia de protección a la infancia, reside en que por primera vez se incluye el enfoque de derechos de la infancia en una ley educativa española como principio rector. Esto supone el reconocimiento del Interés Superior del Menor, su derecho a la educación y la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de sus derechos. Por otro lado, se apuesta por un aprendizaje que se adecúe a las características personales. Además, la ley se construye bajo la perspectiva de género, apostando por la coeducación y la prevención de la violencia de género en todos los niveles y/o etapas educativas.

5.1.3. Nivel autonómico, Comunidad Foral de Navarra

La *Ley Foral 15/2006, de 14 de diciembre, de Servicios Sociales* y el Decreto Foral que la desarrolla, enmarca el *Programa de Atención a la Infancia y Familia (PAIF)* como un planteamiento de intervención básico para la atención primaria de los Servicios Sociales de Navarra. Este Programa tiene como objetivo asegurar a los menores de edad un entorno que permita su desarrollo personal, mediante mecanismos de protección, apoyo personal, familiar y social.

Por otro lado, el *Decreto Foral 69/2008, de 17 de junio, por el que se aprueba la Cartera de Servicios Sociales de Ámbito General* dispone las prestaciones del Sistema Público de Servicios Sociales de Navarra. Dentro del PAIF se determinan cuatro servicios básicos: prevención de situaciones de desprotección y conflicto social, servicio de detección y declaración de situaciones de desprotección en el PAIF y el servicio de intervención familiar en las situaciones de desprotección leve y moderada que no conlleven separación del menor de la familia y de conflicto social en el PAIF.

Por último, la *Ley Foral 15/2005 de promoción, atención y protección a la infancia y adolescencia* establece el marco para la atención integral de los y las menores en el territorio navarro. Es el *Decreto Foral 7/2009* el que aprueba el reglamento de desarrollo parcial de la *Ley Foral 15/2005*. Aquí se define la intervención en las situaciones de desprotección: el proceso de valoración, los niveles de acción

protectora y señala las diferencias entre las diferentes situaciones de riesgo (desprotección leve, moderada y severa).

5.2. DESPROTECCIÓN Y MEDIDAS ADMINISTRATIVAS

Los niveles de desprotección y medidas administrativas se conceptualizan y delimitan entre la *Ley Orgánica 1/1996* y el Código Civil.

El artículo 17 de la *Ley Orgánica 1/1996*, contempla el nivel de *riesgo de desprotección* en aquellas situaciones en las que el o la menor está viendo perjudicado su *desarrollo personal, familiar, social o educativo, en su bienestar o en sus derechos* pero no alcanza los niveles requeridos para que se decreta desamparo. Sin embargo, se hace necesaria la intervención de la administración pública competente para aminorar las inadaptaciones previniendo la exclusión social y/o desamparo y sin proceder a la separación de su entorno familiar.

Todas las Comunidades Autónomas deben presentar una resolución administrativa declarando las situaciones de riesgo. También debe determinar cuál será la administración responsable de valorar la situación e intervenir. En la resolución administrativa se recogen las medidas que se van a aplicar para corregir la situación y también se incluyen los deberes de los progenitores o tutores.

La situación de *desamparo* se define en el artículo 172.1 del Código Civil. El desamparo se produce cuando no se están ejerciendo los deberes de protección sobre el o la menor. Algunos ejemplos serían: abandono, riesgo para la integridad física, maltrato psicológico continuado y ausencia de escolarización. La patria potestad de los progenitores o tutores se suspende en el momento en el que la entidad pública asume la tutela atribuida o guarda.

Existen cuatro modalidades de *guarda* incluidas en el Código Civil y la Ley Orgánica 1/1996: la *Guarda de hecho*, modalidad incluida en el artículo 239 y 303 del Código Civil; la *Guarda voluntaria* incluida en el artículo 172 bis y ter del Código Civil y en el artículo 19 de la Ley Orgánica 1/1996; *Guarda judicial* incluida en los artículos 172 bis 2, 158.6 y 103.1 del Código Civil; por último, la *guarda provisional* incluida en el artículo 14 de Ley Orgánica 1/1996 y artículo 172.4 del Código Civil.

La situación de *acogimiento* es una medida más a largo plazo que la *guarda*. Existen tres modalidades: *residencial*, incluida en el artículo 21 de la Ley Orgánica 1/1996; *familiar*, incluida en el artículo 20 de la Ley Orgánica 1/1996 y en el artículo 172 ter y 173 del Código Civil; por último, *acogimiento residencial en centros de protección específicos de menores con problemas de conducta* incluida en el artículo 25 de la Ley Orgánica 1/1996.

5.2.1. La prevención como estrategia central de la protección a la infancia y la adolescencia

El artículo 19 de la Convención sobre los Derechos de la Infancia establece tres medidas para el ejercicio de protección de la población infantil: *legislativas, administrativas, sociales y educativas* (socioeducativas). Esta última corresponde a la práctica más explícita de la prevención. Sin embargo, está presente en todo momento de la intervención, tal y como se expone en la segunda parte del mismo artículo:

Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

El estudio del concepto *prevención*, haciendo un ejercicio de comparación entre diccionarios y analizando la evolución de su uso a lo largo del tiempo, permite identificar cinco significados que se sintetizan como una metodología: preparar, prever, preocupar, advertir y precaver. Esta metodología estimula *procesos de conocimiento o de acción orientados hacia el futuro (anticipado y proyectado)* (Jáuregui, 2015, 88).

El primer significado, *preparar*, significa habilitar y disponer a alguien para un acontecimiento futuro. *Precaver* está orientado a impedir perjuicios y evitarlos. *Advertir* hace referencia a llamar la atención de una persona para que repare en sucesos que pueden ocurrir. *Prever* sería disponer de los medios contra posibles circunstancias y/o azares. Por último, *preocupar* significa ocupar antes de que ocurra

un suceso. Advertir a una persona de la adquisición de algo concreto (<https://dle.rae.es/?id=U3lzta4>).

Se podría definir entonces la *prevención* como las acciones que se ejecutan en el presente para anticipar el futuro teniendo en cuenta amenazas y oportunidades. La prevención integra acciones y la construcción de conocimiento (investigar, reflexionar y elaborar propuestas) que permite anticipar (Jáuregui, 2015).

5.2.2. *Prevención integral*

Dentro de las actuaciones de la prevención integral, se podría actuar sobre cuatro ejes: socioeducativo, socioeconómico, sociosanitario e informativo (Jáuregui, 2015).

El eje o ámbito *socioeconómico* repara en el cumplimiento del principio de bienestar del o la menor. Para que se alcanzase, se deben cumplir los derechos básicos en vistas de obtener y poder disfrutar de un nivel de vida adecuado para su desarrollo. Ejemplos de actuaciones concretas serían la tramitación de prestaciones económicas y/o de vivienda. Los servicios y prestaciones puestos en marcha en este eje de intervención, revierten en los ejes socioeducativos y sociosanitarios (Jáuregui, 2015).

La prevención en el *sociosanitario* cumple con el principio de supervivencia. Se atiende a la integridad física, así como la psicológica (Jáuregui, 2015).

Por último, el eje de *prevención informativa* satisface el principio de igualdad de oportunidades. Los flujos de información se revierten con los ejes sociosanitarios y socioeducativos (Jáuregui, 2015).

5.3. INTERVENCIÓN EN CASOS DE DESPROTECCIÓN EN LA INFANCIA

La detección del caso se notifica a los Servicios Sociales y puede gestionarse mediante múltiples agentes. Pueden ser los mismos Servicios Sociales de Base en la Unidad de Barrio donde resida el o la menor. También otros servicios en contacto con la infancia como los de salud (Medicina general y Pediatría hospitalaria y extrahospitalaria o Salud Mental), los educativos como escuelas y/o guarderías o comunitarios como los Servicios de Atención Preventiva Comunitaria de Pamplona. A estos se le añaden los servicios de la policía (Moreno-Torres, 2015). Además, la *Ley Orgánica 1/1996* incluye

en su artículo 13 el deber de la población general notificar la situación de desprotección si se detecta.

En Navarra, tras una valoración de la gravedad se deriva el caso. Si es leve o moderada, se atenderá desde el Servicio Social de Base y más concretamente mediante el Equipo de Infancia y Familia (EAIA). Si su gravedad es elevada se deriva a la subdirección de Familia y Menores. En caso de desamparo se deberá elaborar un informe aprobado en fiscalía (juzgado de menores) del Gobierno de Navarra (Jáuregui, 2015).

Existen tres medidas administrativas dentro de la desprotección de gravedad elevada en la infancia. Por un lado, el desamparo; es un concepto o instrumento que cuando se decreta pone en marcha al resto de dispositivos. Por otro lado, existe la guarda provisional de menores tutelados y tuteladas y, por último, el acogimiento familiar y residencial (Moreno-Torres, 2015).

5.4. ROL DE LA ESCUELA EN LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA

El dieciocho de febrero de este mismo año 2019, se aprueba el *Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Constituye la primera ley educativa que incorpora los derechos de la infancia como uno de los principios rectores del sistema educativo. De esta manera, se alega lo establecido en la Convención de los Derechos de la Infancia (1989).

El artículo 28 de la Convención contempla el derecho a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades. Se reconoce la importancia y necesidad de la educación por su papel determinante en el desarrollo de la persona a todos los niveles: físico, cognitivo, emocional y social. Por otro lado, la perspectiva del desarrollo humano advierte sobre el potencial de la educación en el recorrido de la realización personal (Jáuregui, 2017).

Desde la óptica de la estructura social y económica, la educación provee herramientas necesarias para la adaptación al ámbito laboral. En este sentido, es la vía para poder desenvolverse y evitar la pobreza, participando de manera activa en la sociedad. Sin embargo, en las aulas siguen existiendo elementos discriminatorios o de desventaja

social entre el alumnado como puede ser el nivel formativo de padres y madres que ayudan o no en el seguimiento de las tareas (Lasheras y Yoldi, 2016).

La Federación Internacional de Trabajadores Sociales (F.I.T.S.) afirma que el medio escolar es el primero en el que se pueden detectar problemas familiares y sociales. Considera a la institución escolar como uno de los pilares de prevención, ya que en ella se pueden detectar posibles anomalías antes que en otras instituciones, de forma globalizada, y que facilitaría una intervención temprana para modificar, en la medida de lo posible, la situación que está influyendo negativamente (Roselló, 1998).

La escuela deberá notificar a los Servicios Sociales en caso de desprotección. Por otro lado debe hacer ejercicio de la prevención fundamentalmente con iniciativas y actividades que den a conocer a la comunidad educativa los derechos de la infancia. En última instancia las acciones y metodologías de los centros educativos deberían ajustarse a los derechos de las y los menores (Jáuregui, 2015).

6. LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y COMUNITARIA

6.1. DIMENSIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

La Teoría de los Sistemas otorga pistas para comprender la dimensión social de la educación. Tal y como ésta postula: ninguna acción se encuentra aislada y alberga consecuencias y modificaciones tanto en el medio como en las propias personas (Musitu et al., 2004).

El modelo educativo que va imperando poco a poco en la actualidad es el de aprendizaje o dicho de otra forma, el modelo de *aprender a aprender* (Latorre, 2007). Aquí entran en juego todos los elementos que intervienen en este proceso de aprender donde priman la puesta en marcha de las habilidades sociales. En este sentido, el aprendizaje se lleva a cabo a lo largo de toda la vida. Este hecho sitúa el ejercicio educativo más allá de las cuatro paredes del aula y el aprendizaje formal. En última instancia, la educación es un proceso que debe fomentar el desarrollo de las capacidades, virtudes y el de la propia personalidad. El modelo de *aprender a aprender* se desglosa entonces en otros cuatro elementos de aprendizaje: aprender a conocer, a hacer, a convivir y aprender a ser (Delors, 1996).

La ciudad, como la escuela, también es un referente educativo. La vida urbana repercute directamente en el proceso de aprender a convivir y aprender a ser. Francesco Tonucci, "Frato", es un psicopedagogo y dibujante italiano que reflexiona sobre el papel de la infancia en el ecosistema urbano. Según Tonucci la ciudad se ha ido transformando. Actualmente ha perdido su potencial como sitio de encuentro y ha ido modificándose en favor de un perfil determinado de ciudadano: hombre adulto en edad de trabajar. Esta tendencia ha hecho que se vayan adecuando las características de la ciudad conforme a los intereses de esta minoría. Un ejemplo claro de este hecho es el espacio destinado en la ciudad al coche. El riesgo de los coches ha generado barreras y ha ocupado los espacios públicos. Desde esta perspectiva, los niños y las niñas han quedado relegados a espacios determinados y específicamente diseñados para ellos: su habitación, el parque o la ludoteca (Tonucci, 2009).

Desde 1991 se está promoviendo un nuevo proyecto, *la ciudad de los niños*, a nivel internacional. Este proyecto propone a las administraciones urbanas que modifiquen

el enfoque de sus actuaciones: transitar del “varón adulto que trabaja” a la infancia. Tonucci defiende que el enfoque de la infancia es totalmente integrador. Las demandas de los y las niñas parten desde la perspectiva de la ciudadanía más vulnerable. Afirma que si la ciudad se adaptase a las necesidades de la infancia, también lo haría para otros colectivos en desigualdad de condiciones (Tonucci, 2009).

Existe otro elemento de la dimensión social que educa y repercute directamente en los y las menores. Son los modelos en su educación derivados del orden social principalmente establecido en el materialismo. Por un lado, la familia se encuentra generalmente algo desamparada frente a la educación de sus hijos e hijas. Por otro lado, existe soledad en estos hijos e hijas que acceden a numerosos servicios para cubrir su cuidado y ocio. Además la escuela no consigue dar una respuesta eficaz a la convivencia disfuncional en los centros. En todos estos hechos existe un componente primordial: los modelos de comportamiento del mundo adulto (Latorre, 2007). Es necesario advertir que las *condiciones ambientales*, según el orden social actual, derivan directamente de la acción adulta.

Existen centros escolares y cuerpos docentes conscientes de ello y en consecuencia educan al alumnado en valores (donde destaca el respeto), habilidades sociales y formas de relación y organización alternativas a las de la estructura social vigente. En este sentido, la educación también integra una dimensión política. Política entendida como actuaciones y procedimientos que afectan directamente a la estructura social y/o a la manera que se organiza y actúa la sociedad (González, 2007).

César Bona es un maestro de Educación Primaria y actualmente reconocido como el mejor de España según su posición en el *Global Teacher Prize* de 2014 en el que quedó finalista. A partir de su experiencia en el aula ha decidido transmitir a la sociedad cuál es la verdadera labor de la educación y el reconocimiento del potencial de niños, niñas y adolescentes. Así se expresa en su primer libro *La nueva educación*:

Debemos educar a los niños teniendo en mente que educamos a seres sociales. A veces nos ocurre que entramos en una espiral en la que pretendemos que aprendan Lengua, Matemáticas, Inglés... Sin darnos cuenta enseñamos pronombres, operaciones y cómo rellenar huecos en otro idioma. Y conviene recordar que estamos en un lugar privilegiado. Podemos educarles en grupo, crear relaciones, enseñarles a gestionarlas

(cosa que en casa es difícil por mucho interés que pongan los padres). Así que, ¿qué pasaría si propones que cada uno de los niños y niñas de clase tenga un cargo y una responsabilidad? (Bona, 2015, 119).

César propuso a su clase de 5ºB del Colegio Puerta de Sancho, Zaragoza, vivir en continentes. Cada niño y/o niña se situaba en su mesa junto a otros y otras compañeras con las que formaba un continente. Quien no respetaba, se exiliaba como un islote único hasta poder volver a formar parte de su continente. Cada persona tenía su cargo y todas conocían las reglas básicas para que esa microsociedad funcionase (Bona, 2015). Este es un ejemplo básico de cómo en la educación reside una dimensión eminentemente social.

6.2. LA COMUNIDAD

6.2.1. La sociedad del riesgo

Ulrich Beck, sociólogo alemán, incluyó a finales de los años noventa un nuevo concepto en la sociología alemana: la sociedad del riesgo (Beck, 1998). Se podría definir como la fase de desarrollo de la sociedad moderna donde los riesgos sociales, políticos, económicos e industriales tienden cada vez más a escapar de las instituciones de control y protección de la sociedad industrial (Beck, 1998).

Beck razona y argumenta en la línea de una sociedad dominada por fuertes riesgos y procesos de individualización. Él sostiene que la realidad actual se compone de hechos como: las catástrofes ecológicas, las crisis financieras, el terrorismo y las “guerras preventivas”. Por otro lado, los procesos de individualización se caracterizan por la confluencia de dos factores: la no determinación de las personas por normas, valores y recursos tradicionales establecidos, y su subordinación a las exigencias del mercado de trabajo.

La autoría del Programa ESADE de liderazgo social, hace una descripción del plano social en consonancia con la teoría de Beck: Conflictos armados, terrorismo internacional y en ocasiones indecente y renovado uso de *“la guerra con fines pacíficos”* y de *la excusa de la seguridad como mecanismo para coartar derechos individuales y colectivos. Mayores opciones de información directa e inmediata,*

incremento de los dispositivos tecnológicos que facilitan el diálogo e intercambio,... pero a su vez incremento de la percepción de aislamiento y la soledad de algunos. Reconocimiento casi universal de unos derechos que no se cumplen (...). Viejos problemas que entran en la agenda política y nuevos retos que afloran, pero que no sabemos afrontar” (Carreras et al, 2009).

Uno de los grandes cambios de nuestra sociedad postindustrial se sitúa en la economía y el mercado de trabajo. La información y el conocimiento cobran mayor relevancia que la propia producción, provocando así itinerarios más complejos hacia el empleo. Esta nueva economía induce, por un lado, a generar condiciones laborales deterioradas en el empleo que acaba por destruirse. Por otro lado, insta a crear un empleo de menor calidad y más precario (Castells, 1998). Hechos palpables que han engendrado graves consecuencias en la recesión económica de 2007-2008.

Por otro lado, el déficit de las políticas públicas y del Estado de Bienestar que fracasan en los intentos de ofrecer soluciones a estos nuevos fenómenos induce a que se sufra una privación, no exclusivamente económica, sino de derechos y libertades básicas. Es decir, se sufre una privación de la propia idea de ciudadanía (Subirats et al., 2004).

De todos estos acontecimientos se deduce que, efectivamente, la sociedad se está tornando más compleja. Estos, a su vez, generan transformaciones que provocan que los factores de estratificación o exclusión social ya no transiten por caminos tan evidentes como antes y ligados a la noción exclusiva de pobreza económica.

6.2.2. El papel de la comunidad

La vida ordinaria se desarrolla en este marco general de cambio constante e incertidumbre. La persona tiene que hacer frente a las diferentes transiciones vitales, presiones medioambientales y procesos interpersonales en la inseguridad emergente del *macrosistema*; hecho que obliga a buscar otros métodos y recursos para generar seguridad en los entornos más informales. Es aquí donde la comunidad entra en juego como elemento indispensable para adquirirla; afrontando nuestras necesidades, problemas, sueños e inquietudes desde lo compartido (Bauman, 2003).

La comunidad es un modelo de organización social donde el principio de horizontalidad es de vital importancia y ahuyenta posibles indicios de autoritarismo.

Desde esta postura, el trabajo es común y colectivo, basado en un diálogo de apoyo mutuo entre individuos. Estas interacciones comunitarias buscan necesariamente el establecimiento de consensos (Bauman, 2003).

En esta dinámica de lo compartido, se afrontan y se le otorga un nuevo matiz y carácter a la perspectiva de las problemáticas individuales: emergen desde lo estructural y no “exclusivamente desde características deficitarias personales” (Bauman, 2003).

Rescatando las palabras de Bauman en su libro *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil: Todos somos interdependientes en este mundo nuestro, en rápido proceso de globalización, y debido a esta interdependencia ninguno de nosotros puede ser dueño de su destino por sí solo. Hay cometidos a los que se enfrenta cada individuo que no pueden abordarse ni tratarse individualmente. Todo lo que nos separe y nos impulse a mantener nuestra distancia mutua, a trazar esas fronteras y a construir barricadas, hace el desempeño de esos cometidos aún más difícil. Todos necesitamos tomar el control sobre las condiciones en las que luchamos con los desafíos de la vida, pero para la mayoría de nosotros, ese control sólo puede lograrse «colectivamente»* (Bauman, 2003, 146).

6.3. EL TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO

El Trabajo Social Comunitario es un nivel de intervención propio de la praxis del Trabajo Social. Su objetivo principal es potenciar la participación de la comunidad en busca de la preservación y promoción de sus derechos. A través de este ejercicio se busca apoyar los procesos vitales personales de vecinos y vecinas. De esta manera, se organizan redes de activismo social locales y se impulsan iniciativas, responsabilidades y recursos comunitarios. Su método de intervención destaca por la puesta en marcha de proyectos dirigidos por y para la comunidad. Esta forma de intervención alberga sus orígenes en los Estados Unidos de 1920. Su práctica no se generaliza en la cultura profesional hasta los años cincuenta (Alinsky, 2012).

La función principal del perfil profesional de Trabajo Social dentro de una comunidad es el apoyo técnico y metodológico orientado hacia la promoción de derechos y a la

atención de problemas individuales (Bauman, 2003). En este apoyo se pueden distinguir cuatro prácticas:

1. Ofrecer instrumentos y procedimientos (ejemplos: para trabajar en grupo, solicitar permisos administrativos, llevar a cabo mediaciones).
2. Educar en habilidades socioeducativas (ejemplos: cooperación, escucha activa, equilibrio de roles de poder).
3. Sistematizar experiencias (ejemplo: analizar y organizar procesos comunitarios como proyectos de barrio)
4. Orientar y encaminar procesos de diagnóstico, planificación, intervención y evaluación

6.3.1. La prevención como enfoque del Trabajo Social Comunitario

La prevención es la esencia y propiedad principal del Trabajo Social Comunitario. Sus actuaciones incorporan siempre el objetivo de prevenir ya sea en una intervención de tipo selectiva o integral (Caplan, 1966).

La problemática con la que se trabaja en las intervenciones selectivas responde a una causalidad simple, es decir, existe un foco de atención directo que ha generado la consecuencia disfuncional o dañina. En cambio, las integrales albergan una causalidad compleja, es decir, una interrelación de factores donde no es posible delimitar una única causa. En las primeras, el trabajo se sitúa en la protección de las personas y la comunidad. Las segundas figuran como una oportunidad con la que potenciar la autonomía en el ejercicio de derechos (Jáuregui, 2015).



Figura 2. Intervención en causalidades simples

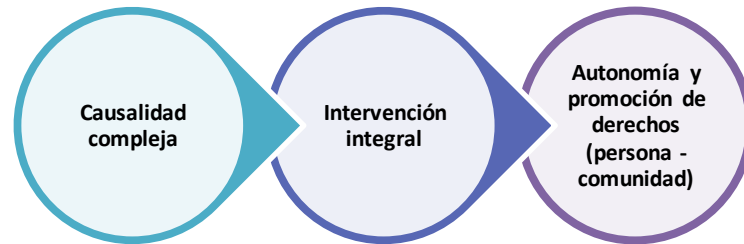


Figura 3. Intervención en causalidades complejas

Fuente: Alberto Jáuregui (2015)

Teniendo en cuenta que la prevención del Trabajo Social Comunitario se centra tanto en las personas como en las causas, se distinguen tres niveles preventivos. El nivel primario responde a causas complejas por lo que el tipo de intervención será integral. Se centra en preparar a la comunidad con el objetivo de que sus miembros ejerzan sus derechos. El nivel secundario integra causas simples, por lo que su intervención será selectiva. Se centra en precaver, en aminorar los efectos de las problemáticas individuales y apoyar sus procesos de afrontamiento. Por último, el nivel terciario figura como consecuencia directa del nivel secundario. Su acción se centraliza en la integración de miembros de la comunidad que han vivido un proceso de rehabilitación (Jáuregui, 2015).

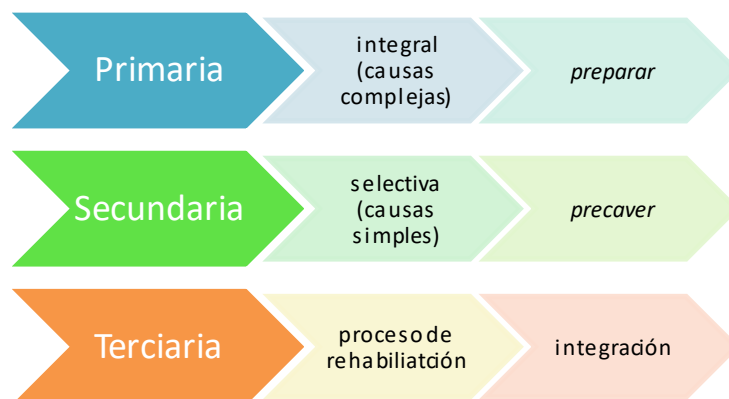


Figura 4. Niveles de prevención en el Trabajo Social Comunitario

Fuente: Alberto Jáuregui (2015)

6.3.2. El eje socioeducativo en la prevención integral

Este eje de prevención se efectúa en el nivel de intervención comunitaria propia de contextos educativos formales y no formales. Con más tradición de ejecución en estos últimos (Jáuregui, 2015).

Tal y como se expone en la Tesis Doctoral de Alberto Jáuregui Virto (2015), la prevención socioeducativa integra dos propiedades principales: se centra en la persona y la intervención se proyecta en el futuro.

