



Gizarte Zerbitzuei eta
Gizarte Eskuhartzeari buruzko
Dokumentazio Aldizkaria

Boletín Documental
sobre Servicios Sociales
e Intervención Social

gizarte.doc

Uztaila / julio 2007

-
- 2 Gai-bakarreko dosierra
Dossier monográfico
-
- 8 Jarduera egokiak
Buenas prácticas
-
- 9 Tresnak eta gidak
Guías y herramientas
-
- 10 Dokumentuak
Documentos
-
- 16 Deialdiak
Convocatorias
-

Dossier

Escuela y servicios sociales: dos mundos condenados a entenderse

Ricardo J. Sánchez:
'Los Servicios Sociales
deben considerar la
escuela como un agente
colaborador, y no como
un recurso'

Marisol Uria: 'La
necesaria colaboración
entre los sistemas
educativo y social'

Escuela y servicios sociales: dos mundos condenados a entenderse

[EL CRECIMIENTO DE LA EXCLUSIÓN INFANTIL PONE DE MANIFIESTO LA URGENCIA DE UNA MAYOR COORDINACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LOS SERVICIOS SOCIOSANITARIOS] [COMO INSTITUCIÓN TRANSMISORA DE LA CULTURA, LA ESCUELA CONTRIBUYE A GARANTIZAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LA POBLACIÓN ADULTA, PERO NO PUEDE RESPONDER POR SÍ SOLA AL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES] [LA ESCUELA CONSTITUYE UNA REFERENCIA CLAVE DENTRO DE LA VIDA SOCIAL DE LOS BARRIOS Y, POR LO TANTO, PUEDE JUGAR UN PAPEL DINAMIZADOR DE PRIMER ORDEN EN CUALQUIER POLÍTICA COMUNITARIA]

La exclusión social infantil despierta una preocupación creciente. Hasta hace poco, en Europa occidental se consideraba un fenómeno residual, pero a la luz de los datos esa concepción está cambiado. Diversos estudios indican que la pobreza en esta franja de edad supera la media del conjunto de la población en casi todos los países de la Unión Europea, lo que ha motivado que las directrices comunitarias empiecen a considerar a niñas y niños como un colectivo particularmente vulnerable. En este contexto, la escuela se presenta como un elemento clave en la lucha contra la exclusión infantil. El papel de la escuela en este terreno puede contemplarse desde dos perspectivas diferentes, pero complementarias. De una parte, como transmisora de la cultura y las normas sociales, prepara a niños/as y jóvenes/as para su participación plena en la sociedad. De otra, por su posición intermedia entre menores, familia y sociedad, constituye un espacio privilegiado para la intervención social.

Si las instituciones sociales responden a una necesidad, la principal función de la escuela consiste en traspasar de una generación a la siguiente los conocimientos, habilidades y valores mínimos esenciales para desenvolverse en la vida adulta. En este sentido, la escuela contribuye de manera decisiva a garantizar la igualdad de oportunidades, asegurándose de que todos/as tienen acceso a un capital cultural básico y común, independientemente de su origen o clase social.

Esta misión de la escuela cobra una especial relevancia en el marco de la Sociedad del Conocimiento en que vivimos, en la cual la formación recibida condiciona notablemente la posibilidad de encontrar un empleo de calidad.

La igualdad de oportunidades se consolida como uno de los pilares del sistema educativo gracias a la LOGSE (1990). La primera ley marco educativa de la Democracia introduce, a este respecto, tres novedades de alcance: la extensión de la educación obligatoria a los 16 años, el reconocimiento de la diversidad del alumnado y el concepto de necesidades educativas especiales (N.E.E.). Prolongar la educación básica y gratuita dos cursos supone ofrecer una preparación más completa al conjunto del alumnado de Primaria y, por consiguiente, hace de la Secundaria (al menos, de la ESO) una etapa más inclusiva. En la misma línea, la escuela se impone la obligación de adaptarse a los diferentes intereses, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de su alumnado. Ese afán por integrar se expresa de manera particularmente visible en la atención al llamado alumnado con N.E.E., es decir, aquel que, debido a sus características cognitivas, sensoriales, motoras o comportamentales, a sus dificultades de aprendizaje, o a proceder de un entorno sociocultural desfavorecido, se considera que requiere un tratamiento educativo específico. Dicha atención se realiza de acuerdo con un criterio normalizador: siempre que es posible, la educación de estas niñas y niños tiene lugar en centros ordinarios (en el caso de la CAPV, esto sucede en el 90% de los casos), mediante el recurso a adaptaciones curriculares y refuerzos educativos.

