

# La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local

*Belén Caballo Villar y Rita Gradañlle Pernas*

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## Resumen

La Educación Social, en su dimensión mediadora, puede facilitar los procesos educativos en las escuelas así como la articulación de las relaciones entre ellas y las comunidades locales en las que se integran. Desde esta convicción, analizamos el papel de las instituciones escolares y de las administraciones locales como impulsoras de un proyecto educativo territorial en el que, junto con otros profesionales y agentes comunitarios, los pedagogos y educadores sociales están llamados a desempeñar un papel activo.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Social, Mediación, Relación escuela-comunidad, Ciudad educadora, Proyecto educativo de ciudad, Proyecto educativo de centro.

## Summary

*Social Education, regarding its dimension as a mediator, can facilitate educational processes at schools, as well as the coordination among them and the local communities where they are located. From this conviction, we analyse the role of education institutions and local authorities as driving forces of a territorial education project.*

*Together with other professionals and community agents, educationalists and social edu-*

*cators are set to play an active role on that project.*

**KEY WORDS:** *Social Education, Mediation, Relationship school-community, Educating city, City education project, School education project.*

*“La comunidad escuela y la comunidad local han de entenderse, creemos, como ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca, ya que individuos, grupos y redes presentes en la escuela lo están también en la comunidad local, y no se entiende lo uno sin lo otro. (...) Desde la escuela se puede hacer cultura, civismo, territorio, y desde la comunidad local se hace educación, y se puede discutir de enseñanza y de contenidos y valores educativos”.*

Subirats, 2002, 39-40

## 1. La Educación Social como práctica pedagógico-mediadora

La evolución que ha experimentado la sociedad nos sitúa ante un escenario que plantea retos y desafíos a los que es necesario dar respuestas orientadas a mejorar las realidades sociales desde una perspectiva holística; en este contexto, la Pedagogía-Educación Social debe mantener activa su capacidad para promover procesos de

aprendizaje, de formación y desarrollo, con vocación de cambio y transformación social, al menos en aquellas condiciones y circunstancias que contribuyan decisivamente al bienestar de las personas y a su mejor calidad de vida.

Coincidimos con Gómez (2000, 409) en que la Pedagogía Social “es una ciencia de la educación que tiene por objeto de estudio una dimensión específica del universo educativo: la educación social”; y, por tanto, las personas, los grupos y las comunidades son los protagonistas directos de los procesos educativos y de la acción-intervención social que en ellos se configuran. En este sentido, la Pedagogía Social –en tanto que ciencia pedagógica inscrita epistemológicamente en las ciencias sociales y humanas– se preocupa por las relaciones intrínsecas, que en clave educativa, se establecen entre el individuo y la sociedad; pero no sólo desde los discursos y prácticas que toman como referencia la educación, sino también en un sentido más amplio, las que ponen énfasis en la dimensión social (socialización, inserción, cohesión, participación, etc.). Es decir, en cómo estas prácticas sociales, real o potencialmente educativas, promueven determinados procesos orientados a resolver problemas concretos, suscitando cambios y transformaciones en nuestras realidades más inmediatas.

En estas prácticas educativas y sociales potencialmente transformadoras es donde la Educación Social –entendida como un “exponente visible de apertura del quehacer educativo a las realidades sociales en las que se integra” (Caride, 2006, 27) –adquiere su total significación; ya que lejos de circunscribir las experiencias pedagógicas a los contextos escolares– se reivindica como una práctica social concernida por necesidades, problemas y desafío de amplia proyección social, en cuyo marco define algunos de sus principales objetivos en “lograr la madurez social, promover

relaciones humano-sociales y preparar al individuo para vivir en sociedad” (López Noguero, 2006, 17). Así pues, la Educación Social ha de entenderse como una práctica, y en relación a ella, una tarea profesional con un marcado carácter social y educativo; un posicionamiento que defienden Sáez y García Molina (2006, 289) al referirse a una “profesión social (que) remite preferentemente a una situación de derecho democrático y a ciertas aspiraciones de justicia social; mientras que la Educación Social como profesión educativa se sostiene sobre acciones mediadoras y de transmisión cultural en las que la praxis se articula necesariamente alrededor de principios y criterios políticos y fundamentalmente éticos”. Un enfoque con el que estos autores nos sitúan ante una Pedagogía-Educación Social que aporta una visión más comunitaria e integradora del trabajo que históricamente suele llevarse a cabo en la institución escolar.