El carácter social de la prevención socioeducativa reside en su enfoque centrado en la persona. La persona y sus relaciones interpersonales se sitúan en el centro de la acción. Es ésta la que genera conocimiento y, en consecuencia, fomenta el desarrollo *en la construcción de la identidad del yo* propuesta por Jürgen Habermas, la autonomía cognitiva de Piaget y la *internalización reflexiva de los aprendizajes* de Vygotsky (Jáuregui, 2015). La herramienta básica de acción es el diálogo. El contenido del diálogo-acción-conocimiento varía según el momento temporal y espacial donde se desarrolla la prevención socioeducativa (Jáuregui, 2015).

La psicóloga social Bárbara Rogoff expone que en el aprendizaje sociocultural confluyen elementos personales, interpersonales y comunitarios. El ejercicio de la prevención como proceso socioeducativo debe intervenir en el aprendizaje sociocultural (interacción entre el individuo y la sociedad) apoyando con metodología a la persona en desarrollo y a las instancias socializadoras o de integración social de la persona: familia, escuela, comunidad y grupos de iguales (Jáuregui, 2015). Cabe puntualizar que los contenidos socioculturales, resultado de los procesos de la prevención socioeducativa, también contribuyen a realizar cambios en las personas y sus entornos.

En la prevención socioeducativa, los elementos temporales se mimetizan con los pedagógicas. De esta manera el desarrollo (temporal) va transitando en diferentes etapas hacia la autonomía; el momento pedagógico presente de personas en interrelación se encamina hacia la solidaridad grupal; y por último, el proceso de reflexión-acción posibilita la participación y su aprendizaje (Jáuregui, 2015).

A modo de esquema:

- Desarrollo → autonomía
- Momento pedagógico → solidaridad grupal
- Reflexión-acción → participación

Será el *proyecto*, la herramienta que integre las estrategias, instrumentos y actividades que fundamentan la prevención socioeducativa:

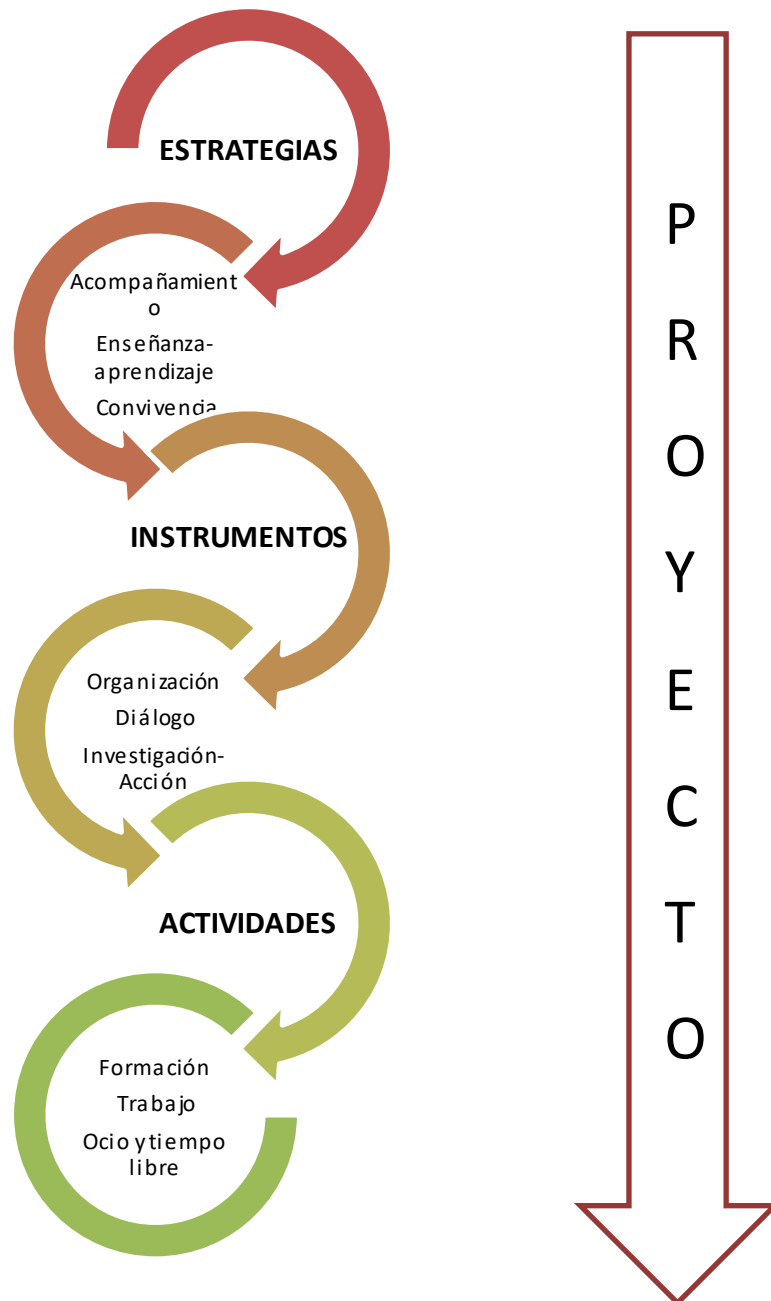


Figura 5. El proyecto como fundamento de la prevención socioeducativa

Fuente: Alberto Jáuregui (2015)

El *acompañamiento socioeducativo* es una metodología de intervención directa tanto en el Trabajo Social Comunitario como en otros campos de la praxis profesional. En las interacciones y relaciones entre microsistemas en ámbitos educativos formales y no formales, el o la trabajadora social apoya los procesos individuales y grupales mediante la relación educativa. Este apoyo debe establecerse desde una relación horizontal, que potencie la autodeterminación de las personas en el camino hacia la adquisición de una autonomía real y tangible en la práctica (Caplan, 1966).

La intervención socioeducativa sitúa el foco en la adquisición de la autonomía personal por medio de las relaciones con los demás (habilidades sociales como la empatía, el respeto, la escucha, la negociación, la responsabilidad...) (Caplan, 1966).

6.3.3. La participación en la infancia

La participación es una herramienta indispensable en la promoción y preservación de los derechos de la infancia. Está recogida como derecho en la Convención de los Derechos del Niño y de la Niña y constituye un elemento fundamental para el aprendizaje.

El Trabajo Social Comunitario tiene presente la participación de las personas de la comunidad como requisito indispensable en la consecución del desarrollo humano. Deben existir tres propiedades características de todas las relaciones: el equilibrio de poderes, la relación afectiva y la reciprocidad. En referencia al equilibrio de poderes, cuando no existe horizontalidad, los aprendizajes son más costosos y difíciles. Por otro lado, la afectividad alude a la importancia de crear vínculo y entrar en conexión con la otra persona. Por último, la reciprocidad tiene especial relevancia en el proceso de desarrollo. La persona mediante su participación, debe sentir que está cumpliendo sus propias expectativas en sus interacciones y que es capaz de “aportar” y no solo de “recibir” (Musitu et al., 2004).

La reciprocidad y la toma de decisiones real en la población infantil, deberán combinarse con el establecimiento de límites. La participación no es sinónima de dejar que se haga lo que se quiere; esto es incompatible con el ofrecimiento de oportunidades para que las personas se desarrollen libres. Estarían continuamente sometidas al libre albedrío. Los límites que establecen las personas adultas, en este

caso la trabajadora social, deberán ir enfocadas al cumplimiento del interés superior del menor (Musitu et al., 2004).

Según la escalera de la participación de Roger Hart (1993), el último escalón nos sitúa en el plano ideal de la participación infantil: *iniciado por niños, con decisiones compartidas con los adultos*. Es por esto que en las intervenciones preventivas con población infantil, se debe tener en cuenta el interés superior del menor. Son sujetos de derechos y como tal deben participar en la medida de lo posible en sus procesos de aprendizaje y desarrollo. Esto último teniendo presente las limitaciones de la estructura administrativa perteneciente al *exosistema*, según los entornos ecológicos; cuyas decisiones exceden del plano micro.

Reconocer la participación de los niños, niñas y adolescentes dentro de su proceso de desarrollo, significa reconocer que son personas completas aquí y ahora. Los niños y las niñas son las ciudadanas del presente; teniendo así el derecho y el deber de participar.

6.4. LA ESCUELA COMO COMUNIDAD

En ocasiones, la escuela muestra la apariencia de ser una especie de “microsociedad”. Contiene sus propias jerarquías y estructuras de poder y/o participación. Existen microsistemas: grupos de aula, grupo de amigos y amigas, cursos de primaria, de la ESO, profesoras y profesores del departamento de lengua, etc. (Jáuregui, 2017).

Dentro de esta especie de sociedad a pequeña escala, el Trabajo Social se desenvuelve con y desde diferentes grupos que, al fin y al cabo, acaban configurando una comunidad (Jáuregui, 2017).

Observando las propiedades que caracterizan a las comunidades podría decirse que, el trabajo en común derivado de consensos comunitarios, se hace factible gracias al diálogo interpersonal. En él se integran dos propiedades diferenciadas. Por un lado, la *organización y contextualización* que posibilitan, por otro lado, la segunda propiedad: la *acción comunitaria* (Jáuregui, 2017).

La organización y contextualización actúan como el eje básico y se desglosan en otras dos propiedades: las *relaciones* y el *espacio-tiempo*. Los miembros de la comunidad se

comunican y organizan por medio de vínculos interpersonales que acaban conformando redes. Estas relaciones constituyen el “poder” de la comunidad y se construyen en un espacio-tiempo determinado. Por otro lado, los territorios y calendarios que gestiona la comunidad, contextualizan y planifican la acción posterior comunitaria (Jáuregui, 2017).

La escuela construye sus propios sistemas de relación e interacción, incluso el carácter o tono de las mismas. Éste puede ser más o menos informal como por ejemplo, que el alumnado llame de “usted” al profesorado. Además, aquí entra en juego un tema candente en educación: la convivencia. La diversidad existente en la sociedad es palpable en las aulas de las escuelas. El profesorado debe tomar el conflicto como una “oportunidad” en el ejercicio de la prevención (Jáuregui, 2017).

Por otro lado, los territorios son las aulas, los pasillos, el patio, el baño... cualquier lugar donde se pueda dar la relación. Los calendarios de la comunidad escolar fijan los días festivos, los periodos de evaluación, las efemérides, etc. (Jáuregui, 2017).

La acción de la comunidad se materializa en diferentes actividades, fruto del conocimiento y los proyectos desarrollados mediante la reflexión y participación. En la escuela, se llevan a cabo proyectos educativos derivados de la previa programación que ha preparado el profesorado. Por otro lado, los símbolos y valores de la comunidad conservan e innovan la identidad comunitaria. En este caso, podría tratarse del nombre del colegio, del escudo del barrio en el que se ubica o un elemento característico como podría ser una escuela respetable con el medioambiente: escuela “ecosostenible” (Jáuregui, 2017).

7. EJES BÁSICOS DEL TRABAJO SOCIAL EN CENTROS ESCOLARES

7.1. INTRODUCCIÓN

El análisis teórico del Trabajo Social en los centros escolares ha permitido identificar cinco ejes básicos que delimitan la práctica del Trabajo Social en el ámbito escolar. Estos ejes son:

1. El objeto del Trabajo Social Escolar
2. La metodología
3. La intervención socioeducativa y comunitaria
4. El enfoque de derechos de infancia
5. La integración institucional

A través de estos ejes hemos podido profundizar en el estudio teórico del Trabajo Social Escolar, sintetizando la información aportada por los distintos enfoques utilizados en el marco teórico.

La síntesis e integración de los contenidos ha sido analizada utilizando la herramienta de análisis DAFO y los elementos de la ecología del desarrollo de Urie Bronfenbrenner (Musitu et al., 2004), las *amenazas* y *oportunidades* hacen referencia a elementos que se ubican principalmente en el entorno ecológico del *exosistema*. En este caso, el *exosistema* corresponde a elementos estructurales que se sitúan fuera del ámbito de la profesión como por ejemplo la Administración y las Políticas Sociales. En cambio, las *debilidades* y *fortalezas* son factores que se enmarcan en el entorno del *microsistema*. Es decir, factores o circunstancias que convergen en la misma profesión de Trabajo Social como puede ser la idoneidad de su método científico.

Con este análisis se ha pretendido construir una teoría actualizada que sirva como fundamentación de posteriores análisis y planteamientos (entrevista, estudio de caso y propuesta técnica) y finalmente para la elaboración de la propuesta de Trabajo Social Escolar.

7.2. EL OBJETO DEL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR

Considerando el carácter reciente del Trabajo Social como profesión y disciplina reconocida en España en comparación con otras profesiones, su modalidad de Trabajo Social Escolar cuenta con una trayectoria significativa. Existe literatura que integra las experiencias de profesionales del Trabajo Social que han intervenido en centros educativos.

El Sistema Educativo español atiende y acoge a una población infanto-juvenil ampliamente diversa. Gracias a la existencia de una educación de carácter universal, acceden niños y niñas de diferente origen, etnia, religión, cultura, realidad socioeconómica, tipología familiar, ideologías, estilo de vida, etc. Esta diversidad dentro del aula y los recintos escolares representa una oportunidad de cambio que se extiende a lo “macro”: a la sociedad.

El cambio de paradigma educativo, donde el foco de atención se va situando en la necesidad de formar a personas sanas en todas sus dimensiones (que afecta al ejercicio estrictamente académico), y la diversidad en las aulas, intensifican la necesidad de que el Trabajo Social Escolar resurja.

Si se concibe la diversidad como un hecho habitual y no como excepción, los centros educativos deberían asumir la responsabilidad de ejercer una plena atención a la diversidad. Atender a la diversidad no debería suponer únicamente trazar el camino hacia la inclusión sino la normalización y el derecho de atención para todo el alumnado. Por otro lado, si los niños, niñas y adolescentes constatasen este hecho en su realidad cotidiana escolar, ¿disminuirían los niveles de *bullying* o violencia escolar?

La relación familia-escuela, el absentismo escolar y la desigualdad de género son otras situaciones problemáticas en los centros educativos y que se incluyen en el foco de atención del Trabajo Social Escolar. En este sentido, el tiempo de convivencia dentro de las escuelas representa una oportunidad. Este tiempo debe de ser de calidad, es decir, una convivencia donde se ejercite la cooperación entre las personas. Cuando existe cooperación, no solo se trabaja en equipo fomentado el desarrollo de habilidades sociales (que ya es en sí muy enriquecedor), sino que se crea la ocasión en la que visualizar a la otra persona como una igual con la que trabajar. Esto significa que

en el proceso de trabajar por un objetivo común, se identifican capacidades y virtudes dentro de las personas del propio grupo, llegando incluso a romper estereotipos. La orientación y supervisión adulta es fundamental para el establecimiento del equilibrio de poder en las tareas. Además, representa una herramienta útil contra el desarrollo de actitudes sexistas y la proyección de roles de género en el aula si esta supervisión se realiza con perspectiva de género.

La participación de las familias se presenta también como una oportunidad. La participación es un derecho y la principal herramienta de involucración y aprendizaje para las personas. Si las familias se informan, opinan, proponen, llevan a cabo pequeños proyectos dentro de la escuela, el proceso educativo se enriquece. ¿Cómo afectaría esto a las cifras de absentismo escolar actuales? La escasa motivación por la enseñanza de unos (alumnado) y de otros (familias) podría reducirse dando la oportunidad de participar y adueñarse del aprendizaje.

Tabla 1. Oportunidades y amenazas en el sistema educativo español

<i>Oportunidades</i>	<i>Amenazas</i>
Diversidad	“Anormalización” – Violencia escolar (<i>bullying</i>)
Cooperación (convivencia de calidad)	Desigualdad de Género
Participación alumnado y familias	Absentismo escolar

Fuente: elaboración propia

7.3. METODOLOGÍA

Analizando desde el eje de las *debilidades*, las funciones que se presentan en el marco legislativo y la literatura sobre el Trabajo Social Escolar, tienden a exponer listas que engloban una amplia variedad de temas sin especificar de forma clara la labor del Trabajo Social Escolar (Puado, 1990) y (Roselló, 1998).

Por otro lado, no se profundiza demasiado en el uso de técnicas o herramientas. Es cierto que en algunos textos como el del Consejo General de Trabajo Social

(Fernández, 2011), se entra en detalle sobre las fases (comunes al método de intervención de Trabajo Social) y el tipo de soportes documentales a utilizar en cada fase (más enfocado al nivel de intervención familiar). El uso de la entrevista es un ejercicio que se reitera.

En el eje de las *fortalezas*, se encuentra la tradición de trabajo grupal y en coordinación que han protagonizado los perfiles de Trabajo Social Escolar.

Por otro lado, la existencia de diferentes niveles de intervención (individual-familiar, grupal y comunitario), se hace imprescindible para cubrir todos los ejes de intervención o demandas según necesidades en el medio escolar; siendo así otra fortaleza del Trabajo Social.

7.4. ENFOQUE DE DERECHOS DE LA INFANCIA

La cultura occidental imperante alberga una amenaza para los derechos de la infancia y es su modelo *adultócrata*. Este modelo responde a un mundo diseñado por y para la población adulta y su voluntad. En el *macrosistema* persisten antiguas creencias o dogmas conforme al hecho de ser niña, niño o adolescente. Los valores socioculturales se recrean en constructos sociales que promueven una definición para estas etapas del desarrollo. El hecho de que figuren como constructos quiere decir que son una invención funcional según el espacio-tiempo de las civilizaciones. Algunos estereotipos negativos sobre estas etapas siguen vigentes en las prácticas profesionales (“la inocencia de los niños”). Si la población infanto-juvenil no participa en sus procesos, se le despoja de una de los derechos más fundamentales.

El *macrosistema* entra en colisión directa con elementos específicos del *exosistema* actual español, como el Tratado Internacional de la Convención sobre los Derechos de La Infancia (1989). Este Tratado ha posibilitado cambios y mejoras en la legislación, como en la *Ley Orgánica 1/1996* de protección jurídica del menor. Entre los principios rectores de la Convención se identifican: la supervivencia, la igualdad de oportunidades, el bienestar, el interés superior menor y la participación. Es en este último principio donde se orienta específicamente el enfoque de derechos de la infancia en la intervención social (*mesosistema*). Atender a este principio supone

desechar los tradicionales estereotipos sobre el hecho de ser niño, niña o adolescente. En última instancia, la Convención se presenta como una oportunidad.

Las debilidades del Trabajo Social en esta cuestión se encuentran en la no especialización como profesionales del ámbito escolar. Además, la no intervención desde el enfoque de derechos de la infancia o *Interés Superior del Menor* (ISM) supone una debilidad en sí misma. Trabajar desde el ISM implica, tal y como se dispone en el artículo 2 de la *Ley Orgánica 1/1996*, tener en cuenta la edad y madurez y la no discriminación entre otras. Si utilizamos el esquema de la *prevención integral*. En este caso, si la intervención no se adapta y adecúa a las necesidades propias de la etapa del desarrollo que transita el menor, la información puede no llegar de manera adecuada. Esto supone una amenaza para los objetivos de la intervención y en último término para su propio desarrollo. Si por ejemplo, el o la profesional se comunica de la misma forma con el menor que con la persona adulta, éste podrá no estar entendiendo o percibiendo el mensaje y, por lo tanto, se bloquean las demás vías de actuación.

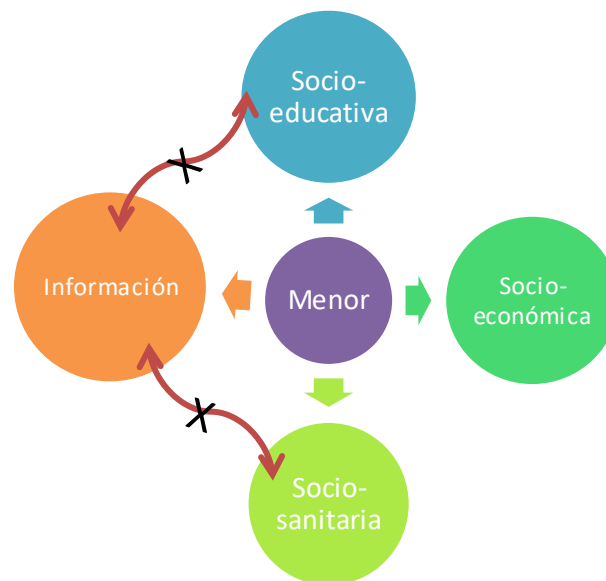


Figura 6. La trascendencia del canal de información en la prevención integral

Fuente: elaboración propia

7.5. CONTENIDOS: LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y COMUNITARIA

Existen dos líneas o enfoques en los que apoyar el ejercicio educativo. Por un lado, el objetivo puede residir en la preparación de la juventud para el mundo de la

competición. El orden social del sistema económico capitalista impulsa a la preparación de personas competentes, que ostenten información y conocimiento. Aquí entran en juego los elementos discriminatorios de la lógica capitalista. Cuantas más oportunidades de acceso a la información, más posibilidades de obtener conocimiento y, por lo tanto, de asentarse en la sociedad con un puesto de trabajo digno. Estas prácticas, aparte de ir acordes al orden económico, también están influidas por los valores socioculturales *adultócratas*. Esto no se ubica en la línea de la Convención y figura como una amenaza para la protección a la infancia.

Por otro lado, la finalidad puede situarse en el desarrollo humano. Es decir, en las dimensiones sociales, emocionales y cognitivas de la persona en busca de su propia realización. De esta manera, los valores colectivos cobran especial relevancia: la solidaridad grupal, el respeto, la cooperación, etc. Esto suele entrar en colisión con los valores socioculturales imperantes del *macrosistema*. Sin embargo, cada vez más centros educativos apuestan por esta corriente. Esta línea en educación trabaja de acuerdo a la inclusión y al bienestar social. Figura como una oportunidad para el “rescate” de la infancia que vive o acumula muchas posibilidades de establecerse en la exclusión social. Es cierto que el hecho en sí de ir a la escuela (tienda hacia una línea u otra), es ya una oportunidad para el bienestar y la protección de la infancia. Sin embargo, la segunda tiene un valor protector superior a la primera.

Por otro lado, la prevención representa la estrategia central de la protección a la infancia y la adolescencia. Es difícil llevarlo a cabo cuando no se disponen de medios o de profesional cualificado, sensibilizado y preparado para atender esta cuestión. Normalmente, se interviene cuando ya existe una disfunción a mejorar.

La participación de la infancia, el eje socioeducativo de la prevención y los recursos que ofrece la escuela como comunidad serán los elementos encargados de encaminar a la educación en la línea del desarrollo humano.

7.6. LA INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL DEL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR

La principal amenaza del Trabajo Social Escolar en la actualidad reside en el marco legislativo. La promulgación de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) en 1990, supuso un punto de inflexión para su práctica. La pérdida

de la denominación de la profesión a causa de la Orden de 30 de noviembre de 1993 que decretaba la “funcionarización” para el acceso a las escuelas, fomentó el intrusismo. Actualmente, la ambigüedad del marco legislativo conforme al perfil de Trabajo Social en los centros escolares sigue vigente. Crea confusión e incluso favorece el desconocimiento de la praxis, las funciones específicas y el propio cuestionamiento de su importancia.

Sin embargo, se vislumbra una oportunidad clara. A los colegios concertados no se accede por listas de oposiciones como funcionariado del Estado sino que la contratación es directa. Desde esta ubicación institucional, se podría recuperar las funciones propias bajo la denominación oficial de “trabajador o trabajadora social” Hecho que influiría de manera directa sobre el imaginario colectivo. Como se ha presentado, el colegio se configura como comunidad y esto significa que existen redes relacionales y flujos de información directa entre microsistemas que pueden resituar este perfil profesional legitimándolo.

Las debilidades residen en el proceso de preparación y estudio de las universidades. El plan de estudios del grado de Trabajo Social en la Universidad Pública de Navarra, no contempla dentro de las asignaturas optativas (que corresponden a los ámbitos específicos de intervención) *el Trabajo Social en la Escuela*. Las compañeras de grado que acceden a prácticas en centros educativos de Navarra, no tienen una profesional de Trabajo Social de referencia e intervienen con orientación. Por otro lado, parece que los Colegios de Trabajo Social en España no se han vuelto a pronunciar desde la publicación de la revista del Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y AA.SS. de Madrid, titulada *Trabajo social hoy*.

De momento no se está apostando por la integración plena de este perfil profesional en los centros educativos. La marcada concepción de que en los centros educativos solo interviene el profesorado, incapacita y crea resistencias a la plena inclusión del Trabajo Social Escolar.

Tabla 2. Análisis DAFO de la situación del Trabajo Social Escolar

<i>Debilidades</i>	<i>Amenazas</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. No especificación de funciones 2. No profundización sobre el uso de técnicas y/o herramientas 3. No especialización como profesionales del ámbito escolar y la no intervención desde el enfoque de derechos de la infancia 4. Proceso de preparación y estudio de las universidades sin asignatura específica de TSE 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Anormalización</i> de la diversidad 2. Desigualdad de género 3. Absentismo escolar 4. Dependencia de la administración 5. Modelo <i>adulócrata</i> 6. Marco legislativo ambiguo sobre TSE
<i>Fortalezas</i>	<i>Oportunidades</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Trayectoria significativa del TSE 2. Literatura que recoge experiencias y recorrido 3. Tradición de trabajo grupal y coordinación en el TSE y TS en general 4. Existencia de los diferentes niveles de intervención (amoldarse a cada demanda) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diversidad en las aulas y su normalización como oportunidad de reducir la violencia escolar 2. Convivencia de calidad (cooperación) como oportunidad de reducir la desigualdad de género 3. Participación de las familias y alumnado como oportunidad de reducir absentismo 4. Colegios concertados posibilidad de acceso a figuras profesionales bajo la denominación propia de la profesión

5. Marco legislativo para la protección de la infancia
6. Corriente educativa del desarrollo humano

Fuente: elaboración propia

7.7. CUESTIONES PENDIENTES

Esta síntesis analítica del marco teórico, permite esclarecer los puntos sobre los que, en la siguiente etapa de este Trabajo Fin de Grado, se apoya el análisis de varias experiencias de Trabajo Social Escolar. Los elementos que se escogen como objeto de análisis atienden a las funciones de: *verificación* de hechos teóricos sobre el terreno de la práctica cotidiana; *ampliación de información* (qué acciones son “posibles” o se hacen y cuáles no); por último *consolidación*, es decir, el intento de especificar la intervención analizando la práctica.