Ahora bien, ¿puede la escuela asumir ella sola la responsabilidad de atender correctamente a este alumnado? El enfoque integrador con que se plantea ese objetivo exige un abordaje multidimensional, en el que la escuela se coordina con los servicios sociales y sanitarios. Esa coordinación entre escuela y servicios sociosanitarios también viene impuesta –como se ha apuntado más arriba– por la propia naturaleza de aquélla, que constituye un nexo entre individuo, familia y sociedad. Entendida así, la escuela aparece como un escenario idóneo para detectar no sólo situaciones de maltrato o desprotección infantil, sino también familias excluidas o en riesgo de exclusión social. En estos casos, los/as menores constituyen al mismo tiempo un reflejo de las circunstancias que está atravesando su familia y una vía de acceso hasta ella y, por ello, la escuela se presenta como un espacio privilegiado para la intervención social con unos/as y otras. Por último, hay que tener en cuenta que el entorno escolar proporciona indicadores útiles para evaluar los procesos de inserción social de madres y padres, tales como nivel de absentismo de los menores o sus calificaciones académicas.

Lo explicado hasta ahora permite considerar la acción de la escuela y los servicios sociales como concurrente, ya que ambas instituciones trabajan con los mismos colectivos –menores, familias– y con un objetivo común –la cohesión social–. Pero, ¿existe coordinación entre ambas esferas? En una evaluación de los servicios sociales de la CAPV

realizada por el Ararteko en 1999, el 85,7% de los/as trabajadores/as sociales de base opinaba que sí, y el 46%, que, además, la coordinación era buena; con todo, un significativo 39,5% manifestaba que era insuficiente, mientras que un 14,3% creía que no existía coordinación en absoluto.

Varios factores podrían explicar las dificultades para lograr una mayor sintonía. Entre los de tipo estructural, destaca la propia conceptualización de la educación y los servicios sociales como áreas diferenciadas y, en cierta medida, autónomas. A este hecho habría que sumarle el recelo que todavía despierta en algunas instancias públicas el trabajo interdepartamental. Por otro lado, las peculiaridades del trabajo en escuelas y servicios sociales –plantillas ajustadas, desgaste emocional, sobrecarga de tareas administrativas y escaso reconocimiento social en relación al grado de responsabilidad asumido– tampoco parecen favorecen la disposición de las y los profesionales de ambos campos a trabajar de manera coordinada.

Finalmente, cabe preguntarse si docentes y trabajadores/as sociales cuentan con una formación que les permita entenderse: a este respecto, parece que el currículo de la diplomatura de Trabajo Social, que bebe abundantemente de la psicología y las ciencias sociales aplicadas, facilitaría en mayor medida el encuentro interdisciplinario que el de la titulación de Maestro, más centrado en pedagogía y didáctica. En ese sentido, parece necesario insistir en la necesidad de completar las plantillas de los servicios sociales con educadores y especialistas en intervención sociofamiliar y socioeducativa, capaces de intervenir en ámbitos diversos y de reforzar el componente comunitario de los servicios de atención primaria. Al mismo tiempo, los centros educativos deberían reforzar su personal de apoyo y, sobre todo, su capacidad para el establecimiento de redes y alianzas con el resto de los agentes que intervienen sobre el pueblo o barrio en el que se radican.

La urgencia de una colaboración más estrecha entre escuela y servicios sociales no ha pasado inadvertida a las instituciones vascas. Sen-

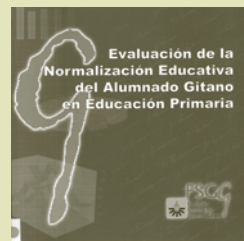
dos informes del Ararteko (el ya citado sobre los servicios sociales de base y otro sobre la atención a las N.E.E.) apuntan en esa dirección, lo mismo que el II Plan Interinstitucional de Inclusión Social 2007-2009, que será debatido próximamente en el Parlamento Vasco. El Ararteko reclama, además, la unificación de criterios en las evaluaciones de N.E.E. entre diversos territorios históricos, una mayor atención a las N.E.E. derivadas del origen sociocultural del alumnado y mejoras en los protocolos de actuación y las garantías de confidencialidad. Mención aparte merece su sugerencia de la reforzar la figura del tutor o tutora de aula como mediador/a entre el alumnado, la familia y el resto de profesionales que se ocupan del bienestar de los/as menores/as.