En coherencia con esta afirmación, apostamos por una educación que no circunscriba sus iniciativas únicamente a los espacios y contextos reglados por el diseño del currículum o los aprendizajes escolares, ampliando los horizontes de actuación y remitiéndonos a una concepción más integral, plural y compleja; esto es, desarrollando una acción socioeducativa que requiera de una reflexión-acción-intervención de naturaleza multidimensional e interdisciplinar, capaz de impulsar la apertura de los centros escolares a la sociedad, de promover y dinamizar una “sociedad que eduque y de una educación que socialice” (Ortega: 1999, 19), con el propósito de incrementar el bienestar social. En definitiva, conceptuar una educación a lo largo de toda la vida y en todos los ámbitos del quehacer social; y, por tanto, que sea consecuente con una educación cuyas prácticas se caracterizan por desarrollarse *en, con, por y para* la sociedad.

En este sentido, asumimos y compartimos con López Noguero (2006, 15) que estamos ante un nuevo contexto social y pedagógico, que explora “formas y valores culturales inéditos hasta el momento, nuevas políticas sociales y culturales, incremento de sectores de población marginal y nuevos estados de conciencia y de acción”. En los escenarios que dibujan estas realidades, que acentúan la complejidad social, la educación adquiere nuevas características y funciones, que se concretan en modos de intervención que requieren una mayor cualificación y competencia profesional; de ahí que la educación en general y la pedagogía social en particular tengan que asumir la responsabilidad de formar a distintos profesionales para que –mediante procesos de acción-intervención transversales a muchos ámbitos de lo social– puedan afrontar estas dificultades y transformarlas en oportunidades educativas. Este hecho, junto a la necesidad de reflexionar en torno a las prácticas y experiencias profesionales en estos ámbitos, obliga a repensar el modelo escolar y sus agentes; con el fin de reconsiderar la institución escolar y superar viejos planteamientos que la identificaban únicamente con una de sus funciones y tareas: ser una “agencia distribuidora de conocimiento” (Gimeno, 1999, 107).

El contexto social en el que vivimos, en toda su diversidad, hace cada vez más precisa la articulación de la educación social con la escolar, con el fin de avanzar hacia la construcción de una “Pedagogía social escolar” (March y Orte, 2003); una exigencia que se deriva de la necesidad de trabajar educativa y multidisciplinariamente en problemas sociales que afectan a la convivencia e integración escolar, como son la educación en valores (tolerancia, solidaridad, diversidad cultural, sostenibilidad...), comportamientos antisociales (*bullying*), procesos de integración educativa, familiar y social, etc. Evidentemente, la reformula-

ción de la institución escolar adquiere gran relevancia en este momento; puesto que debemos entenderla como un servicio sociocomunitario que ha de abrirse a la comunidad y a las múltiples oportunidades educativas inherentes a un aprendizaje que debe extenderse a toda la vida y a todas las personas que se sitúan en sus ámbitos de influencia geográfica y social.

Bajo esta concepción, entendemos que la escuela ha de convertirse en un elemento vertebrador en torno al que se articulan y exteriorizan diferentes problemáticas y expectativas sociales, culturales y educativas, que amplían su rol institucional y sus potencialidades más allá de los espacios y tiempos lectivos. Así lo manifestaba Petrus (1998: 34), al identificarla como un “microcosmos de los conflictos presentes en la sociedad”. Por ello, la Educación Social está llamada a convertirse en el nexo en torno al que han de promoverse estrategias que favorezcan las relaciones escuela-comunidad, con el fin de resituar la institución escolar en un proyecto integral de educación comunitaria.

Desde esta perspectiva, y considerando la necesidad de una educación y prevención en todas las dimensiones y esferas sociales, no se puede obviar la intervención en estos contextos escolares, que requieren de acciones socioeducativas específicamente diseñadas para mediar y afrontar situaciones de anomia y conflicto que trascienden los límites de lo escolar. Una advertencia necesaria, toda vez que es en las instituciones escolares donde la mediación se convierte en un recurso eficaz para desarrollar una acción social encaminada a mejorar las relaciones humanas, impulsando el diálogo y la convivencia con el propósito de minimizar la exclusión social y, consecuentemente, lograr la cohesión social.

En palabras de Chozas (2003, 130), la escuela ha de convertirse en un servicio de orientación que “integre lo educativo, lo

formativo y lo personal, y con ello, aparece como imprescindible la figura de profesionales cualificados que trabajen sectorialmente y cooperativamente en este espacio educativo". Esta aproximación a la realidad social comportará conocer los contextos en los que se desarrollará una acción mediadora; para lo que será preciso realizar un diagnóstico, identificar aquellos recursos, servicios y profesionales que le ayudarán a proyectar sus iniciativas con una visión integral y multidisciplinar, acordes con un conjunto de necesidades sociales a las que deben dar respuesta diversas instituciones, y más concretamente, las educativas.