Los puntos a tener en cuenta como cuestiones pendientes de nuestro análisis se sitúan tanto en el nivel microsistémico, como en el exosistémico, del Trabajo Social en los Centros Escolares.

En las *debilidades y fortalezas* del entorno “micro”, se precisa contrastar en la práctica del Trabajo Social en Centro Escolares los siguientes aspectos:

- Ampliación y consolidación de las funciones específicas del Trabajo Social Escolar.
- Ampliación y consolidación de las técnicas y/o herramientas a utilizar en la intervención, según nivel: individual-familiar, grupal y/o comunitario.
- Verificación del uso del enfoque de derechos de la infancia en las intervenciones y técnicas utilizadas en consecuencia.
- Verificación del reconocimiento de la figura o perfil profesional del Trabajo Social en el ámbito Escolar (como posible consecuencia de la trayectoria del TSE).

En relación a las *amenazas y oportunidades* del nivel *exosistémico* que condicionan la práctica del Trabajo Social en los Centros Escolares, se necesita:

- Ampliar la información sobre la gestión de la diversidad en los centros educativos y problemáticas como la desigualdad de género y el absentismo escolar.
- Profundizar sobre la participación de las familias y niños, niñas y adolescentes en el centro.
- Identificar los aspectos aplicados y verificar el impacto del marco legislativo para la protección de la infancia en la intervención.
- Verificar la corriente educativa que prevalece en los centros.

8. ESTUDIO DE CASOS DE TRABAJO SOCIAL ESCOLAR EN LA PRÁCTICA

8.1. INTRODUCCIÓN

A continuación se analizan experiencias de intervención del Trabajo Social en el medio educativo formal con el fin de esclarecer las cuestiones pendientes tras la redacción del marco teórico.

Como se presenta en el apartado de metodología, se recoge la información y se estudia el Trabajo Social aplicado al ámbito escolar de tres experiencias: las prácticas de Trabajo Social en centros escolares, la propia experiencia de intervención en el colegio San Cernin y la de una trabajadora social que ejerce en este campo (promotora escolar).

El análisis se presenta en este orden de redacción a lo largo de los apartados (alumnado en prácticas, experiencia propia y experiencia de una trabajadora social escolar).

Las experiencias se desarrollan en los siguientes centros:

1. Colegio Público Mendillorri (C.P. Mendillorri)
2. Colegio San Cernin
3. CPEIP Ciudad de Corella
4. CPEIP Dos de Mayo (Castejón)
5. Hijas de Jesús (Jesuitinas)
6. IESO Castejón
7. Instituto de Educación Secundaria Alhama (Corella)
8. Instituto de Educación Secundaria Huarte Pamplona (I.E.S. Huarte)
9. Instituto de Educación Secundaria Julio Caro Baroja (*La Granja*, Pamplona)
10. Instituto de Educación Secundaria Navarro Villoslada (I.E.S. Navarro, Pamplona)

8.2. ELEMENTOS PREVIOS A LA IDENTIFICACIÓN DE LAS FUNCIONES ESPECÍFICAS DEL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR

Recuperando la teoría expuesta en el capítulo de marco teórico: *Para intervenir será siempre indispensable observar y analizar la realidad para amoldarse a ella y saber cómo y con qué fin se interviene.*

El fin general de la disciplina del Trabajo Social, de manera sintética, es transformar la realidad bajo la concepción del desarrollo humano. Teniendo este objetivo en cuenta, será indispensable amoldarse al contexto (“el cómo”) para poder intervenir sobre sus necesidades sociales y prevenirlas.

La intervención social en los centros educativos es de naturaleza socioeducativa (Roselló, 1998). Mediante el estudio de la práctica de esta intervención en las diferentes experiencias, en última instancia, significa acompañar procesos vitales en dificultad manifiesta o no; dentro del ámbito de la educación formal, y que tengan un carácter social o que influyan en esa parcela directamente.

El ámbito institucional, el equipo, las personas usuarias y la demanda, ofrecen las pistas o información necesaria para concretar las funciones del Trabajo Social Escolar. Sobre todo las dos últimas: la *identificación de la demanda* en los centros educativos y las *personas o colectivos a los que se dirige la intervención* del Trabajo Social Escolar.

8.2.1. Detección de la demanda y las necesidades sociales en las que intervenir

Un elemento común a todas las experiencias de intervención que aquí se analizan, se sitúa en el origen de las mismas. Como es lógico, en las tres existe una primera fase de observación, acomodación y análisis antes de adentrarse en la intervención directa. Este hecho va en consonancia con el método científico de la disciplina propia del Trabajo Social: estudio y análisis de la situación como primera fase (Gaitán y Zamanillo, 1991).

De manera consciente o inconsciente, las trabajadoras sociales escolares en potencia identifican las necesidades concretas, elaborando así su propio diagnóstico social del centro.

En el colegio San Cernin, durante las dos primeras semanas previas a la incorporación de las prácticas, se redactó un documento sobre el análisis de la situación del puesto de trabajo (*Escuela Social San Cernin*) y sobre el colegio; basado en el esquema tradicional de un diagnóstico social. Desde el principio, se detecta la necesidad de definir las funciones integradas en ese nuevo proyecto. Este ejercicio ha sido una constante que se ha visto reflejada en posteriores planes de trabajo y otros documentos que he se han ido redactando. Es cierto que la formación del tercer y cuarto curso de Trabajo Social han facilitado las herramientas necesarias para ir dando forma a lo que es actualmente la *Escuela Social*. Sin embargo, el objetivo de definir las competencias como trabajadora social se prolongan hasta el día de hoy.

En el caso de la promotora escolar a la que entrevisté, la fase de estudio y análisis se encuentra presente y de manera consciente en sus acciones:

Yo me he hecho un plan de actuación en cada centro. Después de haber asistido a las primeras reuniones, he visto qué necesidades había y a partir de ahí estoy trabajando. Pero, cuando empecé a trabajar, sí que me hice un Plan General. Un plan general me refiero a un documento que yo entrego a los centros en las primeras reuniones o en presentaciones. Y especificqué un poco en qué podía aportar yo a los centros, tanto institutos como colegios (P.1).

La demanda y/o necesidades sociales en las que intervenir dentro del ámbito de la educación, varían según las características del centro. Algunas de estas características son: el perfil de las familias y del alumnado, los valores del centro, su proyecto educativo y su ubicación geográfica, entre otros.

El centro con una demanda algo diferente al resto es el *Colegio San Cernin*. La demanda o eje de intervención prioritario se ubica en la participación del alumnado y el establecimiento de un sentimiento grupal y comunitario. En este colegio, no se organizan grupos de ocio y tiempo libre ni campamentos o fines de semana de “convivencias” como en los colegios con pastoral como *Escolapios* por ejemplo (<https://www.calasanz.pamplona.escolapiosemaus.org/pastoral/>). Las salidas que se ofrecen son momentos muy puntuales que apenas dan tiempo para establecer una verdadera identidad y apoyo de grupo. No existen espacios constantes e

intergeneracionales donde el alumnado más pequeño aprende del alumnado más mayor y viceversa.

Por otro lado, parece existir cierto control y rigidez a la hora de circular libremente por el colegio; elementos que obstaculizan en el establecimiento de una identidad comunitaria. Tal y como expone el reglamento de régimen interior: *No se permite entrar en las aulas o clases de otros grupos sin autorización. También: Al sonar el timbre para que termine el recreo, los alumnos subirán directamente a las aulas sin entretenerse por los pasillos.* Esto puede afectar al establecimiento de relaciones y vínculos con alumnado de otros cursos, además de a la participación general. Otros ejemplos en referencia al uso de espacios: *Durante el recreo los alumnos/as no podrán permanecer en los aseos, pasillos, etc., salvo el tiempo indispensable o (...) causa muy mal efecto desde el exterior, ver a grupos de alumnos asomados a las ventanas entre clase y clase (...).* Parece difícil que se genere un concepto positivo sobre el espacio físico del colegio (de pertenencia, comodidad y/o seguridad) si el lugar que se relega al alumnado es casi exclusivamente su aula.

La demanda social entre los demás centros educativos es bastante similar entre ellos; coincidiendo con los ejes de intervención expuestos en el marco teórico. Son centros que albergan más diversidad en sus aulas, sobre todo por una presencia mucho mayor de alumnado extranjero o hijos e hijas de familias migrantes. Así como el absentismo escolar es muy alto en centros como I.E.S. Huarte o el I.E.S.O Castejón, ubicado en la Ribera, el Colegio San Cernin no presenta esta problemática. Éste último, aboga abiertamente por la “excelencia académica” y establece su eje central del proyecto educativo y su carácter más atractivo en el proyecto lingüístico del colegio.

En síntesis, tal y como se presenta en el marco teórico, los ejes de intervención expuestos en el marco teórico, coinciden con la práctica analizada:

- Absentismo escolar y/o fracaso escolar
- Convivencia escolar
- Desprotección
- Alumnado de integración tardía
- Alumnado con dificultades específicas en el aprendizaje

Las nociones e intervenciones conforme a la desigualdad de género no están presentes en los casos que se analizan, a excepción de la experiencia en San Cernin en la organización de iniciativas por el Día en contra de la Violencia de Género o el Día de la Mujer. Además, este centro cuenta con plan de igualdad, así como el I.E.S. Huarte y Caro Baroja.

8.2.2. Personas y/o colectivos a los que se dirige la intervención

Una vez identificadas las problemáticas habituales o focos de intervención en los centros educativos, se delimitan los colectivos con los que intervenir. Por un lado, una misma problemática obliga a trabajar no solo con el agente directamente afectado, como puede ser el alumnado, sino también con su familia y con el profesorado. Estos son agentes con los que interactúan, se relacionan habitualmente y los que han influido en su socialización, por lo que afectan también en su trayectoria vital y la resolución de posibles crisis. Por otro lado y lo más importante, el colegio es una comunidad y, como tal, se interviene con la población en su totalidad. Se podría decir que todas las personas pertenecientes a la comunidad con la que interviene el Trabajo Social son beneficiarias de esa intervención.

Existen funciones del perfil de Trabajo Social Escolar que son generales y se dirigen a toda la comunidad escolar. Además, hay otras específicas que se sitúan por colectivos de población escolar.

Todas las experiencias de prácticas analizadas, dirigen su intervención obligatoriamente y como es lógico, a dos colectivos específicos: alumnado y familias. Respecto a la coordinación externa e interna con otros profesionales, varía según la importancia y organización de cada centro (según sus objetivos, valores, profesionales del Departamento de Orientación, trabajador o trabajadora social en prácticas, tiempo en prácticas, etc.). Todos los centros poseen sus espacios de reunión donde se comparte la información de casos específicos y se plantean modos de intervenir. En los centros donde las problemáticas o necesidades sociales son más acuciantes, existe una mayor presencia o noción de coordinaciones con servicios externos o redes de infancia como por ejemplo en el Instituto el I.E.S. Julio Caro Baroja o el C.P. Mendillori.

En el caso de San Cernin, durante el primer curso, la atención se dirigió mayoritariamente a la coordinación con agentes externos (asociaciones que ofertan voluntariado) para informar posteriormente al alumnado. Más adelante, se logró intervenir de manera más reiterada con alumnado e involucrar a las familias en otras actividades.

En el caso de la promotora escolar, elaboró previamente un plan de actuación que se dirigía a cuatro colectivos diferenciados: *el alumnado, las familias, el equipo directivo de los centros y el trabajo coordinado con otros agentes* (P.1).

8.3. FUNCIONES DEL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR SEGÚN COLECTIVOS A LOS QUE SE DIRIGE LA INTERVENCIÓN

Habiendo identificado la demanda y la población atendida en el ámbito educativo, se continúa en el intento de perfilar las funciones específicas del Trabajo Social Escolar, atendiendo al colectivo con el que se interviene.

Las funciones se enmarcan en objetivos específicos que, a su vez, responden a unos objetivos generales. Haciendo uso de las tres experiencias de estudio, se detectan los siguientes objetivos generales dirigidos a toda la comunidad escolar:

1. Apoyar a las personas de la comunidad educativa en “procesos de crisis” y disfunciones de origen y/o tipo social.
2. Prevenir (incluyendo todos sus significados: *preparar, prever, preocupar, advertir y precaver*) posibles crisis y disfunciones de tipo social.
3. Apoyar la autorrealización de las personas (potenciación desarrollo humano).
4. Constituir el punto de unión entre agentes externos (incluida la familia) y la escuela, es decir, intermediar entre la sociedad y la escuela.

Cabe señalar que cada intervención se enmarca en procesos previos de estudio y análisis de situación para la elaboración de distintos diagnósticos enfocados en la práctica. Por otro lado, pueden existir objetivos sobre investigación enfocada a la realización de diagnósticos de uso público o dirigidos al equipo profesional de los centros.

8.3.1. Alumnado

Parece que nos encontramos en un momento de transición entre el antiguo paradigma académico y el intento de escapar hacia un modelo que apele más al sentido común; que responda y atienda todas las dimensiones de la persona.

Desde este punto, *la misión fundamental en la intervención con el alumnado reside en el intento de integrar en su formación estrictamente académica, sus vivencias tanto internas como externas y que dependen en gran medida de su entorno social*. Esto concuerda con lo expresado en la memoria de la alumna en prácticas en Mendillorri:

(...) lo que se intenta desde la figura social en cualquier ámbito y en este caso en un centro escolar, es mantener los derechos del niño y fomentarlos, a su vez aportar la metodología necesaria para que estos se desarrollen desde el centro de la manera más correcta (...) (Fernández, 2016, 29).

Es cierto que lo social es muy amplio, alberga múltiples y variados temas. A veces puede parecer que el Trabajo Social, según en qué campos, atiende a todo y a nada en específico. Sin embargo, en la línea de defensa y promoción de los derechos humanos y en específico de la infancia, existen patrones comunes que encuadran las intervenciones en el ámbito escolar o intervención socioeducativa que aquí se analizan.

De esta misión se pueden desglosar varios objetivos específicos, que albergan las funciones o tareas del Trabajo Social Escolar que a continuación se proceden a presentar de forma general y no redactadas de manera concreta.

Se identifican cinco líneas de intervención con el alumnado (pudiéndose concretar en objetivos específicos en sí mismos):

1. *Lograr acoger e incorporar al alumnado nuevo en el centro escolar: se dirige a todo el colectivo en general, sin embargo, tiende a centrarse en el alumnado de incorporación tardía de origen extranjero.*

En esta línea de intervención se identifican varias funciones según el momento de actuación.

Existen funciones previas a la incorporación del alumno o alumna. En este caso, la PTSC, se debe entrevistar con él o ella con la finalidad de conocer si existen otras necesidades o si existe estabilidad. De esta forma, se plantea establecer un plan de intervención. Posteriormente, se notifica al profesorado (equipo docente y respectivo tutor o tutora) sobre la nueva incorporación, además de facilitar información básica. A su vez, se transmite al alumnado la nueva incorporación. Además, se contacta con servicios del barrio o ciudad para posibles derivaciones según necesidades (asociaciones para el establecimiento de vínculos con jóvenes de la edad o apoyo en las tareas escolares, por ejemplo: *Asociación SEI* (Servicio Educativo Intercultural en Pamplona), o salud e ingresos, por ejemplo).

Una vez en el centro, se presenta el nuevo alumno o alumna al grupo y se desarrolla una actividad grupal de acogida. También se le asigna alumnado referente como delegados o delegadas (de esto se puede encargar solo el profesorado de tutoría).

Durante el seguimiento de este alumnado nuevo, se establece una relación de ayuda en la que se puede trabajar el duelo (como consecuencia de la ruptura con la situación vital anterior y el inicio de una nueva vida) y el acompañamiento social (a entidades de jóvenes por ejemplo y para el establecimiento de vínculos en el centro educativo). También se orienta en materia de códigos socioculturales (cómo se distribuyen los niveles académicos en el sistema educativo español, metodología de las clases, materias impartidas, etc.) y otros elementos prácticos para instalarse en su nueva vida (dónde se sitúan los servicios en el barrio y cómo se distribuye la ciudad, por ejemplo).

En este seguimiento se establece un ejercicio de evaluación sobre el bienestar del alumnado y sobre cada nueva decisión tomada y acción puesta en marcha en consecuencia.

2. Conseguir gestionar y prevenir los casos de conflicto y violencia escolar.

Cada centro establece su manera de actuar ante estos casos. No se encuentran intervenciones en la resolución directa de conflictos donde el perfil de Trabajo Social ejecuta un papel de mediación o constituye esa figura. Existen intervenciones enfocadas sobretodo en prevenir los conflictos.

Ejemplos de prevención son las dinámicas y juegos que realiza la alumna en prácticas en el colegio Jesuitinas durante el recreo del comedor. La educación intercultural también es una línea de trabajo a la que se le da importancia en los centros.

Por otro lado, en la intervención en San Cernin, la organización de efemérides como el Día Internacional de la Paz y la No Violencia están orientados a fomentar el respeto y la convivencia escolar. No solo en el intento de sensibilizar y transmitir mensajes en favor de la paz sino, poniéndolo en práctica de manera transversal al mezclar alumnado de diferentes cursos para que trabajen en equipo en la organización de este día.

En cuanto a las funciones de la promotora escolar en este terreno, afirma que una de las líneas de trabajo se enfoca en la creación de grupos de mediación. También señala que los nuevos promotores y promotoras navarras se integran en la Comisión de Convivencia de los centros donde trabajan. De esta manera, se informan de los conflictos con el fin de trabajarlos.

Cuando el alumnado es expulsado del centro, la promotora escolar debe ser el referente que guíe y haga seguimiento en este proceso al alumno o alumna. Se pretende no “desechar los problemas” fuera del centro sino resolverlos con un agente de la propia comunidad educativa que es, lo que realmente tiene sentido en la búsqueda de soluciones. Más adelante se plantean sus estrategias y/o técnicas.

3. Apoyar en las problemáticas “individuales” de tipo social.

Se pueden dividir en tres bloques. Por un lado, existen situaciones de riesgo y desprotección en diferentes grados. Algunos ejemplos más frecuentes: absentismo, conductas disruptivas, conflictividad familiar, malos tratos y/o acoso escolar, procesos de castigo-reparación, procesos de exclusión social, violencia de género en el noviazgo adolescente y embarazos tempranos, entre otras.

Por otro, se atiende a las personas con necesidades especiales en el aprendizaje o por discapacidad.

Por último, también se atiende a las necesidades habituales en el desarrollo humano y lo que tiene que ver con el ejercicio de introspección: aprendizaje de la gestión emocional, fortalecimiento de la autoestima y habilidades sociales. Se busca que el

alumnado desarrolle conductas pro-sociales, a favor de una sociedad sana y eso parte de la misma salud individual en el desarrollo de la personalidad.

Las funciones en el apoyo de estas problemáticas residen en la orientación, reflexión de la situación problemática de manera conjunta con el alumnado, clarificación del problema, apoyo emocional en busca de soluciones individuales. Si la problemática es que el alumno o alumna están inmersos en un proceso de exclusión social o en riesgo de estarlo, las funciones se enfocan más en la búsqueda y gestión de prestaciones.

En los casos de riesgo de desprotección, se debe observar y analizar la situación en los hogares. En caso de detectarlo se notifica a los Servicios Sociales.

En esta línea, las funciones principales de las alumnas en prácticas residen sobre todo en las propias del modelo centrado en la tarea (Garro, 2009).

Hay que puntualizar que en la problemática de absentismo, en los centros en los que existe perfil de Trabajo Social (PTSC), se encarga de elaborar un registro de las faltas de asistencia y enviarlas al Gobierno de Navarra.

4. Formar al alumnado en materia de conductas pro sociales y de introspección personal.

En las experiencias de prácticas se encuentran dos con funciones muy enfocadas en este objetivo. Los centros son el Colegio Público de Mendillorri y el I.E.S. Huarte. Ambos presentan un ambiente generalizado de dificultades sociales acumuladas en las propias personas y en las aulas. En Mendillorri se trabajan los siguientes temas: habilidades sociales, autoestima, respeto, tolerancia, género, igualdad y asertividad. En el I.E.S. Huarte se detecta cierta conflictividad y algún episodio de agresividad entre el alumnado y hacia el profesorado. Los temas trabajados son: control de la ira, resolución de conflictos e identificación de las propias emociones.

En San Cernin, se pudo diseñar una tutoría para el alumnado de 1º hasta 4º de la ESO sobre el concepto “paz”, aterrizándolo en la realidad cotidiana. También se ha utilizado en algunas clases, según el interés del profesorado en la materia, los manifiestos elaborados por la *Escuela Social* sobre la desigualdad de género (del Día en contra de la Violencia de Género) y el del Día de la Mujer. Por otro lado, también cabe mencionar

la participación en el proyecto de hermanamiento con un colegio de Kenia. Iniciativa de un profesor voluntario en la ayuda de cooperación con poblados de esta región.

La promotora escolar también trabaja en esta línea, añadiendo el trabajo de la desmotivación y el autocontrol de impulsos:

¿Y en el plan tutorial has intervenido alguna vez?

Todavía no he entrado al aula, pero sí entra dentro de mis funciones. Una de las ideas que hay de trabajar en grupo son las de aprovechar... O dar herramientas a los profesores para que ellos puedan darlas en teoría o incorporar la figura (promotora escolar) en cualquier tipo de tutoría que se quiera hacer: de resolución de conflictos, de maneras asertivas de comunicación... (P.1)

5. *Lograr que el alumnado participe y sienta su centro educativo como propio.*

En las experiencias de prácticas a penas encuentro ejemplos que tengan que ver con este campo de actuación. Casi todas las intervenciones se limitan a acciones individuales y si son grupales, se tratan de dinámicas en la hora de tutoría, a excepción de una experiencia que se analiza más adelante.

En San Cernin, los mayores esfuerzos de la intervención residen en este objetivo. Sin embargo, aun planteándose proyectos atractivos, surgen varios inconvenientes; quizás por la falta de costumbre y ejercitación de la participación y delegación de tareas de este tipo en el alumnado. Las limitaciones de acción en este campo son los restringidos horarios y la priorización de otros asuntos como es el cumplimiento curricular que relegan las actividades grupales y/o comunitarias a huecos de tiempo sobrantes en el calendario ordinario. Poniendo ejemplos prácticos, si se quería ensayar canciones con instrumentos para organizar un acto por la paz, el tiempo de ensayo se limitaba al tiempo del recreo a no ser que algún profesor o profesora cediese su hora al alumnado para seguir con el ensayo. La organización del *acto por la paz* se ha desarrollado en los dos últimos cursos. Ha sido en este último cuando se ha pedido colaboración al equipo docente. Sin embargo, la coordinación es casi inexistente y aunque se ponga en valor la actividad, parece no existir tiempo para dinámicas de este tipo. Las funciones de la responsable de la *Escuela Social* en este ámbito se correspondían a todo lo que tiene que ver con organización, asumiendo tareas incluso de la propia jefatura, como por

ejemplo notificación del material necesario al personal de mantenimiento e informática o reserva de las salas. Además, gestionar al grupo de música (captación de alumnado, reunión informativa, elección de canciones, ensayos y correcciones musicales).

Otro ejemplo, sería la gestión del *Aula de estudio*, donde las monitoras y monitores de segundo de bachillerato apoyan en las tareas al alumnado de primaria. De esta manera, se establecen oportunidades y espacios en los que se crea “espíritu de colegio”. Dicho de otra forma, se fortalece el sentimiento de pertenencia mediante actividades grupales de contenido social. En esta hora, la responsable dirige (de manera sutil para no quitar autoridad) al equipo de monitores y monitoras, sobretodo haciendo hincapié en la observación de necesidades de cada alumno y alumna mientras se les apoya en las tareas (posteriormente se comparten con la orientadora). Además, se pone en contacto con las familias sobre el desarrollo de la hora y para notificar horarios y otras informaciones básicas. Por otro lado, orienta a los y las monitoras en el ejercicio de ser educadores y educadoras. Después de cada sesión, se reflexiona sobre cómo ha ido la hora y se identifican aspectos de mejora y aspectos positivos a mantener.

Pasando a otra experiencia de intervención, la promotora escolar identifica y tiene muy presentes sus funciones dirigidas a la comunidad. Sin embargo, debido al corto periodo que lleva ejerciendo, todavía no ha puesto en marcha proyectos concretos.

A nivel comunitario sí que es verdad que la función reside en que los jóvenes participen en su centro: propongan, qué podemos hacer, qué podemos aportar... Y que la familia también participe. Entonces, ese nivel de comunidad, de abrir un poco el espacio a lo que es que ellos también se sientan partícipes del centro es algo que cuesta mucho trabajar pero mis objetivos también van por ahí (P.1).

8.3.2. Familias

Las funciones del Trabajo Social Escolar con las familias es la de acompañarles y apoyarles en sus labores como responsables en la crianza. En este sentido, es positivo ofrecer oportunidades para que establezcan lazos con las demás familias del centro. Una ventaja para que crezca su red de apoyo informal y una ventaja colectiva a la hora

de participar como colegio. En esta línea, la función del Trabajo Social también reside en potenciar su participación en el centro, por ejemplo con el trabajo conjunto con las APYMAS.