La escuela es un nexo entre el individuo, la familia y la sociedad, y, como tal, se presenta como un espacio privilegiado para la intervención social con menores y familias

A pesar de los obstáculos todavía existentes, en las últimas décadas se ha avanzado mucho –y se sigue avanzando– hacia una mayor coordinación entre escuela y servicios sociales. A este respecto, es notable la labor que están realizando los equipos especializados en infancia y/o intervención familiar. Se trata de grupos de trabajo multidisciplinares, generalmente de escala supramunicipal, que atienden a las familias con menores en riesgo de exclusión. Otra iniciativa de interés –que, aunque no tan extendida, cuenta con varios proyectos en la CAPV– es la de las comunidades de aprendizaje. Estos centros, que practican una pedagogía superadora de desigualdades, se definen como escuelas abiertas al barrio, cuyo vecindario es siempre bienvenido en las aulas para colaborar con el profesorado en las tareas

docentes. Tanto los equipos especializados como las comunidades de aprendizaje constituyen buenos ejemplos de respuestas integrales a las necesidades socioeducativas de los/as menores y de servicios centrados en los/as usuarios/as. Experiencias como las de las comunidades de aprendizaje, además, ponen de manifiesto las posibilidades que ofrece la intervención social comunitaria en su sentido más pleno. Hacer que cada barrio contara con unos servicios básicos de referencia (escuela, centro de salud, polideportivo y centro cívico) y que éstos trabajasen al unísono redundaría, sin duda, en una sociedad mucho más cohesionada.

bibliografía



Cómo elaborar un plan de acogida para el alumnado inmigrante

ORTEGA, I. Y OTROS
ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE ACOGIDA PARA EL ALUMNADO INMIGRANTE. VITORIA-GASTEIZ, EUSKO JAURLARITZA-GOBIERNO VASCO, PÁGS. 63, 2004. REF. 145490.

Cuando una familia inmigrada se instala en una nueva localidad, la escuela se convierte, en muchos casos, en el principal espacio de integración. De ahí la importancia que instrumentos como el plan de acogida tienen no sólo para coordinar los esfuerzos educativos de familias y escuela, sino también para establecer lazos entre los recién llegados y la comunidad que los recibe. Esta guía ofrece un modelo base que puede servir de referencia a cada centro para diseñar su propio plan de acogida. Tras unas consideraciones generales, se ofrecen orientaciones específicas para el equipo directivo, el docente, así como consejos para la integración en las aulas. La valoración y el plan de intervención iniciales tienen su espacio dentro del libro, lo mismo que la acogida del alumnado de los centros de educación permanente de adultos (EPA). La guía cuenta además con una breve bibliografía y algunas herramientas prácticas.

¿Qué debe hacer la escuela ante las situaciones de desprotección infantil o maltrato?

DIRECCIÓ GENERAL DE LA FAMILIA, MENOR Y ADOPCIONES
EL PAPEL DEL ÁMBITO EDUCATIVO EN LA DETECCIÓN Y ABORDAJE DE SITUACIONES DE DESPROTECCIÓN O MALTRATO INFANTIL. GENERALITAT VALENCIANA, PÁGS. 1-131, 2002. REF. 143610.

La protección de la infancia es una tarea que corresponde a toda la sociedad, y la escuela, como agente socializador privilegiado, debe jugar un importante papel en esa labor. Este manual, editado por la Conselleria de Cultura i Educació de la Generalitat Valenciana, trata precisamente de

orientar a los/as profesionales de la docencia, la pedagogía y la psicopedagogía sobre las pautas de actuación en eventuales casos de desprotección o maltrato. El libro comienza explicando las necesidades (físicas, cognitivas, emocionales y sociales) de los menores y estableciendo una tipología de clases de maltrato, sus posibles causas, los prejuicios que existen en torno a este tema y el marco legal aplicable. A continuación, analiza las competencias de los centros educativos en materia de protección infantil y expone los indicadores que podrían alertar sobre una situación de vulnerabilidad. El manual proporciona también criterios para valorar los indicios recogidos, y, en caso necesario, notificarlos a los Servicios Sociales. Asimismo, propone una serie de consejos sobre la intervención en el centro una vez que se ha confirmado un caso de desprotección o maltrato. El volumen se completa con una bibliografía y un anexo que recoge, entre otros materiales, un glosario de términos jurídicos y diversas herramientas de utilidad para las situaciones señaladas.