Por tanto, debemos recurrir a prácticas pedagógico-mediadoras que sirvan para implementar actuaciones destinadas a mejorar la organización, el funcionamiento y la convivencia en los centros escolares, pero también a promover la participación –en igualdad de condiciones– de una ciudadanía activa que sea capaz de resolver los problemas, situaciones y/o conflictos que surgen en nuestro ámbito de referencia más próximo: en la familia, la escuela y la comunidad local.

Tal y como hemos avanzado, el educador –en tanto que mediador social– recurrirá a actuaciones pedagógicas para contrarrestar las carencias y necesidades sociales, o en una perspectiva más positiva, para anticiparse a ellas o activar oportunidades que permitan afrontarlas con criterios mínimos de bienestar y de calidad de vida. Desde esta perspectiva, estas intervenciones no sólo han de estar destinadas a la mediación de conflictos, sino a la emancipación progresiva del sujeto en la comunidad en la que se integra. Así, los educadores-mediadores en los contextos institucionales han de poner énfasis en el ejercicio del diálogo, para dotar de fundamento pedagógico a aquellas acciones educativas destinadas al aprendizaje de habilidades comunicativas, como expresión de los valo-

res cívicos de la Educación Social, entendiéndola ésta como praxis de una democracia cultural y social que se sustenta en una pedagogía de lo cotidiano envolvente de toda la comunidad socioeducativa.

En este sentido, la Pedagogía-Educación Social ofrece la posibilidad de entender la mediación como una estrategia para la reflexión crítica en espacios y tiempos que se extienden más allá de las paredes de los centros escolares, y para ello es necesario apoyarse en una pedagogía del diálogo como metodología para solucionar los problemas que surgen en la vida cotidiana.

Es en esta línea argumentativa donde situamos nuestro discurso, pues consideramos que la sociedad actual plantea interrogantes que precisan de una intervención transversal, alejada de visiones con planteamientos parciales y simplistas. Si entendemos la mediación como una práctica pedagógica destinada a mejorar las relaciones humanas y los procesos de comunicación e interacción en aquellas sociedades en las que –por distintas razones y causas– existen tensiones y conflictos sociales, es necesario ampliar los horizontes y contextos de su acción-intervención social. Por ello, autores como Aguado y otros (2002) coinciden en señalar que la vida familiar, profesional, escolar, comunitaria... constituyen ámbitos prioritarios de actuación para el mediador social en colaboración con otros profesionales vinculados al ámbito de lo social.

## **2. La escuela como punto de encuentro entre profesionales**

Esta complejidad social hace necesaria una mirada diferente. Una complejidad que en la relación escuela-comunidad se concreta en realidades tan diversas como la conciliación de los tiempos de las escuelas y los de las familias, los problemas de conviven-

cia, la atención a la diversidad, la implicación de las familias en los procesos educativos, el papel de las administraciones locales en el logro de mayores oportunidades socioeducativas, etc.

Apunta Cabral Pinto (2004, 144) que en el escenario globalizado en el que se desarrolla nuestra vida resulta una “falacia anacrónica” mantener una institución escolar que siga articulándose con los mismos patrones curriculares, tiempos y espacios que la escuela tradicional; un anacronismo también, sin duda, es pretender que la escuela continúe funcionando tan sólo con los actores y profesionales “tradicionales”. La figura de maestros y profesores sigue siendo imprescindible, pero las demandas, necesidades y problemas actuales obligan a la incorporación de nuevos agentes que permitan –en red– construir respuestas. Es en la convergencia del desempeño profesional de maestros, educadores y pedagogos sociales, así como de otros profesionales que potencialmente podrán desarrollar diferentes tareas en el interior de las instituciones educativas, donde radica el potencial educativo y transformador de su labor, pues todos ellos desempeñan cometidos complementarios en un mismo proceso, que no es otro que contribuir a una mejor formación de las personas y las comunidades.

Es precisamente en esa articulación en donde encuentra sentido la labor del pedagogo-educador social: asumiendo tareas de mediación, de educación familiar, de coordinación de temas transversales, de educación para el ocio, de actuación directa ante problemáticas sociales, etc.