Cada vez que se interviene con un alumno o alumna, la PTSC informa a su familia y se entrevista también con ella. De esta forma, debe orientarla en los procesos de cambio de sus hijos e/o hijas: informando sobre el proceso concreto (según la tipología del problema), tomando decisiones conjuntas, asesorando según el problema y ofreciendo pautas de maternidad y/o paternidad. También se apoya a la familia cuando es en ésta donde reside algún tipo de necesidad o problemática: gestionar la petición de recursos económicos como becas e informar sobre los recursos del sistema educativo a las nuevas familias.

Según en qué centros, la intervención con las familias se centra algo más a la gestión de ayudas, a la clarificación de los hechos y el establecimiento de acuerdos para solucionar situaciones de absentismo de los hijos e hijas. Más adelante se analiza una experiencia de apoyo a las familias del C.P. Mendillorri.

Estudiando varios ejemplos de intervención con las familias en casos de absentismo, parece que el papel que desempeña la PTSC es la de control de absentismo para su erradicación. A continuación se muestra un pequeño ejemplo de intervención. La PTSC hace una llamada telefónica a la familia de una alumna con un grado muy elevado de absentismo:

La conversación transcurre tensa, ya que al principio la madre defiende a la hija y al final acaba llorando y pidiendo ayuda porque no sabe qué hacer con su hija. La PTSC le informa de que si no ponen solución, el caso pasará a manos de los Servicios Sociales. Se establece una cita para el día siguiente para poder aclarar el tema tanto con la madre como con el padre (Puyol, 2014, 38).

En el marco teórico de la alumna en prácticas en el Navarro Villoslada, en el apartado de absentismo escribe:

(...) El principal objetivo de este programa de absentismo es modificar la conducta del absentista para garantizar la regular asistencia del alumno al centro (Puyol, 2014, 10).

Es cierto que el objetivo es que el alumnado acuda a clase, sin embargo, es muy importante el foco de la intervención: ¿El Trabajo Social debe modificar la conducta de las personas para integrarse en el sistema, en este caso educativo? o ¿El Trabajo Social debería estudiar e identificar las carencias del sistema educativo para lograr que se adecúe a las necesidades de las personas? Debería situarse en la segunda opción, pero sin olvidar que la realidad va a ser muy limitante muchas veces y que en ocasiones el Trabajo Social estará saltando entre una y otra. En principio, si se cumpliera con el verdadero cometido de la profesión y disciplina del Trabajo Social, sus funciones en el medio escolar en casos de necesidad social como puede ser el absentismo, deberían enfocarse en el estudio de las posibles causas y en el apoyo a las familias.

En cuanto a las nuevas familias, se les acoge e incorpora siguiendo el mismo proceso que con el alumnado: se la entrevista detectando posibles necesidades y valorando un posible Plan de Intervención, se deriva en caso necesario y se orienta a nivel de centro y barrio y/o ciudad (presentación del sistema educativo del país, pautas sobre el centro educativo y los códigos socioculturales, presentación de otras familias del centro que puedan ofrecer apoyo).

En las experiencias en centros donde no existe un perfil de Trabajo Social, apenas se interviene directamente con las familias. Eso es labor de jefatura de estudios y del departamento de orientación. En San Cernin, la orientadora, jefa de estudios o tutora, se entrevista con la familia y más tarde comunica sus impresiones a la responsable. Es entendible que sin haber acabado el grado, no se permita intervenir en solitario y directamente con las familias. Sin embargo, aquí se alberga la sospecha de si es por esta razón o porque se desconoce la verdadera función del Trabajo Social en las intervenciones. Podría ser una mezcla de las dos opciones.

En cuanto a la promotora escolar, ella se describe como el elemento de enlace entre las familias y los Servicios Sociales. En este sentido lo concibe como una ventaja a la hora de “paliar” los casos de absentismo.

(...) entonces, yo creo, esto ya es una opinión personal que sé que a lo mejor hay otras promotoras que no lo comparten o que creen que tiene que ser una figura totalmente de educación,... Yo creo que esa baza nos da mucho porque que te llamen desde Servicio Social no es lo mismo que te llamen del cole. Porque si es una familia que le

permite al hijo el absentismo, que te llamen del Servicio Social no es lo mismo que te llamen desde el cole porque en el cole ya sabes lo que está haciendo tu hijo porque tú no le has dicho que vaya a clase (P.1).

8.3.3. Agentes internos

Además del equipo directivo, tutores y tutoras, equipo docente y departamentos de orientación, aquí residen todos los colectivos de la comunidad educativa.

Para lograr los objetivos dirigidos al alumnado y familias, con sus respectivas funciones, se hace necesaria una intervención integral en equipo. No sería eficaz aislar o relegar la intervención a espacios y momentos específicos, puesto que todos los sistemas afectan en la educación de la persona.

Las coordinaciones suelen estar concretadas en reuniones una vez por semana, aunque también surgen durante la jornada. Por un lado, se efectúan coordinaciones cuando existen problemáticas. Se evalúa, se hace seguimiento del alumnado y se supervisa al alumnado que tiene un plan de intervención individual.

Por otro, las coordinaciones se enfocan en acciones de prevención. Aquí se ubican las reuniones para la puesta en marcha de planes específicos como el Plan de Igualdad del centro. También existen las comisiones de dichos planes como por ejemplo la Comisión de Salud del Instituto Navarro Villoslada o la Comisión de Convivencia del IESO Castejón.

El alumno en prácticas en el Instituto Caro Baroja, rediseña el Plan de Acogida del centro. Un protocolo a seguir por equipo docente, departamento de orientación, jefatura, dirección y la trabajadora social.

La promotora escolar trabaja de manera conjunta con su compañera del Servicio Social de Base que se ubica en el Programa de Infancia y Familia ya que comparten casi todos los casos. También existe la posibilidad de ofrecer a los tutores o tutoras el apoyo de la promotora en el caso de que un alumno o alumna tenga a su familia atendida en el Servicio Social. De esta manera, se le presta atención de manera específica y se previene posibles efectos negativos en lo curricular.

Entonces, la coordinación es totalmente constante. O sea, que en el momento en el que en el instituto pasa algo tanto con jefatura de estudios, como con dirección, como con orientación. Se comunica a la promotora, si es que puede aportar algo en ese ámbito de trabajo, y se crea un Plan de Intervención o lo que se necesite (P.1).

Sin embargo, no toda la intervención se dirige en exclusiva al alumnado. En el colegio San Cernin, se observan las dinámicas de relación entre diferentes colectivos barajando la posibilidad de que la intervención se dirija explícitamente a las demás personas profesionales. Por ejemplo, las vivencias del personal de la limpieza es información interesante sobre las conductas del alumnado o equipo docente. También para plantear posteriores intervenciones comunitarias.

8.3.4. Agentes externos

Se trata de las coordinaciones con las Redes de Infancia del barrio y los servicios comunitarios. Estos encuentros suponen un apoyo para los centros educativos en el intercambio de recursos como puede ser una ficha sobre indicadores de riesgo que se usan en el Equipo de Atención a la Infancia y a la Adolescencia (aportadas por el Área de Bienestar Social). También es una ventaja para los servicios que intentan trabajar para que las familias, la infancia y adolescencia progresen en sus procesos. Además, si se conoce previamente los servicios y se ha establecido una relación, la derivación de las familias será más sencilla.

En última instancia, se pretende intervenir de forma integral con alumnado y familias del centro que presentan necesidades. Efectuar seguimiento sobre las familias, toma de decisiones sobre nuevas acciones y evaluación de las anteriores. Los servicios habituales son los Servicios Sociales de base o Unidades de Barrio. También en casos más graves, existe coordinación con Policía Foral y/o Fiscalía de Menores. Los Centros de Salud también son un servicio a tener en cuenta en las coordinaciones.

En las experiencias de prácticas se encuentra una coordinación interesante. Se trata de la Comisión de Salud. Está formada por integrantes de la APYMA, miembros del profesorado, la Trabajadora Social del Centro de Salud de Ermitagaña y una enfermera del mismo centro. Su objetivo es la sensibilización sobre la salud al alumnado adolescente mediante concursos y otras actividades. Otra experiencia se ubica en el

I.E.S. Huarte, donde el ayuntamiento cede al centro varios árboles para su plantación en el Día del Árbol.

En San Cernin, la responsable de la *Escuela Social* se pone en contacto con asociaciones que ofertan voluntariado para jóvenes y familias. Más tarde informa al alumnado interesado y a las familias.

Por otro lado, la promotora escolar se coordina con los referentes comunitarios, el imán o el patriarca de la comunidad gitana. En sus reuniones se presenta y les pide cooperación para que traslade al colectivo la importancia de acudir a la escuela o implicarse en el proceso educativo de sus hijos e hijas. También se ofrece como apoyo para las posibles demandas que presente su comunidad respecto al centro.

8.4. CONFUSIONES EN LAS FUNCIONES DEL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR

En las valoraciones sobre la intervención social que se encuentran en las memorias de prácticas, aparece una idea generalizada entre el alumnado en prácticas; se trata de la ambigüedad que suscita la figura del Trabajo Social en la educación formal.

Parece haber un desconocimiento generalizado sobre su existencia en el ámbito escolar y sus funciones; no solo por parte del alumnado (como es lógico por su inexperiencia) sino, en ocasiones, por parte de los propios profesionales del centro.

Como el papel de Trabajo Social no existe como tal en el centro, se me van otorgando casos según van surgiendo necesidades en el centro. La diversidad de los mismos es considerable, por lo que me toca desempeñar distintos papeles y realizar diversas actividades (...) (Usunáriz, 2014).

Entre ellas nombra dos que inducen sospechas sobre el reconocimiento erróneo de las funciones propias del Trabajo Social. Estas son: *apoyo en las clases conjuntas de Historia y supervisora del aula de estudio*. La participación en estas dos actividades como trabajadora social pueden tener sentido, pero si se enfocan desde el prisma adecuado. Las clases de Historia, se ubican en el Programa PASAR (Apoyo y Seguimiento de Alumnos con Riesgo/dificultades). Si este apoyo se asienta en adecuar o habilitar estas clases conforme a las necesidades del alumnado (estilo comunicativo, disposición del aula, dinámicas), la adecuación de materiales (fichas, libros, soportes

audiovisuales), observación, seguimiento o tutorización, etc.; tendría sentido en lugar de ejercer de maestra que es lo que acaba haciendo esta alumna en prácticas. Por otro lado, si la supervisión del aula de estudio se traduce a la mera vigilancia del alumnado que estudia, no se corresponde con las funciones del Trabajo Social. Si en cambio, durante esta hora se trabajase la cooperación grupal, se observasen las relaciones, se hiciesen dinámicas y/o juegos para facilitar el aprendizaje o que niños y niñas de otros cursos establezcan vínculo, etc.; sí se adecuaría más a la labor específica del Trabajo Social.

Además, tal y como se expresa el alumnado en sus memorias, las funciones específicas del Trabajo Social Escolar en centros donde no existe este perfil, quedan repartidas entre profesionales de diferentes cargos; como por ejemplo el Departamento de Orientación o Jefatura de Estudios:

La figura del trabajador social en los centros existe en muy pocos sitios. Las funciones que este realizaría, quedan repartidas entre otros profesionales. (...) Creo que esta figura es muy importante en cada uno de los centros, ya que la intervención que está preparado para hacer lo realizan otros profesionales que igual no les corresponden y que del mismo modo, igual sienten que eso no les corresponde. Verdaderamente resta tiempo en lo que ellos están más preparados, a pesar de que lo intentan hacer de la mejor manera posible y lo realizan, expresan no tener las técnicas necesarias para trabajar en determinados temas sociales (Fernández, 2016, 28).

Dado que en este centro no hay una figura de trabajadora social ni un puesto que recoja todas sus funciones, estas se distribuyen entre, la dirección, la jefatura de estudios y orientación (Torres, 2014, 26).

En San Cernin, el alumnado pregunta con frecuencia “qué hace la responsable de la *Escuela Social*” y si “es profesora”. También le han llegado a llamar “la chica del voluntariado”. Esto puede entenderse porque en este colegio no se hace una intervención a nivel individual-familiar tradicional, sino que se está más orientada a la comunidad. Es habitual entonces que la responsable explique cómo es su jornada en el colegio y qué acciones realiza. Incluso, ha llegado a enviar la memoria anual al alumnado interesado en conocer sus funciones.

8.5. RECURSOS, TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS EN LA PRAXIS DEL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR SEGÚN NIVEL DE INTERVENCIÓN

8.5.1. Nivel individual-familiar

Todas las experiencias utilizadas para este análisis, coinciden en establecer intervenciones a nivel individual cuando existe alguna disfunción o problemática.

Un recurso de utilización previa a la intervención directa y de vital importancia es la observación. Permite la identificación de necesidades latentes o abiertamente manifestadas pero que pueden pasar por alto en el aula.

El otro día entré a un aula para ver cómo se relacionaban los chavales, porque justo dio la coincidencia de que tenía varios a los que coger agrupados en una clase. Aproveché el momento para entrar en el aula y ver cómo se relacionaban para luego poder hacerme una imagen de qué tenía que trabajar con ellos (P.1).

Por otro lado, el recurso mayormente utilizado en este nivel es la entrevista. Se encuentran diferencias en el uso de diferentes herramientas dependiendo de:

- A quién se dirige la entrevista: alumnado o a su familia, o a los dos.
- El momento de la intervención: presentación-acogida, exploración, intercambio (valoración de opciones), seguimiento, evaluación y/o finalización.
- La misión fundamental de la intervención. En este caso, la mayoría se presentan como un apoyo psicosocial y/o seguimiento.
- La influencia de los marcos teóricos de referencia: psicoanálisis, modificación de conducta, modelo centrado en la tarea, humanismo, sistémico, gestión de casos y modelo crítico-radical. En ninguna experiencia se especifica en qué modelo se basa, aunque se puede intuir a juzgar por las técnicas utilizadas.

Según estas variables que se acaban de sintetizar, se establecen diferentes técnicas en las entrevistas:

Hay algunas que sirven de motivación para la acción y potencian la reflexión de la persona en la aceptación de su problemática. Se trata del *balance decisional*, es decir, formular preguntas o plantear ejercicios comparativos para que la persona identifique las ventajas, potencialidades y/o desventajas, inconvenientes. Esta es una herramienta

propia de la entrevista motivacional (Miller y Rollnick, 1991). A continuación se muestra un ejemplo en el que la promotora escolar expone un ejercicio práctico que ha utilizado en casos de absentismos:

(...) en las entrevistas que se den cuenta en la situación en la que están porque a veces te hablan que “sí que importante es el cole, que tal...” pero no hay nadie que te haya dicho: “vamos a ver los pros y los contras de estar en el instituto”. Y que te quede en un folio, y que te lo lleves a casa, y que por la noche lo leas (...) (P.1).

Existen otras herramientas cuando no hay posibilidad de intervención directa y es necesaria la reflexión. Por ejemplo, la alumna en prácticas en Navarro Villoslada elaboró unas fichas en el caso de que el alumnado fuese expulsado del centro. Las fichas tratan sobre consumos de sustancias, relaciones afectivo-sexuales y sobre Violencia de Género.

Otras se utilizan para *identificar* entre la profesional y el alumno o alumna, los elementos que potencian el problema, por ejemplo, una mala conducta y, por otro lado, se orienta también a la acción en busca de propuestas:

En las entrevistas también se realizan actividades con el fin de trabajar con María algunos aspectos importantes en el cambio (de domicilio: de Noáin a Barañáin). Una de las actividades que se realizan es la exposición de motivos que impiden el estudio y cómo mejorar para que estos motivos desaparezcan. (...) otra de las actividades que se realizó con ella fue el análisis de cuáles son las asignaturas que más le motivaban y cuáles se le hacían un poco más difíciles, a fin de poder poner unos objetivos respecto a qué asignaturas sería capaz de aprobar en junio y cuáles en septiembre (Puyol, 2014, 51).

Estas técnicas se aproximan al *Modelo conductista en el Trabajo Social* (Garro, 2009). Se identifica las condiciones que controlan la conducta problema y la planificación de tareas intermedias (asignaturas a aprobar en junio).

En momentos de *valoración o intercambio*, es decir, de toma de decisiones conjuntas: qué paso es el siguiente en la resolución del problema, pactar estrategias, etc. se recurre a la clarificación, exposición de ideas y preguntas cerradas. Las entrevistas

dirigidas a las familias suele ser de tipo orientación-información e intercambio para llegar a acuerdos.

En los casos de seguimiento, el *acompañamiento* es una herramienta esencial.

No es solo acompañarla al instituto; ser alguien que le recoge y le lleva, sino todo lo que va saliendo por el camino y las cosas que te van diciendo y el por qué no va al instituto (P.1).

Como novedad, la promotora escolar hace acompañamiento en el “tiempo fuera del instituto”, es decir, cuando el alumnado es expulsado del instituto. Participan con trabajos a la comunidad y la trabajadora social les acompaña en el proceso.

Otras herramientas principales en la intervención individual, se encuentran los soportes documentales. Permite informar al resto de profesionales sobre un caso o llevar un registro de las intervenciones, se denomina “soporte documental”. En el ámbito de la educación formal existen algunos tipos estandarizados:

- *Carpeta del alumno o alumna*: en esta carpeta se incluía todos los informes y la intervención de ese caso.
- *Ficha de acogida alumnado de incorporación tardía o Circular de aviso alumnado nuevo*: sirve para informar al equipo docente. Se recogen datos básicos como nombre y apellidos del alumno o alumna, su fecha de nacimiento, curso y tutor o tutora. Además se incluye por un lado, un apartado de datos relevantes sobre la historia personal y escolar, por otro, la medida educativa que la PTSC propone.
- *Ficha de seguimiento*: incluye también los datos básicos. Además, se hace uso de una tabla con tres columnas: una para la fecha en la que se interviene; otra para explicar los motivos, observaciones y decisiones; la última para los acuerdos entre profesionales (Ej. tutor y PTSC acuerdan un protocolo de actuación y consensuan intervenciones con alumna y familia).
- *Informe para Bienestar Social*: recogen la intervención y las problemáticas del alumnado que va a recibir o recibe atención en los Servicios Sociales.
- *Tabla de casos*: casos ordenados por cursos

- *Informes para el Gobierno de Navarra*: en este caso de dos tipos; listado de alumnado en situación económica desfavorable con el fin de solicitar ayudas económicas y listado de alumnado absentista.

En el caso de la promotora social, al ubicarse en los Servicios Sociales, su soporte documental de referencia es el SIUSS.

Una experiencia que resume este punto sobre recursos, técnicas y herramientas, sería la siguiente:

La alumna de Trabajo Social en prácticas del *Colegio Hijas de Jesús de Pamplona (Jesuitinas)*, interviene con una menor de 13 años con problemas conductuales en el aula: agresiones físicas y verbales hacia alumnado y conflictos con el profesorado. Esta intervención se enmarca en el programa que el centro ha denominado *PASAR* (Programa de Apoyo y Seguimiento para Alumnado en Riesgo). De aquí se extrae dos niveles de intervención: uno a nivel individual que es desde donde se interviene con la menor (“seguimiento tutorial”) y otro a nivel grupal (apoyo).

La trabajadora social en prácticas elabora un diagnóstico con el que guiar su plan de intervención. Identifica la necesidad de trabajar las habilidades sociales y estructura el plan en tres bloques: autoestima, autonomía y, por último, asertividad y empatía.

Existe un primer encuentro o entrevista de acogida:

Empezamos las primeras sesiones sin nada marcado, simplemente nos limitamos a conocernos, establecer un vínculo para poder trabajar posteriormente sin problemas. También le cuento cómo van a ser nuestras primeras dinámicas (cuento y contestar a preguntas) y acordamos mutuamente las siguientes citas. Me cuenta cómo le ha ido la semana, si ha tenido algún tipo de conflicto... y yo me limito a escucharla sobretodo (Usunáriz, 2014).

El esquema que sigue en cada sesión es el de comenzar tratando el tema de cómo se encuentra la alumna, si ha habido incidencias y, a continuación, se lee un cuento con la posterior reflexión de unas preguntas.

En síntesis, la intervención con esta alumna se resumen de la siguiente manera:

Tabla 3. Intervención individual de una alumna en prácticas en el colegio Hijas de Jesús

<i>Recurso</i>	Entrevista
<i>Técnicas</i>	Propias de la disciplina: escucha activa, acuerdos, preguntas abiertas, clarificación, etc.
<i>Herramientas</i>	<p>Diagnóstico</p> <p>Plan de intervención: (objetivos, bloques y planificación de las sesiones)</p> <p>Diario personal: incluye preguntas acerca de los sentimientos que experimenta cada día, acontecimientos importantes, reacciones, valoración personal y propuesta de mejora.</p> <p>Cuentos que ayudan a reflexionar sobre las habilidades sociales.</p>

Fuente: elaboración propia

8.5.2. Nivel grupal

En general, la intervención en este nivel es menos empleada que en el nivel individual-familiar y se ve reducida a momentos puntuales.

En las experiencias de alumnado en prácticas, se encuentran varias intervenciones a nivel de grupo, aunque a veces no responden al esquema tradicional de una intervención grupal en Trabajo Social.

A nivel de aula, con una clase o grupo definido, se trabajan sesiones sobre resolución de conflictos, habilidades sociales (comunicación efectiva: escucha activa y asertividad), gestión emocional (en concreto de la ira) y sobre la participación en la infancia. Las herramientas recurrentes son los cuentos con posteriores preguntas y reflexión; dinámicas de compartir sentimientos y vivencias personales; debates y test o cuestionarios.

También se encuentra una intervención en el patio de comedor con número de personas participantes intermitente. Está enfocada a la resolución de conflictos y se trabaja mediante juegos que fomentan la cooperación y el trabajo en equipo. Además, se recurre a la representación de pequeñas escenas donde se reflexiona sobre los conflictos ordinarios y cómo gestionarlos.

Para las familias, desde el C.P. Mendillorri se llevan a cabo cuatro sesiones con la temática de comunicación efectiva con los hijos e hijas. Esta intervención sí se acerca más a la manera tradicional del Trabajo Social con Grupos:

- Parte del conocimiento de la realidad mediante un análisis y recogida de información previa.
- Se identifica la necesidad de ofrecer técnicas para fomentar la comunicación con hijos e hijas y además, que las familias establezcan vínculo entre ellas y sean apoyo (red informal).
- Existe una planificación de las sesiones.
- Se elabora una evaluación final.

También en Mendillorri, el grupo de PROA, la alumna en prácticas realiza actividades con los niños y niñas de este grupo después de clase.

Como se explicaba en el anterior apartado, en San Cernin, la responsable establece un grupo de apoyo en el estudio. Niños y niñas de tercero hasta sexto de primaria acuden a un aula en el que dos monitoras, otro monitor (alumnado de segundo de bachiller) y la misma responsable, apoyan en las tareas y organizan juegos y dinámicas. Se comienza cada sesión haciendo una mini asamblea. Se comenta cómo ha ido el fin de semana, se expone “la frase de la semana” y se repasan las normas del grupo. Después, depende del día, eligen dónde sentarse y otras veces se les organiza en grupos para que vayan conociéndose y se puedan apoyar entre ellos y ellas. Generalmente, los últimos veinte minutos se organizan juegos cooperativos o más tradicionales. También se utilizan dinámicas como la representación teatral para trabajar conceptos de las materias en las que se les han apoyado. Al finalizar cada sesión el equipo adulto evalúa la sesión. Se comentan posibles mejoras y las necesidades detectadas en el grupo. La responsable registra cada sesión en un documento incluyendo sus propias sensaciones y las del equipo en general, puntos a

mejorar y posibles propuestas. También observaciones individuales de los niños y niñas. Se coordina habitualmente con la orientadora de primaria para comentar los casos y gestionar la comunicación con las familias. Por otro lado, también se gestiona grupos para la organización de distintas efemérides y formaciones para el viaje a Kenia (proyecto de hemanamiento).

8.5.3. Nivel comunitario

En el ámbito de la educación formal, el nivel comunitario constituye la esencia de la intervención en la escuela. Su carácter específico reside en la participación de la comunidad en sus propios aprendizajes y en la línea de la promoción de sus derechos. La forma “más pura” a la hora de intervenir en este nivel es mediante el *proyecto*.

Existen ejemplos de intervención comunitaria en las experiencias de prácticas. Las alumnas en prácticas en Huarte escriben artículos acerca de la mediación en la revista del centro.

La intervención de San Cernin se integra sobre todo en este nivel. Los objetivos que se reformulan el segundo curso lo reflejan:

- *Objetivo General*
 - *Promover la educación en valores sociales dentro y fuera del contexto académico.*
- *Objetivos específicos*
 - *Promocionar entre el alumnado del colegio un espíritu de solidaridad.*
 - *Fomentar experiencias y actividades de ayuda a la comunidad.*
 - *Formar en el alumnado una actitud de participación activa y de compromiso con el entorno social en el que se desenvuelven (Garraida, 2018, 4).*

Una de las experiencias o intervenciones que se acercan más a lo puramente comunitario fue la Celebración del Día Internacional de la No Violencia y la Paz. Se organiza con la ayuda de una profesora, dos grupos. Un grupo ensayaba canciones para celebrar un acto ese día y el otro era “el grupo de sensibilización” encargado de confeccionar carteles, murales y el vídeo que se reproduciría con imágenes durante el acto. También se leyó un manifiesto confeccionado por alumnado de primero de bachillerato con la orientación y guía de la *Escuela Social*.

El primer grupo que se organiza en San Cernin fue para el Día en Contra de la Violencia de Género. Un profesor informa a la responsable de la *Escuela Social* de la existencia de un grupo de chicas de 4º de la ESO sensibilizadas con el tema, que acudían los jueves en el recreo a las charlas sobre feminismo que organiza la profesora de música. La responsable organizó varias sesiones con estas alumnas. La primera fue para conocerse y que le orientaran sobre sus opiniones y sobre el conocimiento que tenían del tema. Ella les llevó algo de información variada. Deciden centrarse en la desigualdad de género en los centros educativos. Se determinaron las temáticas específicas sobre las que buscar información para la confección de un mural y los días en los que quedar.