Hacia unos centros educativos más inclusivos

BOOTH, T. Y AINSCOW, M.
GUÍA PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. DESARROLLANDO EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN EN LAS ESCUELAS/ HEZKUNTZA INKLUSIBOA EBALUAZTEKO ETA HOBETZEKO GIDA. ESKOLETAKO IKASKUNTZA ETA PARTAIDETZA GARATUZ. VITORIA-GASTEIZ, EUSKO JAURLARITZA-GOBIERNO VASCO, PÁGS. 135, 133, 2005. REF. 153530.

La presente guía es una traducción al euskara y al castellano del *Index for Inclusion* (2000) británico, una sencilla metodología para impulsar la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera que cada vez sean más inclusivos. El itinerario propuesto consta de cinco etapas –planificación, análisis del centro, elaboración de un plan de mejora, implementación y evaluación–, a lo largo de las cuales se trabaja simultáneamente en tres dimensiones: cultural, política

y práctica. En la dimensión cultural, se intenta crear una comunidad escolar acogedora, donde todas y todos se sientan valorados/as, para lo cual se fomentan los valores inclusivos en el profesorado, el alumnado y sus familias. En la dimensión política, el objetivo es asegurar que el centro se organice de acuerdo a principios inclusivos que respondan a la diversidad del alumnado, dando prioridad a las necesidades de desarrollo de los/as menores sobre las del propio centro. Finalmente, la dimensión práctica alienta a los centros para que sus prácticas reflejen la cultura y políticas inclusivas, es decir, los anima a que dispongan la docencia y los apoyos de tal manera que se superen las barreras al aprendizaje y la participación.

Panorama de la atención a los/as menores con necesidades educativas especiales en Euskadi

ARARTEKO
LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA CAPV/ EAĒKO HEZKUNTZA-PREMIA BEREZIEI EMANDAKO ERANTZUNA. VITORIA-GASTEIZ, ARARTEKO, PÁGS. 264, 238, 2001. REF. 110512.

Este completo estudio, encargado por el Ararteko, analiza la respuesta del sistema educativo vasco a las niñas y niños con necesidades educativas especiales (N.E.E.). Se trata de un estudio multidimensional que, más allá de identificar las características de este colectivo vulnerable, aborda las políticas educativas o la provisión de recursos humanos y materiales. El informe destaca la brecha existente entre normativa y práctica escolar; las diferencias de atención entre distintos centros, redes y territorios; y la existencia de centros escasamente preparados para atender a este alumnado. Otras deficiencias detectadas se refieren a la necesidad de implicar al conjunto de la comunidad educativa en la respuesta a las N.E.E.; las carencias en la prevención y atención precoz de éstas; y la insuficiente coordinación entre el sistema educativo, las familias y las asociaciones de madres y padres. El libro

termina con un conjunto de recomendaciones, entre las que cabe subrayar la priorización de la educación temprana, la discriminación positiva, la distribución equilibrada del alumnado entre distintos centros y el diseño de respuestas específicas para el alumnado socialmente desfavorecido.

El 94% de las niñas/os gitanos de 6 años está escolarizado, según datos de 2001

ANDRÉS, M. I. (COORD.)
EVALUACIÓN DE LA NORMALIZACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO GITANO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. MADRID, FUNDACIÓN SECRETARÍA GENERAL GITANO, PÁGS. 221, 2002. REF. 117982.

La escolarización masiva del alumnado gitano comenzó hace sólo treinta años y, aunque se han producido grandes avances en este terreno, la población gitana todavía no ha alcanzado los niveles educativos del conjunto de la ciudadanía. Esta obra, prologada por Teresa San Román, da buena cuenta del camino recorrido y las metas pendientes. La primera parte, de carácter introductorio, resume la historia reciente de la escolarización de este colectivo, y expone dos de los instrumentos del sistema educativo español más útiles en esa tarea: la atención a la multiculturalidad y la intervención socioeducativa desde el entorno. El cuerpo central de la obra recoge, por su parte, lo esencial de una evaluación realizada en 2002 sobre la normalización educativa del alumnado gitano. En el estudio, se recogen datos sobre seis áreas (acceso a la escuela, adquisición de normas escolares, interacción en el aula, logros académicos, relación de la familia con la escuela y derecho a la diferencia) en una muestra de mil niñas y niños gitanos de Primaria. Las conclusiones de la investigación señalan que es preciso reforzar el proceso de escolarización, reforzar los esfuerzos para evitar el abandono escolar, fortalecer el acompañamiento de la familia en el proceso educativo y, por último, dar pasos hacia una escuela más intercultural.