Si entendemos la mediación como un proceso que trasciende la resolución de conflictos para ofrecer “una compleja y completa filosofía de la relación, de la comunicación y del trato social” (Ripol-Millet, 2001, 15), el papel de los agentes de la mediación se centra en impulsar procesos de cambio en las personas y grupos,

facilitando la redistribución del poder y el establecimiento de nuevas formas de comunicación y diálogo. Mediar, afirma García Molina (2002, 135-136), es “un trabajo para la progresiva emancipación del sujeto”, pudiendo desarrollarse dicha mediación “respecto a los contenidos culturales”, “respecto a los otros” y “respecto al entorno social”. La mediación se convierte en un “instrumento de desarrollo humano” (Ripol-Millet, 2001, 47) que implica, por su complejidad, una labor interdisciplinar de diferentes profesionales y agentes.

Son cada vez más las voces que, desde diferentes disciplinas y campos científicos y profesionales, vienen apostando por un trabajo en equipo que permita una lectura más completa de las realidades sociales y, por tanto, una acción más integrada que avance en la consecución de respuestas eficaces. Afirma Caride (2006, 30) que, lejos de cualquier tentación corporativa excluyente entre profesionales, y a pesar de la competitividad existente en el acceso al empleo y de la carencia de políticas públicas generadoras de planes consistentes, “seguimos necesitando de una mentalidad abierta y cooperativa”, de una perspectiva de trabajo que deberá verse favorecida por una mejor definición de los roles profesionales; necesitados también de las interacciones a las que puede dar lugar su labor conjunta en la medida en que redundan en la calidad de vida de la comunidad en la que se integran.

Desde esta perspectiva de trabajo interdisciplinar y en equipo, son varias las propuestas que tratan de perfilar las líneas en torno a las que pueden girar las aportaciones de los profesionales de la Pedagogía-Educación Social en la mediación escuela-entorno. Recogemos en la siguiente tabla las propuestas de diferentes autores y colectivos, agrupadas por temáticas para facilitar una lectura comparada de las mismas.

**Tabla 1: Funciones de los profesionales de la Pedagogía-Educación Social en la mediación escuela-comunidad**

CESG (2001), CF. FERNÁNDEZ DE SANMAMED (2006)	VIARIOS (2004)	GALÁN (2006)	LÓPEZ NOGUERO (2006)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar la coordinación del centro con la comunidad.</li> <li>- Mejorar la convivencia en el centro.</li> <li>- Acciones de integración social y convivencia.</li> <li>- Prevención de la conflictividad escolar.</li> <li>- Creación de espacios y equipos de trabajo para la mediación en conflictos.</li> <li>- Colaborar en el cumplimiento de las normas del centro por parte del alumnado.</li> <li>- Seguimiento y control del absentismo escolar, fracaso y violencia.</li> <li>- Colaborar en programas de educación para la salud, ambiente, paz, etc.</li> <li>- Colaboración en los tiempos no docentes (recreos, comedores, transporte).</li> <li>- Colaboración en el diseño de actividades extraescolares.</li> <li>- Coordinación con las familias y otros recursos sociales, especialmente en el alumnado con necesidades educativas especiales.</li> <li>- Fomento del asociacionismo entre el alumnado y los padres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar las relaciones del centro con el entorno social, consolidando redes de comunicación estables.</li> <li>- Acciones de integración escolar y convivencia.</li> <li>- Colaboración con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas y del reglamento de régimen interno.</li> <li>- Prevención de la conflictividad escolar.</li> <li>- Creación de espacios y equipos de trabajo para la mediación en conflictos.</li> <li>- Seguimiento y control del absentismo escolar, fracaso y violencia.</li> <li>- Colaboración en el desarrollo de programas de educación para la salud, el medio ambiente, el consumo, la paz, etc.</li> <li>- Formación y fomento del asociacionismo de padres y madres.</li> <li>- Acciones de información, orientación y asesoramiento, y de asociación para el alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevención de problemas que incidan en la mejora de vida personal y comunitaria.</li> <li>- Fomento de la convivencia (clima del centro escolar y de la sociedad en la que se inserta).</li> <li>- Intervención en temas de absentismo, conflictos en el aula, entre familias, menores y centros educativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear redes de apoyo al centro escolar.</li> <li>- Integración social de la infancia y la adolescencia.</li> <li>- Resolución de conflictos.</li> <li>- Mediación entre el centro escolar y las familias</li> <li>- Educación de padres y madres, promoviendo su participación en el proyecto educativo y las relaciones intergeneracionales.</li> </ul>

Una primera aproximación a las propuestas presentadas permite comprobar la coincidencia en torno a determinados ejes básicos que trazarían los ámbitos de aportación de la Pedagogía-Educación Social con el objetivo de lograr una escuela integrada y abierta a su comunidad, y una comunidad que cuente con la escuela como recurso institucional convergente con sus procesos de desarrollo local. En síntesis, son los siguientes:

- Promover y colaborar en iniciativas que favorezcan las relaciones entre el centro y la realidad local de la que el centro educativo forma parte, lo que supone el establecimiento de redes permanentes de comunicación y de trabajo conjunto.