La promotora escolar comparte la importancia de intervenir a nivel comunitario con el barrio o pueblo:

Todo lo que tiene que ver, por ejemplo, con trabajar coordinadamente con la Asociación de Jóvenes de Corella. Que puedan aportar algo al instituto o hacen algún proyecto conjunto porque la mayoría de jóvenes de la asociación son del instituto entonces meter eso a nivel comunitario creo que también es importante (P.1).

Durante la entrevista expone varias ideas de intervención sobre el eje comunitario. Por un lado, los juegos estructurados. Consiste en organizar el patio en rincones con diferentes juegos para favorecer un espacio inclusivo en el que ningún niño o niña se quede sola durante la hora del recreo. También, comenta que en varios centros participan en la organización del Día del Barrio. Además, transmite la importancia de organizar proyectos enfocados a la inclusión: *partir de la idea de que todo el mundo se sienta representado en el centro.*

8.6. ENFOQUE DE DERECHOS DE LA INFANCIA EN LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR Y EN EL CENTRO EDUCATIVO

El enfoque de derechos de la infancia establece sus bases en el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de la Infancia. En la tarea de verificar si se hace uso de este enfoque para orientar la intervención, se procede a analizar cómo se desarrollan los derechos primordiales de la Convención en las intervenciones. Estos derechos responden a los cinco principios por los que se rige la Convención:

- 1) La igualdad de oportunidades
- 2) El interés superior del y la menor
- 3) El bienestar
- 4) La supervivencia
- 5) La participación

Hay que puntualizar que al margen del desarrollo o no de los derechos primordiales de la infancia en la intervención, el hecho de que los centros hayan detectado la necesidad de tener un perfil profesional que atienda a la dimensión social del alumnado, significa un avance hacia la consecución de los derechos de la infancia.

(...) ver que las necesidades básicas están cubiertas y hacer una observación de estas, observar que los derechos se cumplen sin distinguir a ninguno de los niños/as por su sexo, raza, cultura. Del mismo modo, asegurar una protección al menor, ofreciéndole la libertad de expresión y pensamiento; observar si existe un riesgo de desprotección o de absentismo... (Fernández, 2016, 29).

Como se ha expuesto en anteriores capítulos, la prevención, es la estrategia central de la protección a la infancia y la adolescencia. El artículo 19 de la Convención establece tres medidas para su ejercicio: legislativas, administrativas, sociales y educativas (socioeducativas). Las medidas socioeducativas se establecen en los contextos educativos formales y no formales.

El principio de *igualdad de oportunidades* se recoge en el artículo 2 como derecho en sí mismo. Tal y como se redacta en la Convención de forma resumida: *Todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños, sin excepción alguna, y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación.* En este sentido, en todas las experiencias de intervención analizadas, se trabaja con niños, niñas y adolescentes de distinto origen nacional, étnico o social, etc. La intervención se dirige a todo el alumnado en su conjunto y se diseñan programas según la problemática o asunto a trabajar. Sin embargo, es cierto que a causa de la carencia de personal y recursos, se interviene principalmente cuando existe una demanda o problemática visiblemente manifestada. Esto no alberga una discriminación en sí, pero sí se traduce en una disminución del ratio de alumnado con el que se interviene.

El interés superior del y la menor se incorpora en el artículo 3. Este principio alude a la *protección* y al principio de *bienestar* del y la menor *cuando los padres y madres, u otras personas responsables no tienen capacidad para hacerlo*. Existen programas específicos y tareas enfocadas en atender la desprotección del alumnado como la detección, puesta en marcha de un plan de intervención, seguimiento, coordinación con otros servicios y derivaciones, en estos casos. No se encuentran intervenciones específicas en las que se haga un ejercicio de valoración aplicando los criterios del Interés Superior del Menor.

El principio de *supervivencia* se atiende en el artículo 6, así como la garantía de su desarrollo como persona. La puesta en marcha de este derecho en los centros se traduce en los servicios ofrecidos de comedor, guardería, autobús escolar, actividades extraescolares y biblioteca, entre otros.

Por último, el principio de *participación* se incluye en el artículo 12: *el niño tiene derecho a expresar su opinión y a que se ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan*. Dentro de la escalera de la participación de Roger Hart (1993), expresar la opinión reside en el escalón número cinco dentro de los ocho escalones que componen la escalera. El principio de participación se incluye en otros artículos como el 13, 14 y 15 entre otros. Las técnicas utilizadas en las intervenciones no siempre responden a este principio. En el Instituto Navarro Villoslada, las entrevistas realizadas con el alumnado se centran en el cambio de conducta y no en el establecimiento de oportunidades de participación acorde con sus gustos, por ejemplo. Se percibe la posibilidad de elegir un enfoque más participativo y establecer funciones de la profesora técnica de servicios a la comunidad (PTSC) más enfocadas a la identificación de las potencialidades de la persona. Esta estrategia puede llegar a tener mucho más sentido que el mero establecimiento de acuerdos para que cese una “conducta negativa” y se potencie la conducta que la PTSC quiere conseguir acorde a la “legalidad” del centro.

Haciendo uso del caso que se exponía en el apartado anterior sobre absentismo, se percibía la posibilidad de elegir un enfoque más participativo de la persona en la búsqueda de soluciones estables y no corto-placistas. En este sentido, el tono o estilo de comunicación de las intervenciones podría situarse desde otro punto. Es cierto que

las personas deben de conocer las consecuencias de sus actos, pero partiendo de ese conocimiento, la PTSC podría cambiar el foco de sus intervenciones en el camino de identificar potencialidades o de crear oportunidades de cambio. Por ejemplo, fomentar la creación de proyectos ilusionantes en el aula, que enganche a esa persona o que se comprometa a ofrecer a sus compañeros y compañeras algo que sepa hacer para recuperar el tiempo que no ha acudido a clase: dar clases de guitarra en el recreo, mostrar fotografías que ha tomado de viajes, explicar cómo se prepara en su casa un plato. Esto último puede parecer inservible, pero es primordial que las personas se sientan útiles y además queridas. Es un arma muy poderosa para llegar a conectar con el alumnado y avancen realmente en sus procesos de cambio. Por otro lado, se podría plantear las visitas domiciliarias como técnica de observación y de establecimiento de un vínculo más estrecho. La promotora escolar, al ubicarse entre el Servicio Social de Base y el centro, sí que puede realizar visitas domiciliarias.

En la experiencia de prácticas del colegio San Cernin este derecho se desarrolla con limitaciones. La participación del alumnado en los proyectos que se han mencionado, residen en el escalón número seis de *la escalera de la participación*. Es decir, se tratan de acciones iniciadas por personas adultas pero con opiniones compartidas con el alumnado adolescente.

Analizando otros derechos que no figuran como principios en sí mismos; el artículo 5 de la Convención establece el derecho de respeto de las responsabilidades de la familia. En este sentido, se debe informar a las familias sobre los procesos de intervención con sus hijos e hijas y tomar las decisiones de manera conjunta. Generalmente, parece que esto se desarrolla de esta forma en las experiencias analizadas.

El artículo 17 reconoce el derecho de *acceso a una información adecuada (...) que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental*. Que los niños, niñas y adolescentes conozcan sus derechos y deberes es una herramienta importante para su desarrollo. De esta manera, pueden ubicarse mejor en sus relaciones con las demás personas (sobre todo adultas) y reconocer si pueden encontrarse en alguna situación de abuso. Esto debe ir acompañado de conocer sus deberes. En la intervención social en las escuelas, solo se encuentra una experiencia en

la que la alumna en prácticas en el colegio Hijas de Jesús, imparte dos sesiones en 5º de primaria sobre la participación en la infancia y sus derechos. Por otro lado, se encuentra un ejemplo de intervención de la promotora escolar. Cuando el alumnado adolescente decide no seguir con la educación después de conseguir el título de la ESO, ella les informa de las consecuencias que esto puede llegar a tener en su vida:

(...) ponerles en la situación de: “¿Cómo te ves tú dentro de “x” años? Entonces para esto, tienes que hacer esto ahora”. Yo creo que situarles en ese momento es súper importante para que vean que implicaciones va a tener. Entonces, todas las decisiones que tomen, las tomen sabiendo lo que va a pasar después; no que nadie les diga: “oye”... No (P.1).

El artículo 24 hace alusión al derecho de la salud. El instituto Navarro Villoslada es el único centro que pone en marcha una Comisión de Salud (profesorado, familias de la APYMA, trabajadora social del centro de salud de Ermitagaña y también una enfermera del mismo centro). *La finalidad de estas reuniones es buscar mediante concursos o actividades cómo tratar los temas de salud con los adolescentes.* La salud podría estar mucho más integrada en la vida de los centros educativos. Para empezar, trabajando más la gestión emocional, el control del estrés y/o ansiedad por ejemplo en los exámenes, resolución de conflicto, formas de comunicación asertivas, relaciones afectivo-sexuales. Generalmente, parece que tienden a trabajarse de manera puntual y no de forma transversal.

En cuanto al artículo 27, alude al derecho de un nivel de vida adecuado para su desarrollo, apelando a la responsabilidad de los progenitores. Este derecho se desarrolla con la atención individualizada de la PTSC hacia el alumno o alumna concreta o, en caso de no existir perfil de Trabajo Social, se cuenta con la atención del departamento de orientación. Estos dos perfiles citan a las familias e identifican posibles malos tratos o desprotección. En casos de mayor gravedad, se debe notificar a los Servicios Sociales o a Fiscalía de Menores. Sin embargo, el hecho de entrar en intervención con el *Equipo de Atención a la Infancia y Adolescencia (EAI)* o con profesionales del centro educativo, no significa que la desprotección mengüe de forma inmediata. El proceso es muy lento y a veces es irremediable que no existan consecuencias negativas para los niños y niñas.

En referencia al derecho al descanso, esparcimiento, juego y a las actividades recreativas incorporado en el artículo 31, se ofrece una amplia gama de extraescolares (según el centro educativo) para cubrir el ocio. Existen recreos a media mañana y antes de comer. No se puede analizar la utilización del juego en el aula porque no se dispone de esa información. Apelando a la experiencia personal como alumna y trabajadora en prácticas en el Colegio San Cernin, el juego está presente en el ciclo de infantil. En la educación primaria desaparece paulatinamente hasta su completa desaparición en 1º de la ESO. Lo mismo pasa con la propiciación de oportunidades de participación en la vida cultural y artística (segunda parte del artículo 31). Parece existir un esfuerzo muy superior en la enseñanza de las matemáticas o la lengua y mayor énfasis en el ejercicio curricular que en el desarrollo de la creatividad. En consecuencia, este derecho se desarrolla a medias, sobre todo en los centros de educación secundaria obligatoria.

Por último, es importante atender al derecho del artículo 29, que establece los objetivos de la educación. Es difícil llegar a desarrollar este derecho en su máximo exponente con un ratio de veinte alumnos y alumnas por aula, la asignación de una promotora escolar para dos centros en la Ribera navarra, asignación de una trabajadora social para dos centros en Pamplona, un departamento de orientación generalmente saturado en la atención de necesidades sociales e inexistencia de perfil de Trabajo Social en tres de las cinco experiencias estudiadas, entre otros aspectos.

8.6.1. Impacto del marco legislativo para la protección de la infancia en el ámbito escolar

En cuestiones de absentismo, el artículo 28 de la Convención, se recoge el derecho de todo niño y niña a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades. Partiendo de este derecho, también contemplado en el artículo 27 de la Constitución española, existe legislación de la Comunidad Foral de Navarra que interpone obligaciones a los centros educativos.

Según el artículo 33 de la *Ley Foral 15/2005, de 5 de diciembre, de Promoción, Atención y Protección a la Infancia y a la Adolescencia*, los centros escolares tienen la obligación de *comunicar las faltas de asistencia injustificadas al centro escolar y establecer de*

común acuerdo con las Entidades Locales competentes las medidas precisas para combatir el absentismo escolar.

Esto se cumple en las experiencias de prácticas del instituto Navarro Villoslada y el de Caro Baroja.

La PTSC recibe una llamada de educación en la cual le piden que realice unas listas con todos los nombres y los datos de absentismo de algunos de los alumnos más absentistas (Puyol, 2014, 38).

He seguido con el costoso conteo de faltas de asistencia de los diferentes alumnos del centro, he creado una tabla de alumnado absentista y la hemos mandado al Gobierno de Navarra (Pérez, 2014, 57).

Además, las coordinaciones con los Servicios Sociales de Base o Fiscalía de Menores son recurrentes en estos casos. Por otro lado, cada centro cuenta con su propio protocolo de Absentismo y formas de registrar las faltas (*Educa*: plataforma virtual). Por ejemplo, en los centros donde trabaja la promotora escolar, si el alumno o alumna falta más del 20% se deriva al Servicio Social de Base.

En cuanto a la desprotección, se atiende desde el Departamento de Orientación junto con la PTSC (si la hay) en coordinación con los Servicios Sociales u otros comunitarios. En las intervenciones se ven prácticas que sientan sus bases sobre la importancia de la protección a la infancia. Existe interés por intervenir de manera integral y coordinada con el resto de servicios (Red de Infancia). En el marco de las expulsiones del centro, la promotora escolar ofrece acompañamiento:

También con el equipo directivo lo que estamos trabajando mucho es el tiempo fuera en los institutos. (...), lo que se está haciendo es un convenio con Educación de tiempo fuera que es que: cuando se les expulsa a casa, vayan a sitios en los que el instituto y el ayuntamiento hacen un Convenio. Por ejemplo, si un chaval está una semana expulsado, va a la Residencia esa semana y no está en casa. (...) No solo que ese menor vaya a hacer el tiempo fuera y ya está y luego vuelve al instituto, sino, me voy por ejemplo de la oficina los días que está expulsado; pues un cuarto de hora, veinte minutos, otro día cinco minutos, veo qué tal está el menor en la "resi", qué está haciendo, cómo se está sintiendo, si lo que está haciendo le está sirviendo, si no... Y

luego una vez que viene del tiempo fuera “recogerle” y decir “bueno has hecho esto o has tenido esta medida por esto, tal...” (P.1).

En cuanto a la acogida y la convivencia, generalmente, todos los centros poseen su propio programa de acogida y una comisión de convivencia.

En cuanto a la atención de la diversidad en los centros educativos, se gestiona de manera compartimentada. El alumnado con dificultades específicas en el aprendizaje se integra en programas y grupos fuera del aula rutinaria. Para las altas capacidades, en el colegio San Cernin, poseen un aula propia en el que se trabaja por proyectos.

En los demás centros, para la atención de las dificultades en el aprendizaje existe el programa *PROA* (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo) en los centros públicos. En el caso del colegio Hijas de Jesús, el programa se denomina *PASAR* (Programa de Apoyo y Seguimiento para Alumnado en Riesgo). El objetivo de estos programas reside en mejorar el rendimiento académico y la situación del alumnado. En este caso, se les junta para la asignatura de Historia. A parte se les ofrece seguimiento individualizado.

Además, existen otros dos tipos de enseñanza adaptados. Por un lado, la *Diversificación Curricular* para alumnado con dificultades en el aprendizaje donde se adapta el currículo y la metodología. Por otro, la *U.C.E.* (Unidad de Currículo Específico) para alumnado con discapacidad psíquica que ha estado integrado durante el ciclo de Educación Primaria.

En San Cernin, la encargada de la *Escuela Social*, gestiona el contacto de alumnado de 2º de bachiller para que apoye una o dos veces a la semana a alumnado de primaria con dificultades en el aprendizaje o por situaciones sociales y/o familiares problemáticas. Primero, la orientadora ofrece esta posibilidad a las familias pertinentes o son ellas mismas la que solicitan un servicio de este tipo. La orientadora se pone en contacto con la encarga y ésta contacta con profesores y profesoras para que la asesoren sobre alumnado adecuado. Otras veces ofrece directamente al alumnado que conoce. El seguimiento, por falta de tiempo y recursos, se hace vía email. A parte de esto, el alumnado que requiere apoyo está tutorizado por la orientadora y en coordinación con dirección. También salen del aula para recibir apoyo con la profesora terapéutica.

8.7. PARTICIPACIÓN

8.7.1. Participación del alumnado

Se identifican como positivos, los momentos en el que el alumnado participa y ofrece sus habilidades o intereses al resto de la comunidad. Así se expone en la memoria de intervención en el colegio San Cernin:

Al finalizar el acto y mientras recogíamos las sillas, surgió un grupo espontáneo de grupos de diferentes cursos tocando y cantando en un rincón mientras reían. Se respiraba alegría y optimismo.

Hubo un momento de recogida de la experiencia y de reflexión con los y las alumnas voluntarias. Cada una expresó lo que la experiencia le había transmitido de manera personal. De entre las experiencias destacó una reflexión que aludía al hecho de que nunca habían reflexionado “de manera consciente” sobre la paz y que celebrar este día mediante un acto significativo lo veían importante. (...) Estaban muy contentos y, sin duda, expresaron su motivación por seguir participando “de esta forma” en el Colegio. Incluso, transmitieron sus ideas sobre cómo gestionar próximos eventos y que el colegio necesita este tipo de actividades (Garraida, 2018, 22).

8.7.2. Participación de las familias

En algunos centros la participación de las APYMAS es considerable, llegando a gestionar la oferta de extraescolares por ejemplo. En cambio, en otros centros como el colegio San Cernin, se delegan estas tareas al cuerpo profesional del centro.

Generalmente se le otorga importancia al hecho de que las familias se involucren en la vida escolar y en el proceso educativo de sus hijas e hijos. A parte del trabajo conjunto con las APYMAS, existen otras estrategias para llegar a familias que no están acostumbradas a participar por causas socioculturales y de integración, como la organización del grupo de madre en el Colegio Público de Mendillorri.

Por otro lado, la promotora escolar, busca estrategias para atraer la participación en el centro de las familias de diferentes culturas:

(...) reunirnos con las diferentes comunidades. Por ejemplo con la comunidad musulmana: el referente de la mezquita o el imán. Tenemos una reunión con el imán y

decirle “queremos transmitir la obligatoriedad de la escuela para ver si desde ti y a tu comunidad (“relaciones entre iguales”), tiene más peso o nos puedes echar una mano con esto... En que transmitas la importancia del seguimiento de las tareas, la importancia de que los padres vengan al colegio, de que se sientan partícipes del cole; a las reuniones de las APYMAS, a las tutorías que tienen con los tutores o a las extraescolares” (P.1).

8.8. CORRIENTE EDUCATIVA

No parece que la esencia o la base educativa haya cambiado mucho comparando con el modelo del siglo XIX. Han cambiado las formas, pero el peso en la enseñanza se sigue ubicando en lo curricular. Ahora que la necesidad desborda en Navarra, es cuando los Ayuntamientos de varias localidades han solicitado nuevas figuras (en este caso la promotora o promotor escolar) que atiendan la dimensión social del alumnado:

(...) hemos funcionado muchos años con que lo curricular era lo importante y solo nos hemos centrado ahí. Entonces, sí que se está viendo que el sistema educativo anterior, ahora, no puede jamás funcionar porque la diversidad de familias, de culturas, de alumnado, de las necesidades especiales es totalmente diferente. Entonces, hay que abrir otras profesiones para que se incorporen y trabajen también lo más social; que igual en el cole... No porque no quieran, sino porque pasan ocho horas, tiene mil casos y es que tampoco llegan a todo. Es que no son superhéroes (P.1).

8.9. RECONOCIMIENTO DE LA FIGURA O PERFIL PROFESIONAL DEL TRABAJO SOCIAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

El marco legislativo sin duda influye en el desarrollo de nuestra profesión. En el Colegio Hijas de Jesús de Pamplona, en el Colegio Público de Mendillorri, el I.E.S. Huarte y en el Colegio San Cernin no existe un perfil profesional de Trabajo Social. La Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad o la nueva figura de *promotora escolar* residen en centros educativos donde las necesidades sociales son tangibles.

En este sentido, la promotora escolar hace hincapié en la detección de esta necesidad por parte de los ayuntamientos:

Esta figura ha sido contratada por los ayuntamientos. O sea, ha sido financiada en una parte, pero realmente el que ha puesto el dinero es el ayuntamiento. Es muy interesante que sea el propio ayuntamiento de una localidad el que haya apostado por este perfil porque significa se han dado cuenta de hace falta una figura social. Esta apuesta por lo social es un cambio. Entonces, me gustaría nombrar a los ayuntamientos que han hecho esta contratación que han sido: Olite, San Adrián, Corella y Castejón (que es donde estoy yo), Cintruenigo, Fitero y Pamplona. Si no nos hubieran contratado ellos, no hubiera sido posible que existiese esta figura (P.1).

Sin embargo, durante la entrevista con la promotora escolar, se da a entender que esta figura social surge a causa del colapso en la atención de problemáticas en los centros educativos y no porque simplemente el Trabajo Social puede y debe estar presente en la atención a menores y adolescentes. En este sentido, al Trabajo Social se le delega o se le devuelven sus funciones cuando la necesidad es acuciante.

¿Y ves que tus funciones a veces “se pisan” con las de otra profesional, como puede ser una orientadora? ¿O has tenido ahí algún problema?

No para nada. Esta figura trabaja totalmente en coordinación con la responsable del programa de Infancia y Familia (ubicado en el Servicio Social de Base). O sea, al final los casos que atiende la profesional de este programa... Tienen lo que tienen, llegan hasta donde pueden... O sea, hacen todo lo posible pero tienen mil casos. Entonces, esa figura está totalmente coordinada con la promotora escolar. Compartimos muchísimos casos si no son la mayoría o todos por decirlo así (P.1).

También el alumnado en prácticas, detecta la necesidad de una figura profesional de Trabajo Social en los centros educativos y de que se reconozca su importancia.

Como otro punto fuerte del centro y de la experiencia me gustaría hablar de la importancia que tiene la PTSC en el instituto, ya que realiza un trabajo muy complicado y a la vez muy necesario en un centro educativo y su figura no está suficientemente valorada y por lo tanto no somos conocedores de las funciones que realiza (Navarro, 2014).

8.10. SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE ESTUDIO DE CASOS

En síntesis, en la práctica del Trabajo Social Escolar, se encuentran varias conclusiones. Las necesidades sociales y la manera de intervenir varían según las características de los centros. En centros concertados como es el caso del Colegio San Cernin, la intervención se orienta al establecimiento de una identidad comunitaria que favorezca la participación del alumnado en su propio proceso educativo y el establecimiento de un clima convivencial enriquecedor. La población de este centro no presenta problemas sociales tendentes al plano de la exclusión social y la precariedad. Por otro lado, en los demás centros públicos, la diversidad de situaciones sociales presenta demandas más enfocadas en la intervención directa con problemas derivados de la precariedad. Sin embargo, la presencia de un perfil profesional en ambos centros es necesaria para la consecución de los Derechos de la Infancia en diferentes planos y el fomento de conductas pro-sociales.

El hecho de no existir un perfil de Trabajo Social en todos los centros escolares, dificulta a la hora de discernir sus funciones específicas ya que generalmente quedan distribuidas y adjudicadas a otros perfiles profesionales.

Generalmente, el nivel de intervención individual-familiar es el más utilizado con el uso de la entrevista, tendiendo a la atención según el modelo conductista o el centrado en la tarea en los centros con presencia de una PTSC. La intervención grupal y comunitaria tiene lugar en momentos más específicos. Por otro lado, se tiende a intervenir cuando ya existe una problemática, mitigando la presencia del ejercicio de la prevención.

El enfoque de derechos de la infancia está presente en las intervenciones y centros escolares. Sin embargo, existe un amplio margen de desarrollo en el ejercicio de la participación y en la toma de decisiones según los criterios del interés superior del y la menor. La salud como elemento transversal en el proceso educativo y la expresión artística y cultural son derechos en detrimento, priorizando el valor de lo curricular.

Se atiende a la diversidad, a la convivencia escolar y algo a la desigualdad de género; aunque todas estas franjas de actuación siguen presentándose como un reto. El reconocimiento de la figura del Trabajo Social en la escuela, es todavía una tarea pendiente. A parte de seguir sin ejercer bajo la etiqueta de: “trabajador o trabajadora

social”, la tendencia es de adjudicar puestos sociales en los centros cuando realmente la necesidad es urgente, insostenible y/o manifiesta.

9. PROPUESTA TÉCNICA

9.1. INTRODUCCIÓN

Una vez analizada la intervención social en el ámbito educativo formal, se prosigue con la presentación de propuestas de Trabajo Social Escolar. Se pretende describir en líneas generales un planteamiento de intervención socioeducativa del Trabajo Social Escolar que se amolde a la realidad actual, proponiendo líneas de acción escasamente desarrolladas por el momento.

9.2. TRABAJO SOCIAL ESCOLAR INTEGRADO EN LA VIDA COMUNITARIA

Las líneas de trabajo, se plantean desde un cambio en el enfoque de intervención. Se propone una figura de Trabajo Social más cercana a todas las personas de la comunidad escolar.

Generalmente, las intervenciones que se han ido analizando a lo largo de este trabajo, se realizan desde la discreción del plano individual-familiar. Esto puede limitar el concepto de *atención socioeducativa* integrado en el imaginario de las personas de la comunidad escolar. Pudiendo restringir de esta manera, lo que realmente es capaz de ofrecer este perfil en las escuelas o institutos.

En este sentido, se busca atender las problemáticas desde un plano más normalizado en el que la intervención de la figura social no se reduzca en exclusiva a la atención individual y cuando existen problemáticas visiblemente manifiestas.