Ricardo J. Sánchez Cano: 'Los Servicios Sociales deben considerar la escuela como un agente colaborador, y no como un recurso'



Richard Sánchez Cano es coordinador del Servicio Municipal de Prevención Comunitaria de Hondarribia y coordinador de proyectos de intervención comunitaria de HZ Zerbitzuak S.L. Es además asesor y supervisor de equipos de

trabajo, entidades y organizaciones, y experto en desarrollo organizacional sistémico.

Las escuelas son un buen lugar para detectar las necesidades sociales del alumnado. ¿Tiene el profesorado de los centros escolares la preparación, la disposición y los recursos para acometer esa tarea?

Considero que hay una mirada de anticipación de los problemas, de prevención universal y de "buenas prácticas", de trabajo en red y de relación entre diferentes sistemas –el escolar, los servicios sociales, los sanitarios...–, que parten de la constatación de que, al final, los clientes son los mismos: las familias. En cuanto a la disposición, la preparación, los recursos... no se pueden hacer afirmaciones que engloben a todo un colectivo y menos cuando dependen de relaciones personales. En las escuelas hay gente muy capaz, muy dispuesta y muy interesada en que lo que hacen sea lo mejor para sus alumnos, en colaboración con la familia. Pero no se puede esperar que esta tarea sea algo que dependa únicamente de este sector profesio-

sional, de su voluntad o capacidad de actuación. En mi experiencia, el trabajo en red y el trabajo social y comunitario suponen espacios de diálogo, crecimiento conjunto y de construcción de modelos compartidos.

Una vez que se plantea una intervención desde los Servicios Sociales, ¿existe, en los casos en los que es necesaria, la adecuada relación de colaboración entre esos Servicios Sociales y las escuelas?

Quizás la cuestión estribe en definir con claridad –algo en lo que hemos avanzado mucho: leyes, decretos, planes, etc.– qué es responsabilidad de la escuela y qué aspectos corresponden a los servicios sociales. Sólo así se pueden definir las zonas o espacios de colaboración. En la relación con el medio escolar, desde los servicios sociales no deberíamos confundir la colaboración con la garantía de derechos. La coordinación es una cuestión que tiene que ver con la ideología, con los modelos de intervención y con la práctica, con la forma de hacer las cosas. En el terreno de lo concreto, los planes de intervención, de prevención o de sensibilización que se lanzan desde los Servicios Sociales, si incluyen a la escuela, deben considerarla como un agente colaborador y no como un recurso. Los maestros y maestras se implicarán más con educadores sociales, psicólogos o trabajadores sociales si en cada plan de trabajo se sienten copartícipes de un proceso de construcción, más que como una fuente de información.

Y desde la escuela, a tu juicio, ¿qué papel considera el profesorado y el resto de la estructura de los centros que le corresponde en este asunto? ¿Hasta qué punto se implica la escuela, como agente comunitario, en el abordaje de los problemas sociales?

La escuela vive esto de la intervención social, como otras cuestiones, con grandes contradicciones. Sabe que le pesa, pero no se puede negar... Como en todas las instituciones, las organizaciones no existen, las forman las personas. Hay muchos profesionales que hacen que los chicos y chicas con más dificultades se encuentren mejor en su vida cotidiana gra-

cias a que les hacen sentirse como los demás... como uno más. Creo que el que una escuela se implique en los distintos procesos sociales y comunitarios no depende de su capacidad de respuesta en la intervención social. Como en todas las organizaciones, esto depende de su proyecto, de su plan estratégico: de si el trabajo social y comunitario, el impacto en la comunidad, es una de sus prioridades.

Uno de los temas que más interés han concitado en relación a la escuela inclusiva ha sido el del alumnado inmigrante. ¿Qué diagnóstico puede hacerse de la actual situación de esos recursos y en qué sentido deberían avanzar?