- Potenciar acciones de mejora del clima de convivencia en el centro, poniendo en marcha estrategias que promuevan procesos de integración social, así como dinámicas asociativas y participativas entre el estudiantado; trabajando en la prevención de la conflictividad escolar, mediando en problemas de violencia y acoso, etc.
- Participar en el seguimiento y control de casos de absentismo y fracaso escolar, aportando un trabajo de mediación para la búsqueda de soluciones.
- Colaborar e impulsar iniciativas que faciliten el trabajo en torno a la transversalidad: educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades, educación am-

biental, educación intercultural, etc.

- Participar en la dinamización de los tiempos libres, con especial acento en los extraescolares, procurando en los mismos un trabajo de educación del ocio con implicación comunitaria y del propio centro escolar.

- Trabajar con las familias, promoviendo su participación en el proyecto educativo, impulsando procesos asociativos y formativos, mediando en los casos que así lo requieran, contribuyendo a intensificar las relaciones entre familias, escuela y comunidad...

Si la Pedagogía-Educación Social puede jugar algún papel en la consecución de la coherencia y complementariedad de las oportunidades educativas que se dan dentro y fuera de los espacios y tiempos curriculares, los profesionales de la educación social son los que –desde su mirada pedagógica social– se sitúan en una posición adecuada para lograr esa integración. Su trabajo engarza, como venimos apuntando, con el logro de una educación integral de la que son partícipes “otras educaciones”: la educación cívica y en valores, la educación del ocio, para la convivencia, para la igualdad de oportunidades... Pero quizá su aportación más valiosa y específica sea la de ejercer como mediador entre los recursos, instituciones y agentes educativos que tiene una comunidad para ponerlos, coordinadamente, al servicio de las personas y del desarrollo de un proyecto educativo territorial.

### 3. El protagonismo de las administraciones locales

Afirma Caride (2002, 290) que la Educación Social debe articular sus propuestas en torno a dos procesos indisolubles, que son a la vez punto de partida y de llegada: “la construcción comunitaria y la participación democrática”. Con certeza, ambas dinámicas constituyen un referente fundamental para

aquellos municipios que aspiran a asumir la educación como eje transversal de las políticas que se promueven para un mejor desarrollo de sus ciudades o pueblos.

La concepción descentralizada en la organización administrativa del Estado que fijó la Constitución española de 1978, sentó las bases para conferir un mayor protagonismo a los espacios locales como referentes ineludibles en la consecución de una mayor calidad de vida para todos y cada uno de sus habitantes. Por su parte, el diseño también descentralizado del sistema educativo que define la LOGSE en 1990 abre sugerentes posibilidades de colaboración entre los centros educativos y los municipios, que pueden fructificar en una articulación de sus recursos al servicio de un proyecto de desarrollo de las personas y de las comunidades locales.

En este sentido, el marco filosófico, teórico y aplicado que ofrece el concepto de *ciudad educadora* se convierte en un escenario propicio para la puesta en marcha de iniciativas que concreten estas relaciones, ofreciéndoles la posibilidad de dejar de ser meras acciones puntuales para enmarcarse en una estrategia educativa de territorio articulada a medio y largo plazo. La idea motriz “ciudad educadora” procura aglutinar todas las estrategias para el desarrollo comunitario local, asumiendo la transversalidad de la educación en las políticas y en las acciones que impulsa el municipio en sus diferentes ámbitos competenciales. Supone, en definitiva, que todo el abanico de iniciativas que se llevan a cabo en un territorio –bien desde la Administración local, bien desde otras instituciones y agentes sociales, bien coparticipadamente– asuman un carácter educador convirtiéndose, de este modo, en un instrumento para construir comunidad.