Para que el perfil de Trabajo Social sea una figura accesible y facilitadora para todas las personas de la comunidad, se debe intervenir más a nivel grupal y comunitario.

9.3. METODOLOGÍA

La fase de análisis y estudio, así como la evaluación y seguimiento serán fases constantes en cada una de las intervenciones a todos los niveles. Para ello, será indispensable la coordinación con agentes tanto internos como externos y la participación en los planes y comisiones sobre temas sociales.

Por último, el Trabajo Social intervendrá siempre teniendo en cuenta la perspectiva de género, sino la defensa de los derechos no podrá ejercerse para la población total.

9.3.1. Nivel individual-familiar

Se propone un modelo de atención más apoyado en el modelo humanista en el que los objetivos de la intervención se centren en movilizar los recursos personales del alumnado u otros agentes internos del centro. El diálogo y la reflexión serán los instrumentos utilizados mediante técnicas de la entrevista motivacional y la facilitación de otros materiales que inviten a la reflexión.

Por otro lado, antes de plantearse objetivos que transformen las conductas del alumnado, sería indispensable que el peso de la intervención se ubicara primero en la fase de estudio y análisis de situación. Es necesario estudiar e investigar el porqué de esos comportamientos: ¿Por qué este alumno o esta alumna ha dejado de venir al instituto?, ¿falta a todas las clases o en asignaturas concretas?, ¿qué tal está en casa?, ¿y en su nuevo grupo de aula?, etc. De esta manera se equilibraría algo la balanza de “apoyar a las personas para que se integren en el sistema” e “identificar las carencias del sistema para lograr que se adecúe a las necesidades de las personas”.

Si el estudio y análisis permiten identificar situaciones disfuncionales o déficits dentro del propio sistema educativo, la figura de Trabajo Social deberá manifestarlo y proponer mejoras, cumpliendo así con su misión principal de defender los derechos de la infancia.

9.3.2. Nivel grupal

En la atención individual-familiar será imprescindible la identificación de necesidades sociales generalizadas o de materias determinadas de prevención prioritaria. Es decir, si se atiende a varias personas con la misma problemática o con patrones conductuales comunes ante una situación, sería interesante poder establecer actividades grupales o conformar grupos estables con los que trabajar esa cuestión. Por otro lado, también se podrían conformar estos grupos si se identifican ejes temáticos con los que trabajar a determinada edad: grupos con alumnado para desarrollar el trabajo introspectivo analítico y de reflexión personal.

El Plan Tutorial debería contar con la presencia del perfil de Trabajo Social, en el asesoramiento a profesorado y alumnado, en la construcción de materiales e intervención en el aula.

Por otro lado, el uso frecuente de asambleas y reuniones con el alumnado para toma de decisiones, ejercita y favorece el respeto y la tolerancia hacia opiniones diversas.

El cuerpo docente podría tener un espacio de reflexión facilitado por la trabajadora o trabajador social para la gestión de reticencias, nuevas propuestas y evaluación de actuaciones. Un espacio de participación en el que rebajar los posibles sentimientos de impotencia ante ciertas dinámicas en la escuela y/o posibles sentimientos de indefensión y pesimismo. También, para potenciar la identidad de grupo y trabajo en equipo, además de fomentar la ilusión para seguir mejorando.

9.3.3. Nivel comunitario

La propuesta en este nivel consiste en la asignación o construcción de espacios donde se puedan mezclar diferentes agentes comunitarios: alumnado, profesorado, familias y equipo no docente.

En este nivel, se debe facilitar también la asociación del alumnado en tiempos y espacios concretos. Que sean conocedores de su derecho asociativo, a la vez que de sus deberes como alumnado. Se fomenta su autonomía al mismo tiempo que la figura de Trabajo Social les apoya con metodología; enseñándoles a participar en las iniciativas que propongan.

La trabajadora o trabajador social puede y debe proponer nuevos proyectos colectivos, pero la dinámica tendría que ir evolucionando hacia la proposición autónoma del propio alumnado. De esta manera, la participación se práctica dentro de la comunidad en vistas de participar más adelante fuera de las paredes del centro.

En un principio, el perfil de Trabajo Social sería el encargado de proponer nuevos proyectos y actividades al alumnado, identificando previamente necesidades e intereses. La tendencia paulatina debería acabar en que el propio alumnado gestionase proyectos estables en el tiempo como podría ser un grupo de ocio y tiempo libre en el colegio.

9.4. OBJETIVOS Y FUNCIONES GENERALES

9.4.1. Misión

La misión del Trabajo Social Escolar es defender y promover los derechos de la infancia, aportando la metodología necesaria y propia de la profesión, en los centros educativos. En último término, se contribuye a integrar en su formación académica, el aprendizaje extraído de sus propias vivencias sociales, constituyendo una enseñanza fundamental que forma parte obligatoriamente del proceso educativo.

9.4.2. Objetivos generales

Se orientan a toda la comunidad pero siempre más enfocados a la población infantil y juvenil.

1. Apoyar a las personas de la comunidad educativa (en especial al alumnado) en sus necesidades sociales y procesos de cambio.
2. Prevenir posibles dificultades de tipo social en el alumnado.
3. Favorecer la autorrealización de las personas de la comunidad educativa.
4. Ser un agente mediador entre el centro educativo y los agentes externos y/o la sociedad en general.

De estos objetivos generales, se identifican funciones transversales de intervención. Por un lado, debería existir un trabajo paralelo y constante en la identificación de ciertas prácticas que realmente no se adecúan al buen funcionamiento comunitario. Un ejemplo podría ser la revisión de la normativa de régimen interior del centro que obstaculiza el establecimiento de vínculos por ejemplo. Por otro, el Trabajo Social debe ejercitar y potenciar el respeto de manera transversal. Es decir, debe promover la autonomía del alumnado en el uso de espacios por ejemplo, pero teniendo presente las pautas básicas de comportamiento y respeto.

Por último, la función de reconocer e incluir a todas las personas de la comunidad es imprescindible. Si todas sienten que tienen su hueco, que están siendo útiles y son merecedoras de estar ahí, las intervenciones tendrán realmente un sentido filantrópico. Esto se pone en marcha haciendo uso de la participación.

Los ejes de intervención de la escuela donde se desarrollan estos objetivos generales serían los siguientes. Se mantienen los ejes más tradicionales: absentismo escolar y/o fracaso escolar, situaciones de desprotección, convivencia escolar, alumnado de integración tardía y alumnado con dificultades específicas en el aprendizaje. Además, se añaden otros cuatro: trabajo introspectivo-personal, formación social, participación comunitaria y coeducación.

9.5. OBJETIVOS Y FUNCIONES ESPECÍFICAS

9.5.1. Necesidades individuales

Aquí se incluyen los ejes de absentismo y/o fracaso escolar y situaciones de desprotección (malos tratos, conflictividad familiar, conductas disruptivas, procesos de exclusión social o en riesgo, violencia de género en el noviazgo adolescente o en la familia, entre otras).

Los objetivos y funciones que a continuación se presentan, van acordes con la problemática del absentismo por ser la más habitual en los centros y porque es muy probable que las situaciones de absentismo sucedan de forma paralela al resto de las problemáticas aquí planteadas.

Es importante remarcar que la intervención, así como sus objetivos, se amolda a la situación específica de cada persona, por lo que los objetivos y funciones sirven solo como un ejemplo que alberga cuestiones importantes a trabajar. Pero, no será lo mismo un caso de absentismo por violencia de género en la familia que por fracaso escolar. Por otro lado, todas estas situaciones se deben notificar a los Servicios Sociales.

- **Objetivos específicos**
 - Localizar de manera conjunta la causa o las causas que están provocando ese absentismo.
 - Conseguir que el alumnado se reincorpore a la regularidad de las clases (cumpliendo la legalidad).
 - Identificar de manera conjunta las motivaciones personales, el sentido práctico de acudir al centro y estudiar.

- Conseguir apoyo de sus compañeros y compañeras de clase.
- Funciones
 - Informar a la familia y al propio alumno o alumna sobre la ilegalidad de no acudir al centro.
 - Notificación de la situación de desprotección a Servicios Sociales.
 - Analizar y estudiar de manera conjunta su situación actual.
 - Orientar en la toma de decisiones.
 - Apoyar el proceso de reincorporación a las clases.
 - Potenciar sus motivaciones personales.
 - Observar el funcionamiento del aula y plantear actividades de grupo (potenciación de la identidad de grupo).
 - Plantear un proyecto de clase en el que alumno o alumna adquiera protagonismo cuando esté preparada.

9.5.2. Convivencia Escolar

Aquí también se incluye la atención al alumnado de incorporación tardía.

- Objetivos específicos
 - Conseguir que se establezca un ambiente general cálido e inclusivo.
 - Establecer oportunidades de creación de nuevos vínculos.
 - Prevenir los conflictos.
- Funciones
 - Patio (zonas de distensión en general): observación e identificación de problemáticas o posibles mejoras en la convivencia, propuestas de dinamización y establecer redes de apoyo (niños y niñas que están solas).
 - Interior: habilitación de espacios, proyectos y/o actividades intergeneracionales (ejemplo: alumnado más mayor presente el colegio al alumnado más pequeño).
 - Mediación en la resolución de conflictos en intervenciones y a demanda.

- Acogida de nuevo alumnado: dinámicas de grupo, seguimiento individualizado y observación.

9.5.3. Alumnado con dificultades específicas en el aprendizaje

- Objetivos específicos
 - Potenciar su autoestima y conseguir que no se sienta inferior al resto.
 - Conseguir que el estudio no se haga arduo y pesado.
 - Identificar de manera conjunta las motivaciones personales, el sentido práctico de acudir al centro y estudiar.
- Funciones
 - Seguimiento individualizado-familiar y observación.
 - Potenciar sus motivaciones personales.
 - Identificar referentes entre sus compañeros y compañeras y alumnado más mayor, para que le apoyen.
 - Valorar el trato y la atención que recibe por parte del profesorado.

9.5.4. Trabajo introspectivo-personal

- Objetivos específicos
 - Potenciar la reflexión individual en busca de la mejora personal.
 - Ejercitar la gestión emocional y la identificación de recursos y motivaciones personales.
 - Fortalecer la autoestima.
 - Lograr el enriquecimiento grupal.
- Funciones
 - Preparación de dinámicas y materiales psicosociales.
 - Formación y orientación al profesorado.
 - Intervención grupal.

9.5.5. Formación social

- Objetivos específicos
 - Lograr que el alumnado adquiriera una dimensión de compromiso social y con la naturaleza.

- Impulsar acciones pro-sociales en el centro y/o barrio.
- Funciones
 - Establecer formaciones de grupo.
 - Formación y orientación al profesorado.
 - Preparación de dinámicas y materiales.

9.5.6. Participación comunitaria

- Objetivos
 - Conseguir que el alumnado dirija y construya sus propias iniciativas para el beneficio de la comunidad escolar.
 - Fomentar un espacio inclusivo en el que la opinión de cada persona de la comunidad sea valorada.
 - Involucrar a las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Funciones
 - Gestión de grupos de alumnado: equilibrio de responsabilidades, mediación y orientación.
 - Apoyo con metodología.
 - Mediación

9.5.7. Coeducación

- Objetivos
 - Lograr que el alumnado adquiera sensibilidad con la desigualdad de género.
 - Supervisar la igualdad de condiciones, oportunidades y la desaparición de sexismos.
- Funciones
 - Establecimiento de formaciones, dinámicas y talleres de grupo.
 - Formación y orientación al profesorado en el trabajo con perspectiva de género.
 - Preparación de dinámicas y materiales coeducativos.
 - Participación en el plan de igualdad.

- Detección de posibles situaciones de violencia de género en el alumnado y sus familias: intervención, posible derivación y seguimiento.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Una vez presentado el análisis y el planteamiento de una propuesta flexible de intervención, se exponen las conclusiones y aspectos finales de esta investigación sobre Trabajo Social Escolar. Por un lado, se verifican la consecución de los objetivos, mediante la revisión de sus indicadores. Por otro, se verifica el cumplimiento de la hipótesis de investigación, presentando las informaciones halladas y se añaden algunas ideas finales.

Con respecto a los objetivos planteados en este trabajo, se concluye lo siguiente. Se ha conseguido fundamentar la intervención del Trabajo Social gracias a la revisión bibliográfica que nutre la primera parte de marco teórico. La fundamentación teórica ha apoyado el posterior análisis de intervenciones sociales en centros educativos que, a su vez, han permitido esclarecer cuestiones pendientes tras la redacción del marco teórico, y extraer nuevas conclusiones. Por último, se ha logrado elaborar una propuesta de intervención actualizada y sencilla que puede servir de guía como acercamiento a la intervención social en el medio escolar.

En este proceso se puede afirmar que, finalmente, se han construido nuevos conocimientos teóricos, el ejercicio de contraste de documentos teóricos con la práctica del Trabajo Social en la escuela ha generado una propuesta propia, se ha conocido experiencias de Trabajo Social en centros educativos y, por último, la propuesta práctica final se establece bajo fundamento teórico y empírico. Siendo todos estos elementos, indicadores expuestos al principio de esta investigación, que avalan la consecución de los objetivos.

Por otro lado, el análisis y la elaboración completa de este trabajo de fin de grado, permite confirmar la hipótesis inicial; que plantea la intervención del Trabajo Social como un recurso fundamental en el ámbito educativo. Son varias las razones que identifican el carácter básico de la práctica social escolar. Se presentan a continuación.

Se identifica la misión principal del Trabajo Social Escolar en la defensa y promoción de los derechos de la infancia. Los centros aquí analizados respetan de forma general los derechos de la infancia. Sin embargo, existe un amplio margen de mejora en algunos aspectos que pasan desapercibidos a menudo por factores de índole cultural. Por un

lado, no se encuentran intervenciones sujetadas de manera consciente y explícita por los criterios del interés superior del y la menor. Por otro, el derecho de participación en su máximo exponente, se desarrolla de manera comunitaria y abiertamente relegándose en días o espacios concretos. En cuanto a la participación en las entrevistas y/o intervenciones sociales, se identifica la oportunidad y necesidad de trabajar más en esta línea, en la búsqueda por la consecución de los derechos de la infancia. Existen otros dos derechos algo omitidos en la rutina de los centros: la salud y la participación en la vida cultural y artística. Son elementos que no parecen trabajarse de manera transversal a juzgar por el contenido de las fuentes aquí analizadas.

Por otro lado, la atención a la diversidad y la convivencia escolar siguen siendo retos en los centros educativos. La atención a la desigualdad de género en las aulas se sitúa como el desafío por excelencia ya que apenas se han encontrado nociones sobre esta materia en los contenidos estudiados.

Por último, la intervención social general tiende a posicionarse más en el plano de “la acción cuando surge el problema” que en el plano de la prevención. Es necesario recordar que la prevención es la estrategia central de la protección a la infancia y la adolescencia.

Se puede deducir que, en ausencia de un perfil profesional que atienda la dimensión social, las intervenciones planteadas y analizadas a lo largo del trabajo se quedarían repartidas entre diferentes profesionales. De hecho, así sucede en los centros estudiados que no disponen de un perfil de Trabajo Social. Esto puede provocar efectos negativos y evidentes como sobrecarga de trabajo, posibles malas prácticas y sensación de pérdida de tiempo y/o negligencia, entre otras; además de no cubrir con plena atención las demandas sociales.

Con la inexistencia de un perfil de Trabajo Social, se pierde la oportunidad de ejercitar de manera más frecuente la participación comunitaria, que generalmente se relega a días o espacios concretos. Por lo tanto, la verdadera oportunidad perdida se sitúa en el descuido de la prevención; ejercicio indispensable para la protección de la infancia. En definitiva, la inexistencia de una figura social deja desatendida o a medio atender, una dimensión básica de la persona: la dimensión social.

Por último, se puede deducir que se aboga por la presencia de perfiles profesionales de lo social en los centros educativos cuando la demanda es evidente e indispensable por razones prácticas y necesidades básicas. Es entonces cuando el Trabajo Social se reintegra en los espacios educativos.

Parece que todavía queda recorrido para normalizar y reintegrar el perfil de Trabajo Social en todos los centros educativos. Mientras tanto, el departamento de orientación y otras figuras profesionales seguirán ejerciendo funciones de carácter social cubriendo la demanda hasta dónde les sea posible, a causa de las limitaciones prácticas.

La escuela posee un marcado potencial en la protección a la infancia y la observación y detección de posibles crisis y disfunciones. Es un recurso capaz de prevenir consecuencias negativas en familias acuciadas por una realidad social inestable, apoyando y poniéndose en contacto con otros servicios. También posibilita el desarrollo de conductas que buscan mejorar el entorno próximo y las relaciones personales.

Estas oportunidades que ofrece la escuela, se desaprovechan con la inexistencia del Trabajo Social Escolar. Si es desde la comunidad y con ayuda del Trabajo Social Comunitario, donde se debe garantizar el ejercicio práctico de los Derechos Humanos y de la infancia, así como atender las problemáticas individuales; ¿Cuándo se normalizará el Trabajo Social en la comunidad educativa? ¿Cuándo entrará el Trabajo Social definitivamente en las aulas?

En este camino se ubicará mi próxima tarea como trabajadora social. En aplicar y trasladar el potencial que el Trabajo Social puede y debe ofrecer a la educación. Un acercamiento al trabajo desde “la raíz” de las necesidades y disfunciones sociales.

REFERENCIAS

- Alinsky, S. (2012). *Tratado para radicales. Manual para revolucionarios Pragmáticos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Aristu, J. H. (2004). *Trabajo social en la postmodernidad*. Zaragoza: Libros Certeza.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil. Siglo XXI*, Madrid, (1), 14.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós ibérica.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: PLAZA & JANES EDITORES.
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona: PLAZA & JANES EDITORES.
- Caplan, G. (1966). *Principios de psiquiatría preventiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Carreras, I., Iglesias, M., & Sureda, M. (2011). Transformar con éxito las ONG. *El liderazgo del cambio, Programa ESADE. Liderazgo Social, Institut d'Innovació Social, ESADE, Barcelona*.
- Castells, M. (1998) *La sociedad de la información. El poder de la identidad*. Volumen 2. Madrid: Alianza editorial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Editorial Santillana. UNESCO.
- Fernández, D.F. (2011). *El Trabajo Social en el Sistema Educativo*. España: Consejo General de Trabajo Social. Recuperado de https://www.cgtrabajosocial.es/files/5046f1019f3a5/EL_TRABAJO_SOCIAL_EDUCATIVO.pdf
- Erlac, M. P., & en Trabajo, E. D. M. U. (2017). El trabajador social en los centros educativos: principales problemáticas en su práctica profesional. *Anales: Anuario del centro de la UNED de Calatayud*, (23), 335-360.
- España. Jefatura del Estado. (2013). *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE 8/2013)*. Madrid: BOE.

España. Ministerio de Educación y Ciencia. (1996). *Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: BOE.

Fernández, D. F. (2007). Aproximación histórica a la trayectoria del trabajador social en el sistema educativo español. *Trabajo social hoy*, (1), 75-92.

Fernández García, T. (2009). *Fundamentos del Trabajo Social*. Madrid: Alianza.

Fernández García, I. (2016). Memoria de prácticas CP Mendillorri. (Memoria de prácticas inédita). Departamento de Trabajo Social. Universidad Pública de Navarra.

Gaitán, L., & Zamanillo, T. (1991). *Para Comprender el Trabajo Social*. Navarra: Editorial Verbo Divino.

Garralda Valencia, S. (2017). Memoria de la Escuela Social San Cernin. Periodo Marzo-Mayo 2017. (Memoria de prácticas inédita). Fundación Universidad Sociedad.

Garralda Valencia, S. (2018). Memoria de la Escuela Social San Cernin. Periodo Octubre-Mayo 2018. (Memoria de prácticas inédita). Fundación Universidad Sociedad.

Garro, J. J. (2009). Modelos de intervención en trabajo social. *TF García, Fundamentos del Trabajo Social*, 292-344.

González, F. L. (2007). La educación: un proceso político. *Trabajo social hoy*, (1), 179-193.

González, R. P., González, M. J. A., & Ramos, I. B. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, (21), 35-51.

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de *la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, UNICEF.

Jáuregui Virto, A. J. (2015). La prevención en el sistema de protección a la infancia de la Comunidad Foral de Navarra: realidades, perspectivas y propuestas desde un enfoque socioeducativo.

Jáuregui Virto, A. J. (2017). *Trabajo Social Comunitario en intervenciones socio-urbanísticas municipales: El "Proyecto Erdigune" En el barrio de San Jorge de*

Pamplona. Comunidades sostenibles: dilemas y retos desde el trabajo social. ISBN 978-84-9177-336-8. Thomson Reuters ARANZADI

Lasheras Ruiz R. y Yoldi Idoy F. (2016). *Desigualdad y exclusión*. Apuntes 2016-2017. (libro académico inédito). Departamento de Sociología y Trabajo Social. Universidad Pública de Navarra.

Latorre, J. A. L. (2007). La "buena educación": dificultades y retos en la sociedad actual. *Trabajo social hoy*, (1), 35-74.

Leger, R. (2010). La educación de la mujer. *Revista poder y libertad*, (7), 46-55. Recuperado de <http://www.edualter.org/material/dona/educacio.htm>

LOMLOE. (2019). *Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4aa926b3-4dc6-4ef0-8458-3e02589cdd99/1-proyecto-ley-20190215.pdf>

Miller, W. R., & Rollnick, S. (1999). *La entrevista motivacional*. Barcelona: Paidós.

Moreno-Torres Sánchez, J. (2015). Modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Guía para profesionales y agentes sociales. *Málaga: Save the Children*. Recuperado a partir de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/modificacion_del_sistema_de_proteccion_a_la_infancia_y_a_la_adolescencia.pdf.

Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L. y Montenegro, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona: UCO.

Ochaíta, E., & Bayal, M. Á. E. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. McGraw-Hill.

Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1).

Pérez Iradiel, A. (2014). Memoria de prácticas I.E.S. Julio Caro Baroja "La Granja". (Memoria de prácticas inédita). Departamento de Trabajo Social. Universidad Pública de Navarra.

Pérez, T. G. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 249-260). Universidad Pública de Navarra.

Puado, C. J. (1990). Trabajo Social en el sistema educativo. *Documentación social*, (79), 145-160.

Puyol Cruces, P. (2014) Memoria de prácticas I.E.S. Navarro Villoslada. (Memoria de prácticas inédita). Departamento de Trabajo Social. Universidad Pública de Navarra.

Rodríguez, M. A. C. (2007). La atención a la diversidad: reto del sistema educativo en la Comunidad de Madrid. *Trabajo social hoy*, (1), 7-24.

Roselló Nadal, E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N. 6 (octubre 1998); pp. 233-258.

Sánchez, J. L. R., Gordillo, I. C., & Antelo, I. F. (2007). Valoración del funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (4), 1-14.

Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., Bottos, P., & Rapoport, A. (2004). Pobreza y exclusión social. *Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Tonucci, F. (2009). *Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Revista de educación. Número extraordinario 2009, pp. 147-168.

Torres Escudero, L. (2014). Memoria final de prácticas I.E.S. Huarte. (Memoria de prácticas inédita). Departamento de Trabajo Social. Universidad Pública de Navarra.

Usunáriz Val, V. (2014). Prácticas y supervisión I. Memoria de prácticas Hijas de Jesús. (Memoria de prácticas inédita). Departamento de Trabajo Social. Universidad Pública de Navarra.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Viscarret, J. J. (2014). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Madrid: Alianza editorial.

ANEXOS

A. ANEXO I: GUIÓN DE LA ENTREVISTA A UNA PROMOTORA ESCOLAR

- *Figura de la promotora escolar*
 1. ¿Qué es una promotora escolar?
 2. ¿Cuál es el origen de esta figura profesional en Navarra?
 3. ¿Existe legislación que regula esta figura profesional? ¿Cuál es?
- *Metodología*
 1. Organización
 - a. ¿Cuáles son tus funciones en el colegio?
 - b. ¿Cómo trabajas en el colegio: sola o en equipo?
 - c. ¿Qué relación guardas con el departamento de orientación? ¿Cómo compartís la información?
 - d. ¿Cómo es la coordinación? ¿Qué funciones tiene cada perfil profesional?
 2. Demanda
 - a. ¿A qué población atiendes y en qué niveles intervienes? (individual-fam., grupal y/o comunitario) ¿Según qué tipo de demandas?
 - b. ¿Cuáles son las problemáticas más frecuentes?
 3. Técnicas, herramientas y recursos
 - a. ¿Qué técnicas y/o herramientas son las que utilizas primordialmente?
 - b. ¿Qué documentación manejaís? (informe y/o historia social, diario de caso, diagnóstico social, PAI...)
 4. Enfoque
 - a. ¿Trabajáis desde el enfoque de derechos de la infancia? ¿Qué implica esto?
 - b. ¿Cómo participan los NNA en las intervenciones?
 - c. ¿Se interviene para prevenir o generalmente cuando ya existe una disfunción?

5. Análisis del desarrollo
 - a. Limitaciones a la hora de trabajar
 - b. Potencialidades/oportunidades a la hora de trabajar
- *Intervención socioeducativa (escuela y comunidad)*
 1. ¿Qué papel juega la escuela en la protección a la infancia?
 2. A nivel socioestructural, ¿qué es capaz de ofrecer la escuela? ¿Qué potencialidades tiene?
 3. ¿Qué potencialidades ofrece la relación barrio-escuela? ¿(Cómo) las aprovecháis en vuestras intervenciones?
 4. ¿Qué similitudes comparte la escuela y una comunidad?
 5. Los proyectos que más te hayan gustado.
- *Necesidad de trabajadora social escolar*
 1. ¿Qué resultados estáis consiguiendo en líneas generales?
 2. ¿Qué aporta un perfil profesional de lo social en la escuela?
 3. ¿Debería incrementarse el número de profesionales? ¿Por qué y para qué?
 4. ¿Crees que existe reticencia de integrar trabajadoras/es sociales a las escuelas?

A. ANEXO II: TRANSCRIPCIÓN

Nomenclatura: P.1

- *S: entrevistadora*
- *I: promotora escolar en Corella y Castejón*

S: Buenas tardes Inés...

I: Hola Sara

S: gracias por haberme concedido esta entrevista...

I: a ti

S: Vamos a empezar, pues eso, por que me expliques un poco cuál es la figura de la promotora escolar. Entonces, la primera pregunta es: ¿Qué es una promotora escolar como tal?

I: vale. Pues la figura de promotora escolar empieza justo... Bueno, hay *promotoras escolares* que ya llevan tiempo pero... Oficialmente es un proyecto piloto que propone el Departamento de Educación porque ve la necesidad de que hay que trabajar “x” competencias que, bien porque orientación no llega. O bien porque los Servicios Sociales de Base están totalmente colapsados, tienen muchísimo trabajo y no dan como para esos casos que todavía no son como... O sea, que no están en el momento muy grave ¿no? O grave o lo que sea. Entonces, esta figura parte de “Educación” y lo que hace es dar una subvención a los ayuntamientos para su contratación y la pone... Bueno, a los ayuntamientos o Servicios Sociales. Mi caso, el Ayuntamiento de Corella y Castejón.

S: vale

I: pero se instaura en el Servicio Social. O sea, es una figura del Servicio Social que se dedica únicamente a lo que son colegios e institutos... Y lleva todo el tema, pues eso, de Servicios Sociales pero centrado en los centros escolares.

S: vale. Entonces, como me estás diciendo, ¿atendéis solo a los casos que todavía no son desprotección como tal pero, hay riesgo de desprotección?

I: puede ser que estén en riesgo pff... A ver, generalmente atendemos todo tipo de casos que tengan que ver con que se esté dando una dificultad en el cole o en el instituto, lo que sea; que pueden estar en situación de desprotección o en “x” situación” como... ehh... Algo que está sospechando tanto el instituto, el colegio o el Servicio Social que hay y se necesita una figura un poco entre medio ¿no? Porque no solo nos dedicamos a lo que es alumnado...

S: vale, vale

I: sino también familias

S: eso, luego voy a ir por ahí. Cerrando un poco con esto de la promotora escolar: ¿existe legislación...? Bueno, ¿Cuál es la legislación que regula esta figura?

I: vale. Esta figura empieza por el Segundo Plan de Infancia y adolescencia, ¿vale? Que dentro del capítulo de “atención sociosanitaria en la escuela” se propone una de las líneas de trabajo que es incorporar una figura en el Proyecto de Inclusión Socioeducativa; que es la contratación de un profesional que lleve un poco este... Que sea tanto o un *mediador sociocultural* o una... Un profesional, no se determina de qué tipo pero que sea social...

S: *uhum* (asiente)

I: para llevar sobretodo la inclusión social en los centros

S: vale

I: entonces parte de este proyecto.

S: entonces, ¿cuál sería la diferencia entre la *promotora escolar* y el *mediador sociocultural*?

I: pues, a ver, es totalmente diferente. La función de la *promotora escolar* ya te digo que es para este *Programa de Inclusión Socioeducativa* que propone el Segundo Plan de Infancia ¿no?... y adolescencia... que va hasta 2023 creo recordar. Entonces, el *mediador sociocultural* parte más de la idea de... Es un servicio del Gobierno de Navarra que también está dando un impulso a lo que es el apoyo, no solo en los centros sino a nivel de personas, que tienen dificultades o de comunicación o de lo que sea por las diferentes culturas. Entonces,...

S: ah, vale vale

I: propone figuras que medien entre una cultura y otra, o información, asesoramiento entre profesionales que tienen que trabajar con las familias, o hacer un programa desde un sitio... Pues por ejemplo, un programa de interculturalidad, les puedes llamar y decir: "oye, mira a ver esto qué pautas me podéis dar para trabajarlo mejor o qué material tenéis". Exactamente no sé explicarte muy bien porque no estoy en ese programa...

S: no, no. Muy bien

I: pero si buscas...

S: para saber lo básico, perfecto

I: una idea así general

S: sí. Vale. Pasando a lo que es más metodología... ¿Cuáles serían tus funciones en los colegios o institutos que trabajas?

I: vale a ver, te cuento. Los ayuntamientos han hecho una memoria de justificación de esa necesidad en cada sitio, en cada localidad. Esa memoria la han mandado al Gobierno de Navarra.

S: *uhum*

I: El Gobierno de Navarra ha dicho: vale, me parece bien, hay "x" población donde se están viendo estas necesidades. Te doy la financiación para que contrates esta figura. Es como un apoyo, no te financian todo sino una parte.

S: vale

I: la otra parte del dinero la pone el ayuntamiento. Vale, para que me entiendas. Entonces, las funciones vamos un poco a demanda, ¿Por qué? Porque no es una figura que esté hecho un programa en el que se diga tienes que hacer "esto, esto y esto", no. Partimos de la necesidad, o sea, partimos de la idea de que es un proyecto piloto que todavía está ahí sin estructurar. Que actualmente solo estamos siete promotores en Navarra y que... Claro, cada instituto es un mundo, cada colegio es un mundo. Entonces, sí que hay algunas cosas que... Yo, por ejemplo, estoy en Corella y Castejón. Son sitios completamente diferentes...

S: *uhum*

I: con población totalmente diferente. Entonces, yo estoy trabajando un poco a necesidades del centro. Viendo que en unos sitios se necesitan unas cosas concretas a trabajar y en otros pues otras. Pues por ejemplo, en Castejón... ehh... O por ejemplo, en los colegios no tengo muchos alumnos absentistas. No hay muchos alumnos absentistas porque en primaria pues... Hay un porcentaje menor tanto... Yo estoy en los centros que no son como Pamplona que tiene ahí cuatro clases o tres o siete clases...

S: ya

I: yo en Corella, en el colegio de Corella hay cuatro clases en primaria y en "x" cursos y en Castejón hay muy poquitas, hay dos en primaria.

S: vale

I: entonces, ya te digo, en primaria el absentismo no lo estamos trabajando mucho porque no hay muchos casos de absentismo. Pero, sin embargo, en el instituto hay muchos casos de absentismo.

S: *uhum*

I: entonces esa demanda en el instituto la tiene el instituto pero en el cole no la tienen. Estamos trabajando un poco a demandas. Yo me he hecho un Plan de Actuación en cada centro. Cuando me he reunido en las primeras reuniones he visto qué necesidades había y a partir de ahí estoy trabajando. Pero, cuando empecé a trabajar, sí que me hice un Plan General. Un plan general me refiero a un documento que yo entrego a los centros en las primeras reuniones o en *presentaciones*. Y especifiqué un poco en qué podía o qué podía aportar yo a los centros, tanto institutos como colegios, ¿no? Entonces, yo me centré en tres colectivos: el alumnado, las familias, el equipo directivo de los centros...

S: *uhum*

I: y bueno, cuatro; el trabajo coordinado con otros agentes

S: muy bien

I: o sea, eso sería mis cuatro puntos de trabajo. Entonces, con el alumnado, a nivel general, ya no en necesidades de cada uno de los centros. Con el alumnado lo que se pretende trabajar es sobretodo temas de absentismo. O sea, cuando un menor, ya sabes que falta "x" días, una parte se la hace el centro pero en el caso de que pase el porcentaje que es más del 20%, pasa a Servicios Sociales. En el momento que pasa a Servicios Sociales yo cojo ese caso y empiezo a hacer un plan de intervención tanto con el menor como con la familia para que el menor vuelva al centro ¿no? Pues por ejemplo, esa es una de las funciones a todos los niveles. Luego, otra de las funciones es incorporar a través de la educación emocional, trabajar más individualizado con aquellos menores que están en dificultad social tanto por comportamientos en el aula o porque haya un problema en casa... Una dificultad en casa que esté generando en el cole bajo rendimiento o fracaso escolar o comportamientos "x". Entonces con cada uno de los menores que tiene "x" problemática, como trabajo en el Servicio Social y conozco pues "x" problemáticas de los chavales con los que estoy pues digo: este necesita pues un apoyo más en el cole... Y se hace una intervención con ellos.

S: vale

I: Luego, otro de los temas es la mediación. Trabajamos todos los promotores escolares, sobretodo, (esto es algo que compartimos creo que casi todos los que estamos) es que estamos en la Comisión de Convivencia. Entonces, todos los problemas que hay en el centro los sabemos. Todas las situaciones que se proponen, se intentan trabajar. Crear equipos de mediación en los propios centros es otra de las líneas de trabajo que se pretende.

S: *uhum*

I: luego otra de las actuaciones, así a nivel general con el alumnado es todo lo que tiene que ver con proyectos a nivel de aula, de curso... Que sean tipo de integración o de incorporar temas sociales: de violencia o de resolución de conflictos asertivos o promocionar días "x" como el Día de las familias o el Día de la Mujer o todas estas cosas ¿no? A nivel un poco más preventivo.

S: *uhum*

I: Luego con las familias. Con las familias yo en lo que me estoy centrando sobretodo es en APYMAS. Trabajar coordinadamente con las APYMAS para ver qué necesidades tiene el centro, transmitírselas y ver qué programas pueden ofrecer. Luego, a nivel de asesoramiento de información a los padres: pues que si hay una relación tensa en el centro y con una familia, estaría ahí para ser un poco la mediadora entre el centro y la familia. O sea, la figura del promotor escolar es como una figura de mediación que hay entre las familias del centro y que se sitúa entre las familias del centro y lo Servicios Sociales. Ese es un poco el esquema general de la promotora escolar. Y luego eso, con las familias, todo el tema de información de asesoramiento de demandas que quieran hacer, todo el tema de APYMAS. Luego, con el equipo directivo sobre todo el apoyo en el sentido de “tengo este menor que tiene... no sé lo que pasa pero algo tiene en casa que no sé cómo podemos hacer”. La coordinación un poco de saber qué pasa en casa porque al final somos referentes del Servicio Social. O sea, podemos hacer visitas domiciliarias, podemos hacer acompañamientos fuera del cole. Eso en el centro no lo pueden hacer. Entonces está esa figura entre los dos sitios. Entonces, con el equipo directivo sobretodo el acompañamiento, la información, el asesoramiento, reuniones, que hay una familia tensa, que hay una familia magrebí o de la comunidad que sea que tiene dificultades para entenderse... Pues que me digan “oye Inés, no sé cómo hacerlo pero necesito a alguien que me traduzca”. Pues, por ejemplo, coordinarme con Cruz Roja para que me manden un mediador para que ese día esa tutora tenga un apoyo de ese tipo.

S: sí

I: también con el equipo directivo lo que estamos trabajando mucho es el tiempo fuera en los institutos, no sé si conoces. Es un programa que propone, ya lleva varios años que es el tema de las expulsiones y todo esto, lo que se está haciendo es un convenio con Educación de tiempo fuera que es que: cuando se les expulsa a casa, vayan a sitios en los que el instituto y el ayuntamiento hacen un Convenio. Por ejemplo, si un chaval está una semana expulsado va a la Residencia esa semana y no está en casa. Entonces mi figura ahí, la propuesta que yo he realizado ha sido hacer un acompañamiento. No solo que ese menor vaya a hacer el tiempo fuera y ya está y luego vuelve al instituto, sino me voy por ejemplo de la oficina los días que está expulsado; pues un cuarto de

hora, veinte minutos, otro día cinco minutos, veo qué tal está el menor en la “resi”, qué está haciendo, cómo se está sintiendo, si lo que está haciendo le está sirviendo, si no... Y luego una vez que viene del tiempo fuera “recogerle” y decir “bueno has hecho esto o has tenido esta medida por esto tal...”. El tema de buscar más plazas para el tiempo fuera... Todo eso...

S: ¿Y en las residencias qué hacen?

I: pues es que cada una... ya te digo que...

S: O sea, son como trabajos a la...

I: son convenios, son como trabajos a la comunidad. O sea, te digo residencia como ejemplo...

S: vale, vale

I: puede ser con Cáritas, puede ser en el comedor social, puede ser...

S: vale, vale

I: es un poco lo que se busca

S: *uhum*

I: y luego me queda (refiriéndose a la población con la que interviene) la coordinación con los agentes. La coordinación con salud, con Policía Foral por si pasa de algo de algún menor que hace algún tipo de delito que luego lo detectan en el cole. Porque en el cole luego hay “x” problemas, pues mediar un poco, reunir a la familia y darle un toque y decirle “oye, ha pasado esto”. O sea, la policía te manda los partes o se coordina de forma diferente contigo.

S: vale, *uhum*

I: esas son un poco... Así las líneas generales.

S: muy bien. Y ¿qué relación guardas con el departamento de orientación?

I: vale

S: no sé si guardas alguna relación. Supongo que sí.

I: sí, sí, sí. O sea trabajamos muy coordinadamente la verdad es que los equipos con los que estoy, están muy implicados en el tema social. También tenemos... Pues es verdad que en la zona de la Ribera hay un porcentaje muy alto de migración entonces nos encontramos con que hay situaciones que orientación está totalmente saturada y Servicio Sociales también...

S: ya...

I: entonces, la coordinación es totalmente constante. O sea, que en el momento en el que en el instituto pasa algo tanto con jefatura de estudios, como con dirección, como con orientación. Se comunica a la promotora, si es que puede aportar algo en ese ámbito de trabajo, y se crea un Plan de Intervención o se hace lo que sea.

S: vale, o sea que compartís información regularmente por lo que dices...

I: sí, con cualquier cosa que pasa sí.

S: porque... Bueno es que todavía no me ha quedado muy claro. ¿Tú sí que estás dentro del colegio aunque seas una figura de Servicio Social, no? ¿Tienes tu oficina dentro del colegio?

I: a ver, la idea... es que es un poco caótico pero para que me entiendas: la figura la contrata el Ayuntamiento. Entonces, a mí no me paga Educación. A mí me paga el Ayuntamiento de Corella y el Ayuntamiento de Castejón. Entonces, mi puesto está en el Servicio Social. O sea, yo tengo la oficina en el Servicio Social...

S: ¡vale! Vale...

I: cuento con una ventaja de que en Corella, por ejemplo, estoy en el Servicio Social. Tengo puesto allá pero con el instituto están al lado del Servicio Social, entonces yo me paso. Ya te digo: reunión, pasa algo me paso, tal... Y en Castejón sí que me han puesto en el centro educativo. Voy un día al Instituto y otro al cole porque como es un programa entre los dos centros y cada centro va por población, cuanta más población tiene, más días de promotora le tocan. Porque el dinero que han puesto es diferente. Entonces estoy dos días en Castejón y tres en Corella. Y en Castejón estoy en el propio centro con la orientadora, eso en el colegio. En el instituto estoy con la jefa de estudios.

S: vale,... muy bien. Estoy repasando porque más o menos ya me has dicho cómo es la coordinación. No sé si quieres añadir algo más de cuántas reuniones o...

I: pues no. Ya te digo que la coordinación es un poco a demanda. En el momento que pasa algo, veo con quién tengo que hablar. O si estoy haciendo el seguimiento de algún chaval o de alguna chavala que se ha visto que tiene ahí algo o que está llevando el caso el Servicio Social y está atendiendo a los padres, pero vemos que igual el crío también le viene bien el tener un apoyo un poco social (de recogerle) porque está afectando a lo curricular... Entonces, hablo con los tutores o me coordino con salud o con mi compañera que está llevando ese caso en el Servicio Social.

S: vale, vale. O sea, que existe ese respeto a tu figura. Vamos, tienen en cuenta...

I: sí, bueno...

S: bueno, estás empezando...

I: es una figura nueva que también cuesta. Me incorporé en febrero a finales, o sea, es que llevo muy poquito. Sobre todo lo que tenía claro es que la figura de promotora se tenía que ver. Se tenía que ver presentándome en todos los coles, dándoles un tríptico de las funciones que tenía con cada uno de los alumnos. Que ellos tengan claro que está esta figura, que pueden contar con ella tanto los profesores, como los alumnos, como las familias... Para que vean en qué podemos ayudarles y en qué no porque todo no se puede hacer...

S: claro, claro

I: encima es mucha población para una sola persona. Entonces en eso me centré las tres primeras semanas. Sobre todo en presentar la figura en todas las reuniones de profes que tenía... En el equipo directivo, en un poco todo eso para que se vea y que sepan que cuentan con ello.

S: ¿Y ves que tus funciones a veces se pisan con las de otra profesional, como puede ser una orientadora? ¿O has tenido ahí algún...?

I: no para nada. Esta figura trabaja totalmente en coordinación con la responsable del programa de Infancia y Familia (SSB). O sea, al final los casos que atiende la profesional de este programa... Tienen lo que tienen, llegan hasta donde pueden... O sea, hacen

todo lo posible pero tienen mil casos. Entonces, esa figura está totalmente coordinada con la promotora escolar. Compartimos muchísimos casos si no son la mayoría o todos por decirlo así.

S: vale. Bueno, entonces como me decías, atiendes a los chavales pero también atiendes a las familias...

I: sí

S: ¿y a qué niveles intervienes? O sea, entiendo que individual y familiar claro, por supuesto, ¿pero grupal y comunitario?

I: el trabajo que se hace yo creo que parte mucho de la parte preventiva. No solo es de la prevención primaria, sino también secundaria (cuando alguien tiene el problema) y terciaria cuando ya ha tenido el problema y vuelve... Esto lo sé por Alberto, pero sí es verdad que en la práctica esto sirve. Sí que es mucho de prevención, prevención total... Y también intervención. Y la intervención que se hace es individual pero yo me estoy centrando mucho también a nivel grupal (a nivel de clase, de curso incluso)...

S: o sea, ¿les llegas a juntar alguna vez?

I: pues por ejemplo alguna cosa tengo preparada así... Pues por ejemplo en Castejón. En Corella no me lo permiten hacer por el número de alumnos pero en Castejón como son dos clases las de quinto pues alguna cosa sí que se puede hacer conjunta. Aunque es difícil en los centros que son grandes. A nivel comunitario sí que es verdad que la función reside en que los jóvenes participen en su centro: propongan, qué podemos hacer, qué podemos aportar... Y que la familia también participe. Entonces, ese nivel de comunidad, de abrir un poco el espacio a lo que es que ellos también se sientan partícipes del centro es algo que cuesta mucho trabajarlo pero mis objetivos también van por ahí. Luego, todo lo que tiene que ver pues, por ejemplo, con trabajar coordinadamente con la Asociación de Jóvenes de Corella. Que puedan aportar algo al instituto o hacen algún proyecto conjunto porque la mayoría de jóvenes de la asociación son del instituto entonces meter eso a nivel comunitario creo que también es importante.

S: y a nivel de grupos ¿trabajas también con los profesores?

I: esto es bastante difícil porque claro, que venga una figura de fuera a decirte o a informarte... Pero sí que es verdad que en temas que preparamos, ya te digo que las actuaciones que he hecho pues ahora mismo están más en el nivel individual. Sí que he preparado los proyectos a nivel grupal pero llevo muy poquito tiempo. Sí que se hacen algunas actuaciones a nivel de profesorado, de información, de asesoramiento para todo el profesorado, para trabajar con "x" colectivos de personas, algunas cuestiones para que se relacionen mejor con las familias... Todo eso también se pretende con esta figura.

S: ¿Y en el plan tutorial has intervenido alguna vez? Bueno, por lo que has dicho, sí que has entrado al aula a dar algún tema sobre desigualdad de género...

I: todavía no he entrado. O sea, son las propuestas...

S: ¡ah! son las propuestas, vale. O sea, que eso sí que entra en el Plan Tutorial por ejemplo...

I: sí entra. Una de las ideas que hay de trabajar en grupo son las de aprovechar... O dar herramientas a los profesores para que ellos puedan darlas en teoría o incorporar la figura en cualquier tipo de tutoría que se quiera hacer: de resolución de conflictos, de maneras asertivas de comunicación... En todas estas cosas también entra esta figura.

S: vale, muy bien. Luego refiriéndonos más específicamente a lo que son las técnicas, herramientas que utilizas... A ver qué es lo que utilizas primordialmente ¿Si la entrevista o el grupo...?

I: es un poco depende del colectivo en el que trabaje. En el nivel individual trabajo mucho desde el acompañamiento, desde las entrevistas, también desde la observación... Por ejemplo, el otro día entré a un aula para ver cómo se relacionaban los chavales porque justo dio la coincidencia de que tenía varios que los tenía que coger y se agrupaban en una clase. Aproveché el momento para entrar en el aula y ver cómo se relacionaban para luego poder hacerme una imagen de qué tenía que trabajar con ellos.

S: ¿y en ese momento te ven un poco como extraña? ¿Cuáles son las herramientas?

I: creo que tengo algo en mi favor y es que soy joven.

S: claro

I: a ver, yo mantengo mucho las distancias porque quiero que esta figura sea útil y se hagan las cosas bien, poner límites y todo eso. El respeto que se tiene a un profesor por ejemplo. Todas hemos sido alumnas y a todas nos ha pasado que a las profesoras les teníamos respeto en situaciones, ¿no? Yo creo que ser una persona joven también me acerca a ellos y decirles que yo hace poco también estaba en el instituto, también les acerca mucho. Y es algo que yo creo que va a mi favor. Yo creo que me está funcionando bien pero no en el sentido de ir como amiga ni nada de eso.

S: claro...

I: sino que te vean como una persona más cercana y más accesible...

S: sí, el vínculo... ¿y en las entrevistas para los más *pequeñicos*, sueles utilizar el juego?

I: sí. Me gusta mucho trabajar a través de dibujos... Yo parto de la idea de que todo lo que se hace tiene que salir de ellos para que tenga éxito. Entonces, ahora que trabajo mucho con el tema del absentismo, yo no he hecho nada para que los críos vuelvan al cole. He pactado con ellos qué les parece que pueden hacer para que vengan al colegio porque creo que si sale de ellos tiene mucho más sentido. Entonces, es ver la situación que es grave porque no ir al cole en edad obligatoria es grave y no solo porque recae la responsabilidad en ellos sino también en sus padres si se deriva el caso al Servicio Social. Pero, ver de qué manera se puede hacer algo que a ellos les parezca bien y que se comprometan a hacerlo. Entonces, pues sobre todo, en las entrevistas que se den cuenta en la situación en la que están porque a veces te hablan que "sí que importante es el cole, que tal..." pero no hay nadie que te haya dicho: "vamos a ver los pros y los contras de estar en el instituto". Y que te quede en un folio, y que te lo lleves a casa, y que por la noche lo leas (con énfasis, dando golpecitos en la mesa)... y que lo hayas hecho tú; creo que es mucho más efectivo que te digan "jolín es que tienes que venir, es que te vas a meter en un lío, es que no sé qué"... Yo intento trabajar (con la poca experiencia que tengo) intento trabajar desde ahí siempre. Que sea la persona la que se dé cuenta de lo que pasa y lo que sucede. O sea, contarle lo que hay pero que sea él el que decide...

S: ¿y alguna experiencia así bonita que te venga a la cabeza con eso? Con el absentismo... algún chaval que hayas dicho: “jolín mira con este chico esto funcionó”...

I: las propuestas que hemos hecho absentistas, por ejemplo... Estoy haciendo mucho acompañamiento (pues tengo x casos que por ejemplo hay x situación por la que el o la menor no acudía a clase y como forma se nos ocurrió hacer un acompañamiento: acompañarla al instituto por las mañanas; o sea, ir a buscarla a casa o quedar en un sitio para que la menor tenga la presión de “me está esperando”. Entonces, quedo con el crío o la cría y le acompaño al instituto. No es solo acompañarla al instituto; ser alguien que le coge y le lleva sino todo lo que va saliendo en el camino y las cosas que te van diciendo y el por qué no va al instituto. Eso... vas acompañándole y si ya llevas tiempo pues haces un caminico tu sola y ya vas cogiendo la rutina de levantarte sola e ir al instituto sola. Es una de las herramientas que ahora mismo estoy utilizando. Luego también, muchas entrevistas individualizadas para intentar ver cuál es el problema para no acudir al cole, si hay algo más allá, cómo podemos hacer... eso.

S: muy bien... Luego, ¿qué documentos soléis manejar?

I: el SIUSS

S: la plataforma el SIUSS

I: eso es. Yo estoy en el Servicio Social entonces mi herramienta de trabajo ahora mismo es el SIUSS

S: ¿entonces lo mismo, no? informe social, historia social, el diagnóstico ¿no? diario de caso...

I: sí, cada documento que hago lo tengo que meter al SIUSS.

S: ¿diario de caso también hacéis? Es decir, un documento de seguimiento para ti misma...

I: yo sí que me hago. Cada intervención que tengo me hago un pequeño informe para tener y saber lo que he hecho con el menor. No un informe tal cual, que eso lo meto al SIUSS. Sino apuntarme cuatro cosas que han salido para saber el mes siguiente en la siguiente entrevista donde me he quedado y dónde tengo que continuar la

intervención. La plataforma que utilizo, y como estoy en el Servicio Social utilizo, el SIUSS.

S: ¿entonces los documentos que son para ti, también se quedan...? Digo por la confidencialidad...

I: no, es todo en el SIUSS. Yo no saco información, ni tengo ordenador en casa con nada de información. La cuenta solo en el trabajo, o sea, yo no puedo meterme desde otro. De hecho mi puesto de trabajo está en Corella y no me puedo meter desde otro ordenador a... Yo solo cuando entro a mi oficina. O sea, no me puedo sacar datos ni tengo carpetas por ahí. En cada centro tengo una carpeta y yo cuando me voy del trabajo la carpeta se queda allá, no saco nombres, ni agenda, ni nada. Eso es muy importante.