La ciudad educadora recoge y da forma a la apertura que el concepto *educación* comienza a vivir en torno a la década de los

años setenta del pasado siglo: el reconocimiento de que la persona se educa a lo largo de toda la vida y que los agentes educativos se amplían en relación a los dos más tradicionales –escuela y familia– encuentran su acomodo en una concepción que persigue que las ciudades y los pueblos se hagan conscientes de su potencial educativo y lo pongan en valor. Se trata, entonces, de un proceso “conscientemente asumido y conscientemente participado” (Cabral Pinto: 2004, 152) en el que la comunidad local va reconociendo sus posibilidades y aspiraciones y haciendo de ellas el eje de su proyecto colectivo de desarrollo.

Una de las herramientas metodológicas que vienen utilizando en los últimos años algunos ayuntamientos para impulsar y concretar en sus territorios la filosofía que impregna la ciudad educadora son los proyectos educativos de ciudad, documentos de planificación estratégica que, a modo de contrato social explicitado y nacido de un amplio consenso social, determinan las directrices de futuro de la política educativa de cada territorio articulando sus recursos. En palabras de Subirats (2002, 42), son “un compromiso para potenciar, impulsar y hacer crecer aquellas iniciativas que rompan las fronteras entre la escuela y la ciudad, entre la comunidad educativa y las comunidades ciudadanas”. Se trata, en definitiva, de una estrategia para fortalecer la corresponsabilidad en los procesos educativos locales, en los que no sólo están implicados los centros escolares, sino también una amplia trama de instituciones y actores que ofrecen espacios, recursos y asumen un protagonismo activo en las dinámicas educativas.

En la medida en que los proyectos educativos de ciudad se diseñan coparticipadamente para contribuir a la construcción de sociedades educadoras, la educación asume un papel central, como un eje estratégico clave para el desarrollo de los territorios. Para ello resultan imprescindibles,

cuando menos, tres procesos complementarios:

- Que los ayuntamientos –a pesar de moverse en un marco competencial educativo bastante residual– asuman un papel activo como impulsores, canalizadores y coordinadores de estos proyectos; lo que requiere, entre otras cuestiones, un decidido liderazgo municipal y nuevos modos organizativos y de gestión que pasan, necesariamente, por introducir mecanismos de transversalidad y de trabajo en equipos interdisciplinares.
- Que se apueste decididamente por potenciar las relaciones entre la ciudad y la educación, lo que se concreta en un amplio abanico de acciones que van desde introducir elementos educativos en la ordenación del territorio hasta impulsar la dimensión educativa en las múltiples iniciativas y propuestas ciudadanas, pues los proyectos educativos de ciudad se apoyan y cobran sentido en una comunidad participativa e implicada.
- Que los centros educativos experimenten una apertura hacia la cultura y las comunidades, convirtiéndose en espacios en los que se generen oportunidades para la igualdad, la responsabilidad colectiva y el aprendizaje de una ciudadanía viva, procurando hacer converger la educación escolar con la educación social.

La escuela, como institución comunitaria que es, debe ampliar sus cometidos educativos, culturales y sociales, diversificando su presencia en el escenario local, asumiendo para ello la puesta en marcha de dinámicas y proyectos que la reafirmen como un agente destacado en la construcción de la sociedad educadora a la que nos venimos refiriendo. Para ello se hace imprescindible la incorporación de profesionales del ámbito de la Pedagogía-Educación Social que, con su labor, contribuyan a ensanchar el papel educador de los centros educativos y a multiplicar sus funciones culturales.



Recurriendo de nuevo a Subirats (2002, 14), tenemos la convicción de que en el encaje educación-territorio se encuentra uno de los factores clave del desarrollo de las comunidades y que, cuando la educación comience a ser vista y asumida como “un problema colectivo sobre el que se juega buena parte del futuro de la comunidad local”, habremos avanzado significativamente en la dirección adecuada. En esta misma línea argumentan Cudini y Morganti (2003), profundizando en la necesidad de que las escuelas establezcan sinergias con la comunidad territorial en la línea de lo que se podría denominar un pacto formativo local o un sistema formativo integrado que dé cuenta de la necesaria interdependencia de ambas para llevar a cabo un trabajo con proyección sociocomunitaria.

En definitiva, se impone cada vez con mayor fuerza la necesidad de crear entre todas las instituciones y agentes sociales las condiciones adecuadas para que los centros educativos puedan ir generando complicidades con la comunidad, de forma que su funcionamiento, sus carencias y sus logros se vayan asumiendo como una responsabilidad colectiva. Y, sin duda, uno de los instrumentos imprescindibles para desarrollar esta línea de trabajo son no sólo los proyectos educativos de ciudad anteriormente referidos, sino también los proyectos educativos de cada centro pues, en la medida en que se circunscriben a una escuela determinada, hacen posible la concreción de esta filosofía y de las líneas de acción a seguir para operativizarla.

#### **4. El Proyecto Educativo de Centro (PEC): de la escuela a la comunidad**

Siendo conscientes de las numerosas problemáticas sociales que vertebran la realidad cotidiana de los centros educativos, surge la necesidad de incorporar nuevos

profesionales de la educación que –en el marco del sistema educativo reglado– ayuden a solventar dichas dificultades, poniendo los recursos existentes en la comunidad al alcance de todos, con el fin de potenciar las posibilidades educativas de la escuela y del entorno sociocultural del centro.

Sin embargo, se deben poner de manifiesto las reticencias existentes a la hora de acoger en las instituciones escolares a profesionales de la educación que no son exclusivamente docentes; una circunstancia que quizá se derive de la visión tradicional del perfil profesional que ha significado e identificado los centros escolares. Esto es, un perfil mucho más ligado al rol de un docente que al de un educador.

Así, en el afán de promover una educación integral de los ciudadanos que trascienda la adquisición de conocimientos y con el fin de conseguir una escuela más ligada al contexto, el Proyecto Educativo de Centro (PEC) se presenta como una oportunidad valiosa; ya que “cada centro escolar, según su contexto social, dependiendo de sus características propias (...) y basándose en su experiencia, adoptará decisiones para responder a las necesidades educativas detectadas en su entorno” (Álvarez y otros, 2000, 56). En coherencia con esta afirmación, entendemos que el proyecto educativo no sólo ha de ser un conjunto de principios que caracterizan la institución escolar en particular, sino que es una vía para expresar las decisiones consensuadas de la comunidad educativa, y el instrumento mediante el que podemos planificar las acciones que permitan conectar el currículo con las necesidades y demandas sociales.

En este sentido, el PEC ha de transformarse en una guía pedagógica que contemple las intenciones o finalidades educativas en relación con su entorno social más próximo; constituyendo un documento que manifieste las diferentes sensibilidades y problemáticas sociales que se consi-

deran prioritarias, así como el modelo de persona y de sociedad que se pretende conseguir mediante acciones educativas, formativas y transformadoras.

Por tanto, más allá de los objetivos y principios que articularán este proyecto, en el PEC se reflejan otras intenciones de carácter socioeducativo, como velar por el desarrollo integral de la persona e integrar la identidad del territorio en el que se inscribe cada centro escolar; unos principios o finalidades a los que es necesario dar respuestas globales, concretas y contextualizadas desde planteamientos educativos transversales.

En palabras de Chozas (2003, 133), la primera condición para que la presencia de un educador o de una educadora social se haga efectiva en los centros escolares es la existencia de un "proyecto educativo realista, eficaz y elaborado a partir de una práctica educativa. Solamente con esa condición puede hablarse, con rigor, de los métodos y recursos para aplicar a situaciones de prevención y mediación, a situaciones de seguimiento y control de dificultades escolares o a situaciones y procesos de integración escolar". En su opinión, el proyecto educativo será el que permita incardinar su trabajo –de acuerdo con las funciones que le son atribuidas– respecto de determinadas situaciones que se manifiestan en el ámbito escolar.

En este proceso de concreción educativa y curricular –que sugiere ampliar los procesos de intervención educativa hacia modelos que se adapten a realidades sociales y escolares que están en continua transformación– es donde la figura del educador social adquiere especial relevancia, al identificarse como profesional que ha de facilitar el encuentro entre ambas realidades; dotando de fundamento pedagógico a aquellas acciones que tratan de mejorar la convivencia de los distintos agentes educativos implicados en cada contexto escolar y social.

Los educadores sociales desarrollarán su labor profesional en el medio social del

contexto educativo y en el espacio cultural creado por la comunidad escolar. Para ello, y dado que en la escuela siempre han prevalecido los contenidos conceptuales, será necesario diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que incentiven la reflexión y la conciencia crítica de los diferentes agentes, que pongan más énfasis en la adquisición de contenidos procedimentales y actitudinales acentuando el quehacer de la Pedagogía-Educación Social como una praxis cotidiana, en la propia escuela y en las comunidades que ésta establece con sus comunidades de referencia. Este hecho comportará cambios significativos en los estilos docentes y los modelos organizativos de la institución escolar, ya que se requiere una estrecha colaboración entre el profesorado y los educadores sociales para la coordinación de aquellas áreas curriculares llamadas 'transversales', y cuyo contenido procedimental se traduce en un aprendizaje permanente del que participe toda la comunidad y en una dinámica sociocultural tejida con el mismo espacio educativo.