S: ¿y el Plan de Atención Individualizada cuando lo redactas, supongo que lo pactas con la familia o el chaval(a)?

I: yo lo que me hago es ver un poco ver las necesidades que tiene ese menor. Ver cuál es el problema; si es emocional, si es conductual, si es emocional y conductual, si es absentismo, si es desmotivación, si es fracaso escolar... Me hago como un título para saber qué tengo que trabajar y yo en mi cabeza me hago como unos pequeños objetivos. Por ejemplo, este crío necesita trabajar los impulsos; tiene muchas contestaciones con el tutor, tiene muchos conflictos, no se sabe controlar... En las sesiones intento trabajar el autocontrol, darle herramientas para que en clase si necesita autocontrolarse cómo lo puede hacer...

S: ¿en esos casos sueles hacer derivación a Servicios Públicos? Por ejemplo psicología...

I: como estoy dentro del propio Servicio Social si el caso necesita de otro... ese caso seguramente lo lleve la referente de Infancia y Familia y seguramente lo derive...

S: vale, vale. Los planes que te haces, al coordinarte por ejemplo con Orientación, ¿tú compartes esa información con orientación, con profesorado... o realmente no hace falta? Por ejemplo: "estoy haciendo este proceso con este chaval", pues te presento el documento...

I: claro, a mí cuando me derivan algún caso de absentismo al Servicio Social el equipo se reúne con nosotras y nos dice: “oye, se ha abierto un protocolo de absentismo porque tiene tantas faltas”. O sea, en el centro ya conocen cual es el problema. O por ejemplo directivo me comenta: “estamos teniendo montón de problemas con este crío, con esta cría porque está dando muchas respuestas poco asertivas al profesorado, a ver qué podemos hacer”. Entonces, yo cojo al crío siempre antes comentándolo con los padres, sentándome y diciéndoles: “esta figura les va a ayudar a gestionar todo eso y mejorar como para que lo curricular vaya bien pero sin olvidar lo emocional”. O sea, que con los padres tengo la reunión antes de coger al chaval para que sepan que voy a trabajar con él y que si en algún momento ellos también necesitan, si descubrimos algo en el aula, igual ellos también pueden aplicar en casa. Al final son menores y tienes que comentárselo a los padres antes de trabajar con ellos.

S: claro... muy bien. Y luego, pasando ya a lo que es el enfoque de intervención. Quería saber si trabajáis desde el enfoque de derechos de la infancia y qué implica esto...

I: hombre sí. La protección del menor es obvia en todos los sentidos. Yo creo que cualquier equipo que trabaje con la infancia y la adolescencia esto lo tiene en el día a día. Rotundamente sí.

S: vale ¿Y trabajar con este enfoque qué implica? O sea, supongo que os adaptaréis a las necesidades del menor en la comunicación, también en lo que estás pensando al intervenir con ese menor ¿no? Que realmente, es una persona que no tiene dieciocho años, no es mayor de edad, pero que puede tener una opinión respetable, que tiene capacidad para proponer...

I: claro. Por ejemplo en absentismo, te pongo este caso porque son los que más tengo y de los que más te puedo hablar. En el caso del absentismo, en el momento en el que se le plantea una propuesta al menor, pues por ejemplo: “que te parece si hacemos el acompañamiento unos días”. Y la menor me dice: “no, es que yo no quiero que vengas”. “Vale, pues entonces proponme tú otra cosa que te parezca a ti bien que podamos hacer para mejorar esta situación; porque esta situación no se puede permitir, no es legal”; “tienes que estar escolarizado y tienes que venir todos los días, pues proponme tú”. O sea, yo parto mucho de esa idea de que como te he dicho antes,

sean partícipes de su propio proceso de cambio porque si no, no tiene ningún sentido...

S: cuando te has encontrado muchos “no” por su parte; o sea, una negativa rotunda de “no, es que no voy a ir al colegio”...

I: pues es que no doy ningún caso por perdido la verdad. Igual es la ilusión de comenzar, de gustarme tanto lo que hago y apostar tanto por esto. Pero, no doy ningún caso por perdido. Yo creo que todos tienen, aunque cueste mucho... Creo que de todos algo se puede sacar. O sea, tanto de parte de la familia como de parte de la menor. Pero sí que es verdad que tenemos un problema, que a los dieciséis ya pueden decidir si quedarse o no. Por eso, mi intervención es sobretodo (repito “sobretodo” tres veces con énfasis) es que si deciden no continuar con dieciséis, que sepan todas las consecuencias que va a tener eso para su futuro porque luego no pueden volver al colegio. Entonces, en los casos que tengo que son menores que van a cumplir en seguida la mayoría, son los casos que antes me he puesto para que si van a tomar esa decisión en el futuro, la tomen sabiendo todo lo que les va a implicar en su proceso. Porque al final yo creo que los chavales no son conscientes porque viven en el “ahora”. Todas hemos vivido en el ahora y lo que no nos apetece, no nos motiva, “esto es muy teórico, no me gusta, no me apetece levantarme”, tal... Pero, ponerles en la situación de: “¿Cómo te ves tú dentro de “x” años? Entonces para esto, tienes que hacer esto ahora”. Yo creo que situarles en ese momento es súper importante para que vean que implicaciones va a tener. Entonces, todas las decisiones que tomen, las tomen sabiendo lo que va a pasar después; no que nadie les diga: “oye” ... No.

S: claro, me refería a esos casos que estás respetando los derechos del menor de decisión pero ahí entra también el Interés Superior del Menor, que es lo que me estás contando tú ahora...

I: eso. La cosa es que cuando son menores, la escolaridad es obligatoria, eso sí. Por mucho que el menor no quiera, tenemos que hacer lo posible para que vuelva. Y si no lo hacemos con, pues con la familia...

S: es que eso es la protección...

I: que hasta que no tenga dieciséis, el menor no puede decidir si ir al cole o no. Pero, si no tiene dieciséis años aunque no le guste la decisión hay que hacer algo porque es obligatorio. Es que es legal...

S: claro, es que son sus derechos realmente. O sea, es protección al menor... vale, muy bien. Bueno, ya me has comentado que se intervine para prevenir, pero generalmente estos meses que llevas tú interviniendo, lo has hecho cuando existe ya una disfunción detectada ¿no? Cuando hay una problemática...

I: sí, cuando hay una problemática detectada y antes de que haya. Igual ahí sí es verdad que, pues eso, la reunión de coordinación, de convivencia o lo que sea... vemos que hay algún menor que está teniendo un comportamiento que antes no lo tenía. No es que esté pasando nada ahora, ni que haya hecho nada en el cole, ni que se haya pegado en el cole, pero estamos viendo que algo puede pasar. Entonces, por ejemplo, tener una entrevista con ese menor y comentarle “oye que hemos visto esto” o hablar con la familia: “oye, ¿pasa algo en casa? ¿Está bien todo? Eso también es importante hacerlo.

S: vale

I: y también, pues por ejemplo, planes de acogida con la familia. O sea, reunirnos con las diferentes comunidades. Por ejemplo con la comunidad musulmana: el referente de la mezquita o el imán. Tenemos una reunión con el imán y decirle “queremos transmitirte la obligatoriedad de la escuela para ver si desde ti y a tu comunidad (“relaciones entre iguales”), tiene más peso o nos puedes echar una mano con esto... En que transmitas la importancia del seguimiento de las tareas, la importancia de que los padres vengan al colegio, de que se sientan partícipes del cole; a las reuniones de las APYMAS, a las tutorías que tienen con los tutores o a las extraescolares”. Tenemos ahí un conflicto en el que la población migrante no va a las extraescolares porque son muchos días fuera de casa; los patrones culturales están siempre presentes... Todo eso hace un poco la prevención antes de que esté el problema; antes de que el crío falte a la excursión. Reunir, tener un plan de acogida y ayudarnos de los mediadores socioculturales, que comentaba antes, para ese plan de acogida...

S: claro...

I: o el plan de acogida tardía. Una incorporación, que venga alguien nuevo y explicarle... Yo creo que es súper importante (que esto a veces lo olvidamos) que una familia venga de otro contexto totalmente diferente, nadie le ha explicado cómo va el sistema de aquí. Damos por hecho que lo conocen pero igual decirle “aquí es obligatorio venir al colegio y si no viene al colegio, tienes que justificarlo”; “y es muy bueno que trabajes con tu hijo el seguimiento de las tareas o que veas si ha apuntado en la agenda esto...” o “que te impliqués en todo el tema de venir a las reuniones o participar en la APYMA”. Todo eso es a nivel preventivo, antes de que suceda nada. Entonces con las comunidades también el objetivo es eso: reunirnos con todos los referentes de las comunidades. Con la comunidad gitana y con el imán; te pongo estos dos casos porque son con las personas con las que me he juntado.

S: ¿y qué tal lo han recibido?

I: muy bien, súper bien. Yo creo que ha sido una respuesta de “jolín que alguien me llame para decirme: oye, que estamos aquí si necesitas algo y cuenta con nosotros; que trabajemos coordinadamente y que rompamos esa barrera cultural”... Ellos han respondido súper bien; el imán súper bien. En su día cuando nos juntamos, el planteamos todos estos temas, recogimos las demandas que tenía el instituto o el cole hacia esta población, se lo transmitimos y él lo dijo cuando se reunieron en un culto. Luego con la población gitana con el referente, nos implicamos sobretodo en el tema del absentismo porque los mayores porcentajes de absentismo (no me gusta etiquetar a las culturas por estas cosas pero es verdad que son cifras reales) que en la comunidad gitana es muy alto...

S: ¿y femenina no, más bien?

I: pues la verdad es que por las dos partes. Pero, yo creo que ahora ha mejorado eh. La verdad es que anteriormente no había trabajado con comunidad gitana pero sí que es verdad que yo creo que poco a poco valoran más la educación. Entonces, es importante darles ese mensaje de que, partiendo de la idea de los propios padres, de la experiencia que han tenido ellos cómo hacer para que mejoren esa situación en la que están sus padres; yendo al colegio es una de ellas porque igual muchos de ellos no han tenido la oportunidad ¿no? Entonces con ellos, la idea del absentismo la intentamos transmitir para que lo transmitan a toda la comunidad y trabajar

coordinadamente. Entonces eso, en los colegios y los institutos me lo piden mucho; el juntarme con los referentes de cada comunidad para transmitirles el mensaje. Por eso te digo que la figura del promotor es una mediación constante entre las familias y el instituto; una figura ahí entre medio...

S: sí, la puerta de enlace...

I: sí

S: muy bien. Vale, entonces, ¿De todo lo que me has comentado qué limitaciones encuentras a la hora de trabajar?

I: ¿limitaciones? (tono pensativo)

S: con el profesorado una...

I: a ver hay de todo. Hay gente que está muy implicada en lo social y que le da mucha importancia y hay gente que mide con el mismo rasero a todo el alumnado.

S: sí, sí

I: pues como en todos los sitios, es que no es nada nuevo. ¿Qué pasa? Que claro, ya sabemos cómo va lo educativo. No es que cómo vaya sino que hemos funcionado muchos años con lo que lo curricular era lo importante y solo nos hemos centrado ahí. Entonces, sí que se está viendo que el sistema educativo anterior, ahora, no puede jamás funcionar porque la diversidad de familias, de culturas, de alumnado, de las necesidades especiales es totalmente diferente. Entonces, hay que abrir otras profesiones para que se incorporen y trabajen también lo más social; que igual en el cole... No porque no quieran, sino porque pasan ocho horas, tiene mil casos y es que tampoco llegan a todo. Es que no son superhéroes.

S: claro, ¿entonces te encuentras con limitaciones normales, no? En ese sentido...

I: sí, limitaciones normales en ese sentido de que... ya te digo, las implicaciones ya personales. Las etiquetas; muchas veces porque un menor haya sido durante toda su vida el "malote de clase" digamos, lo vaya a ser... Yo es que parto de la idea de que todo el mundo puede cambiar. Entonces, que si se trabaja con él y se hace algo, te da una respuesta a esa necesidad... yo creo que se puede hacer algo, siempre se puede

hacer algo. O sea, tirar la toalla es... Yo lo último que me planteo. Igual dentro de cuarenta año cuando esté saturada te digo: "pues mira sí" pero ahora mismo no.

S: ¿y con las familias te encuentras también reticencias?

I: ¿pues con las familias sabes lo bueno que tiene la figura de la promotora? Bueno tiene de bueno yo creo que...

S: que no estás dentro...

I: sí, estoy dentro pero estoy en el Servicio Social.

S: eso es...

I: entonces, yo creo, esto ya es una opinión personal que sé que a lo mejor hay otras promotoras que no lo comparten o que creen que tiene que ser una figura totalmente de educación,... Yo creo que esa baza nos da mucho porque que te llamen desde Servicio Social no es lo mismo que te llamen del cole. Porque si es una familia que le permite al hijo el absentismo, que te llamen del Servicio Social no es lo mismo que te llamen desde el cole porque en el cole ya sabes lo que está habiendo tu hijo porque tú no le has dicho que vaya a clase

S: sí... no tienes autoridad, sí

I: entonces, esa figura de estar en esa posición yo creo que también es bueno. Que pueda estar ahí. Yo personalmente, ya te digo que igual hay compañeras que no lo comparten y que creen que debe ser una figura totalmente de educación. O sea, sí que creo que la idea de Educación está muy bien que la plantee porque, también eso, para nosotros para trabajar con familias la baza de estar en Servicio Social (para mí en el poquito tiempo que llevo) me funciona súper bien; pero con el profesor me funciona mucho mejor que lo haya propuesto Educación porque es como que estamos en el mismo departamento. Entonces, eso con el profesorado súper bien porque ya no es que "esta viene aquí desde fuera a adentro" sino que está en el mismo sitio aunque no comparta el espacio. Con unos me funciona muy bien que esté financiado por Educación y que sea una figura que se haya planteado desde ahí y con las familias que sea Servicio Social da más respeto.

S: ahora que hablabas de las promotoras, ¿cada cuánto hacéis reuniones de coordinación?

I: como hemos empezado recientemente solo hemos tenido una sesión de exponer cómo estamos trabajando, qué estamos trabajando cada una y si lo estamos haciendo igual porque esto es una contratación a nivel local. El ayuntamiento pone qué requisitos hay que cumplir para presentarse y aprobar ese examen y al final es el que paga... Cada una en lo que hemos coincidido es en trabajar por necesidades. Igual más adelante estructuramos el trabajo, pero ahora con tanta necesidad que hay y tan diversas... Estamos cada una en nuestro puesto y haciendo un poco lo que tiene cada centro de los que llevamos. Hay muchos temas que hemos coincidido. El absentismo es un tema que todas trabajamos, "el tiempo fuera" estamos trabajando en esa línea, el tema de trabajar a nivel preventivo de aula, de asesor al tutor qué hacer, la resolución de conflictos, la Comisión de Convivencia... Esas ideas que te he ido comentando son cosas que todas comentamos que estamos trabajando. Luego cada centro es un mundo y nos adaptamos a lo que hay. Fue una reunión que convocó el Gobierno de Navarra con todas las promotoras que estamos siete. Y es una contratación que se hace hasta junio. Luego si los resultados han ido bien se vuelve a financiar la figura desde Gobierno de Navarra y nos reincorporamos en septiembre.

S: ¿que sea una figura nueva lo encuentras como una potencialidad o una oportunidad? Bueno, coméntame un poco cuales son las potencialidades y oportunidades a la hora de trabajar.

I: yo creo que el hecho de que Educación (estamos hablando de Educación, no de Servicios Sociales) se haya dado cuenta de que necesita un profesional social: un psicólogo, un educador social, un trabajador social... me parece que va en muy buena línea. Creo que es un paso a la educación de ahora.

S: bueno, ya a nivel de intervención socioeducativa, hablando en términos de comunidad y escuela, ¿Qué papel crees que juega la escuela en la protección a la infancia?

I: yo parto de que la escuela es el lugar idóneo para intervenir con cualquier menor, también para observar, ¿por qué?; porque el menos está ocho horas en el colegio o

instituto, fuera del ámbito familiar sin presiones de lo que hace en casa. Te pongo el ejemplo de un menor que tenga maltrato en casa; en el colegio es donde se va a ver realmente cómo lo está gestionando ese menor porque no está con sus padres, entonces se va a sentir más libre. Es que la escuela es el lugar idóneo, donde se muestran, donde se relacionan con sus iguales y donde más tiempo pasan; un sitio suyo donde están todo el día metidos ahí.

S: ¿a nivel socio-estructural, qué crees que es capaz de ofrecer la escuela? ¿En qué crees que está preparada para ofrecer a la sociedad? ¿Qué potencialidades tiene?

I: la escuela es un sistema que tiene que mejorar ciertas cosas, pero es un sistema que ofrece oportunidades de aprendizaje. A nivel más social, yo creo que se está integrando muchísimo y poco a poco se está viendo la necesidad de trabajar otras cosas. Los propios profesores se dan cuenta de que si no trabajan las emociones y un crío está mal, él mismo no va a saber si está mal o está bien porque eso no se ha trabajado. Entonces, incorporar en el currículo todas esas competencias poco a poco... creo que se están dando cuenta y que se están haciendo cosas muy bonitas en las escuelas y que hay profesores buenísimos que se implican; no solo para que el niño saque el cinco sino que saque el cinco pero que esté bien. En ese sentido creo que la escuela es un espacio necesario, además de todo lo que aporta educativamente.

S: ¿tú crees que se está viendo reflejada, la buena convivencia que estáis promoviendo las promotoras, en el barrio?

I: hombre no sé, llevamos súper poco y no te puedo decir si se está viendo reflejado... Peor lo que están haciendo los profesores o que hay una Comisión de Convivencia en los que se trabajen estos temas o que haya un equipo de mediación; que todo esto ya estaba. Educación incorpora ideas que ya se están trabajando desde hace tiempo. Que parece una tontería pero aprender en el propio cole a cómo resolver un conflicto luego a nivel de comunidad evita muchas tensiones.

S: eso quiero decir, ¿crees que se está... por los comentarios que hayas recibido, la sensación general, lo que está en el imaginario colectivo...? ¿tú crees que se está viendo en el barrio, en este caso en los pueblos, que haya bajado el nivel de conflictividad o que la resolución esté más integrada...?

I: eso no te lo puedo decir porque llevo muy poco tiempo y yo soy una figura más...

S: pero, por ejemplo la Comisión de Convivencia...

I: no voy a hacer milagros. Ni yo ni nadie a nivel individual. Esto es algo grupal, es algo de todos los profesionales.

S: a eso me refería...

I: Entonces, yo sí que creo que si la implicación en la escuela va más en esa línea y en trabajar estas cosas que te comento emocionales, de tener en cuenta las individualidades de cada uno, el tema familiar, aportar estrategias de resolución de conflictos... Si se trabajan en clase tiene mucho más peso y beneficios a posteriori luego.

S: y por ejemplo, ya metiéndome en algo más específico, ¿en la mediación conoces algún caso que se haya llevado desde el colegio...?

I: sí, claro. En los coles lo que se hace mucho, además es súper interesante... se hace como un "equipito" de mediación. Se proponen unos estudiantes de sexto, de quinto... se les forma con un profesor, que se hace a partir de la sede de convivencia, y si hay algún conflicto se lleva al equipo de mediación. Hay una supervisión pero son los propios alumnos. Ir poco a poco insertando esas ideas... como la huerta escolar, los juegos estructurados por ejemplo. Parece una tontería estructurar el patio en juegos pero es que todo lo que tiene detrás de que ningún niño se quede solo jugando, ni de que estén jugando todos a lo mismo, ni de que haya uno jugando a nada... Todas esas cosas hacen que el colegio sea inclusivo.

S: entonces tú, me comentas que llevas poco tiempo, pero ¿Qué potencialidades crees que ofrece que exista una relación barrio-escuela?

I: es muy importante que el centro educativo no se vea solo como un agente, sino que es un agente de la comunidad. Entonces trabajar a nivel comunitario es importante, hasta donde lleguemos, pero que se vaya también por esa línea. A través de la participación del alumnado en proyectos. Por ejemplo, que venga la Asociación Juvenil al instituto y les comenten lo que hacen, que pueden ser socios y formar parte de la Junta. Eso ya es un paso para que los alumnos salgan y luego participen en lo que es el entorno comunitario... En ese sentido, yo solo me he metido a trabajar un poco con la

asociación y el instituto, para trabajar conjuntamente porque da la casualidad de que también estoy en la asociación juvenil. Pero sé que en otros sitios están trabajando mucho a nivel comunitario. Por ejemplo, haciendo el Día del Barrio y trabajándolo coordinadamente con el instituto.

S: ¿qué similitudes crees que comparte la escuela y una comunidad?

I: yo creo que en una comunidad, la escuela es parte.

S: o sea, la escuela es una comunidad, ¿no?

I: sí, creo que la escuela está dentro de la comunidad y que es una gente con el que hay que trabajar coordinadamente.

S: ¿y que la escuela es en sí una comunidad? ¿En qué se nota más que la escuela es una comunidad?

I: bueno, no sé qué te respondería a esta pregunta. Sí es una comunidad pero la idea que te intento transmitir es que también en la comunidad está la escuela porque los niños que van son del barrio. Estoy en colegio y en institutos que son centros que el colectivo que va son del pueblo. En Tudela por ejemplo el colectivo es de diferentes pueblos.

S: vale. Bueno, me gustaría que me comentases un poco cuales son los proyectos que más te han gustado.

I: pues los proyectos que he llevado a cabo son pocos pero las ideas están planteadas al equipo y a las familias. Me he centrado mucho en saber qué trabajar en cada uno de los centros. Los proyectos que más me gustan son los que tienen que ver con la inclusión. Partir de la idea de que todo el mundo se sienta representado en el centro. Tanto por culturas, como por diversidad familiar... Que todo el mundo sea participe del centro en el que está; tanto las familias como el alumnado. Entonces, trabajar sobre todo la interculturalidad, los proyectos interculturales, que tenemos alguna propuesta muy chula. Y todos los proyectos que tienen que ver con trabajar coordinadamente con las APYMAS y proponer... Todo eso está muy guay porque no es solo centrarnos en el aquí. Es que al final las familias también son participe del cole. Esa línea me gusta mucho.

S: vale. Bueno, perdona que insista pero me gustaría saber si a corto plazo has podido visualizar algún resultado pequeño. ¿Cómo crees que están siendo en líneas generales los resultados de tu intervención corta?

I: vale, bueno, pues yo creo que sí los hay. Creo que sí porque tener una figura a la que se pueda acudir para trabajar otros temas que en el rendimiento sí o sí afectan. Entonces, recoger eso para que luego vaya lo curricular mejor, creo que sí hay resultados. Aunque no te pueda hablar de resultados reales, te hablo en un futuro. Las pocas cosas que he hecho hasta ahora, creo que están funcionando. Están en proceso de desarrollarse.

S: o sea que, en definitiva, crees que el perfil social en la escuela es prioritario, ¿no? Por ahora es primordial. Entonces, en este sentido ¿Crees que se debería incrementar el número de profesionales en un futuro?

I: sí, claro. Creo que en los centros educativos deberían de haber tanto enfermeros/as como algo social, ya sean psicólogos/as, educadores/as sociales o trabajadores/as sociales. Yo apuesto por lo que he estudiado yo pero creo que no hay que cerrarle las puertas a nadie. En el sentido de que sea una persona que lo haga porque le gusta, que lo haga bien, que tenga la formación social pero que también sea algo que se ajuste a la necesidad que hay. Entonces en ese sentido, claro que apuesto por el Trabajo Social que creo que puede hacer todo ese trabajo coordinado, de planificar, de intervenir... El educador pensará que es el perfecto para estar ahí, el psicólogo lo mismo... Pero creo que a nivel general, una figura social...

S: podrían estar todos...

I: claro, o todos. Que todos al final aportan mucho más que una figura.

S: ¿crees que le hayan llamado “promotora escolar” es porque existen reticencias de llamar “trabajadora social escolar” o “educador social” o ver a un psicólogo que no se llame “orientador”?... ¿Crees que existe reticencia?

I: pues la verdad es una pregunta que no me la había cuestionado hasta ahora que me la estás diciendo, pero puede ser. Puede ser algo de eso porque en lo educativo da como mucho miedo lo social...

S: profesores/as y tal...

I: sí, entonces igual sí que puede ser por eso. No tengo ni idea la verdad.

S: bueno, pues esto ya se acaba... si quieres añadirme algo...

I: la verdad es que me alegra que estés haciendo el TFG de esto y creo que es una figura que parece que está empezando a promocionarse en los centros, que puede dar mucho de sí... Que en los centros hay gente muy buena que está haciendo muchas cosas pero que hay una saturación de casos tanto en el Servicio Social como en el centro escolar... Que sí que veo la necesidad totalmente de incluir una figura social en los centros y que te animo a ello. También me gustaría añadir que esta figura ha sido contratada por los ayuntamientos. O sea, ha sido financiada en una parte, pero realmente el que ha puesto el dinero es el ayuntamiento. Es muy interesante que sea el propio ayuntamiento de una localidad el que haya apostado por este perfil porque significa se han dado cuenta de hace falta una figura social. Esta apuesta por lo social es un cambio. Entonces, me gustaría nombrar a los ayuntamientos que han hecho esta contratación que han sido: Olite, San Adrián, Corella y Castejón (que es donde estoy yo), Cintruenigo, Fitero y Pamplona. Si no nos hubieran contratado ellos, no hubiera sido posible que existiese esta figura.

S: pues muchas gracias Inés y lo dejamos aquí.