Sin caer en visiones tecnicistas, entendemos que la incorporación de los educadores sociales en la dinámica cotidiana y en la organización del centro escolar de una manera "natural" supone un reto y un desafío que debemos afrontar. Porque, sin duda, es necesario reconocer y legitimar al educador social como un profesional de la educación que promueve y colabora con otros agentes educativos y sociales en la participación activa y en el compromiso de la escuela con la sociedad. De ahí que se trate, en definitiva, de incorporar a profesionales que posibiliten una escuela con capacidad de vivenciar y construir de un modo mucho más significativo el aprendizaje social, de forma que permita a los alumnos de todos y cada uno de los centros escolares concretar en realidades los deseos de ser, hacer y saber vivir como ciudadanos.

## Referencias bibliográficas

- Aguado, T., y otros (2002): *Mediación social en el ámbito socioeducativo. Identificación de necesidades y formulación de propuestas de actuación en contextos educativos*. Madrid: UNED.
- Álvarez, M., y otros (2000): *El proyecto educativo de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Cabral, F. (2004): *Cidadanía, sistema educativo e cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caride, J. A. (2002): "La Pedagogía Social en España", en Núñez, V. (coord.): *La educación social en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa, pp. 81-112.
- Caride, J. A. (2006): "Da escola e da Educación Social como espazos e tempos para o encontro entre o profesorado e os educadores sociais", en Castro, M.; Malheiro, X. M., y Rodríguez, X. (coords.): *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* Santiago de Compostela: Nova Escola Galega-CESGA, pp. 27-32.
- Chozas, A. (2003): "El educador social en las instituciones educativas", en García Molina, J. (coord.): *De nuevo, la Educación Social*. Madrid: Dykinson, pp. 127-135.
- Cudini, S., y Morganti, M. (2003): *Scuola e territorio. Como attivare e promuovere progetti con le comunità locali*. Milano: Franco Angeli.
- Fernández de Sanmamed, A. (2006): "Educación Social e Escola", en Castro, M., Malheiro, X. M., y Rodríguez, X. (coord.): *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* Santiago de Compostela: Nova Escola Galega-CESGA, pp. 24-32.
- Galán, D. (2006): "Modalidades de participación do/a educador/a social na escola", en Castro, M., Malheiro, X. M., y Rodríguez, X. (coords.): *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* Santiago de Compostela: Nova Escola Galega-CESGA, pp. 48-52.
- García Molina, J. (2002): "Mediación educativa: entre el saber y la herramienta", en García, J., y Marí, R. (coords., 2002): *Pedagogía Social y mediación educativa*. Toledo: APESCAM, pp. 127-137.
- Gimeno, J. (1999): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gómez, M. (2000): "Sectors i àmbits d'intervenció de l'educació social. Aproximació conceptual". *Temps d'Educació*, nº 24, pp. 409-425.
- López Noguero, F. (2006): "O educador social na escola: definición e funcións", en Castro, M.; Malheiro, X. M., y Rodríguez, X. (coords.): *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* Santiago de Compostela: Nova Escola Galega-CESGA, pp. 8-20.
- March, M., y Orte, C. (2003): "La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº 10, pp. 85-110.
- Ortega, J. (1999): "Educación especializada, concepto y profesión", en Ortega, J. (coord.): *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel, pp. 13-41.
- Petrus, A. (1998): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Petrus, A. (2004): "Educación Social y Educación Escolar". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº 11, pp. 87-110.
- Revista Aula de Innovación Educativa* (2007), nº 161.
- Ripol-Millet, A. (2001): *Familias, trabajo social y mediación*. Barcelona: Paidós.
- Sáez, J., y García Molina, J. (2006): *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Subirats, J. (2002): "Educación y territorio, el factor proximidad y de comunidad en las políticas educativas", en Subirats, J. (coord.): *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel, pp. 13-22.
- Varios (2004): *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. Disponible en <http://www.eduso.net/archivos/> (3 de abril de 2007).

---

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS: María Belén Caballo Villar y Rita Gradaílle Pernas. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Campus Universitario Sur. 15782 Santiago de Compostela. Correos electrónicos: [hecabalo@usc.es](mailto:hecabalo@usc.es), [rgradaille@usc.es](mailto:rgradaille@usc.es)

Fecha de recepción del artículo: 21.XI.2007

Fecha de aceptación definitiva: 16.XII.2007