Este es un fenómeno que la escuela no puede gestionar con los recursos habituales; por otro lado, los Servicios Sociales necesitan a la escuela como un servicio de garantías, de prestaciones básicas y esenciales. Si los Servicios Sociales no son capaces de comprender la situación de la escuela, su precariedad, la necesidad de apoyos, etc. y, por otro lado, si los maestros no tienen una visión fundamentalmente socializadora e integradora de estos colectivos, nos moveremos en un nivel ideológico, de discusiones, y de criterios poco pragmático. En este sentido, hay, y ha habido, experiencias tremendamente interesantes en nuestro entorno, pero siempre desarrolladas en situaciones de precariedad. Si tengo que responder a si ha habido recursos para dar respuesta a esta situación, la respuesta es clara: no los ha habido. No es una cuestión sólo de dinero; es una cuestión de capacidad de respuesta y de agilidad. En el futuro, la escuela necesita admitir en sus espacios profesionales a educadores sociales –ya los hay en otras comunidades– psicólogos y otros profesionales, como los mediadores culturales. No obstante, y siendo realistas, la cuestión quizás sea otra: cómo realizar una política de integración social a partir de las plantillas profesionales existentes. Una vez más, a los docentes se les piden nuevas tareas, nuevas responsabilidades. Algo debe cambiar, no carguemos más las mochilas de los docentes. Si queremos más la escuela inclusiva e integradora... tomémoslo en serio.

datuak datos

- El 39,5% de las y los trabajadores sociales de los servicios de base considera que la coordinación entre éstos y las escuelas es regular o mala, mientras que un 10% piensa que no existe.
- Nueve de cada diez menores con necesidades educativas especiales (N.E.E.) escolarizados cursan sus estudios en centros ordinarios.
- Las variaciones en la prevalencia del alumnado con necesidades educativas especiales entre unos territorios y otros reflejan disparidad de criterios en las valoraciones.
- Siete de cada diez menores inmigrantes escolarizados acude a clase en la escuela pública.

Tabla 1. Prevalencia y alumnado con N.E.E. en la CAPV, según etapa educativa, tipo de centro y titularidad de éste

Alumnado con N.E.E.	Pública		Privada		CAPV	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
POR ETAPA EDUCATIVA						
Infantil y Primaria	2.177	2,9	1.471	1,8	3.648	2,3
ESO	976	2,7	784	1,6	1.760	2,3
Secundaria Postobligatoria	362	1,-	188	0,5	550	0,7
Total	3.515	2,3	2.443	1,5	5.958	1,9
POR TIPO DE CENTRO						
En centros ordinarios	3.461	98,5	2.075	84,9	5.536	92,2
En centros especiales	54	1,5	368	15,1	422	7,8
Total	3.515	100,0	2.443	100,0	5.958	100,0

Fuente: La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV, 2001.

Tabla 2. Alumnado con N.E.E. y alumnado general, por territorios históricos

Territorio histórico	Alumnado con N.E.E.		Alumnado general		Prevalencia % (3)
	Nº	% (1)	Nº	% (2)	
Álava	1.175	19,7	44.755	14,1	2,6
Bizkaia	2.648	44,4	168.333	53,1	1,6
Gipuzkoa	2.135	35,8	103.811	32,8	2,1
Total	5.958	100	316.899	100	1,9

(1) Porcentaje sobre total de alumnado con N.E.E.

(2) Porcentaje sobre total de alumnado general.

(3) Porcentaje de alumnado con N.E.E. sobre alumnado general en cada territorio histórico.

Fuente: La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV, 2001.

Tabla 3. Alumnado con N.E.E., según tipo de necesidad

	Infantil y Primaria		ESO		Secundaria Postobligatoria		Pública	Privada	Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada			
Discapacidad visual	95	55	40	38	11	14	146	107	253
Discapacidad auditiva	109	53	40	51	29	8	178	112	290
Discapacidad psíquica	563	406	406	372	71	51	1.040	829	1.869
Discapacidad motora	256	191	97	108	27	21	380	320	700
Autismo	200	173	73	103	11	9	284	285	569
Plurideficiencias	203	99	120	161	32	26	355	286	641
Problemas emocionales graves	471	285	378	354	29	28	878	667	1.545
Sobredotación intelectual	18	34	10	7	0	4	28	45	73
N.E.E. no permanentes	1.311	689	542	402	6	2	1.859	1.093	2.952
Total	3.226	1.985	1.706	1.596	216	163	5.148	3.744	8.892

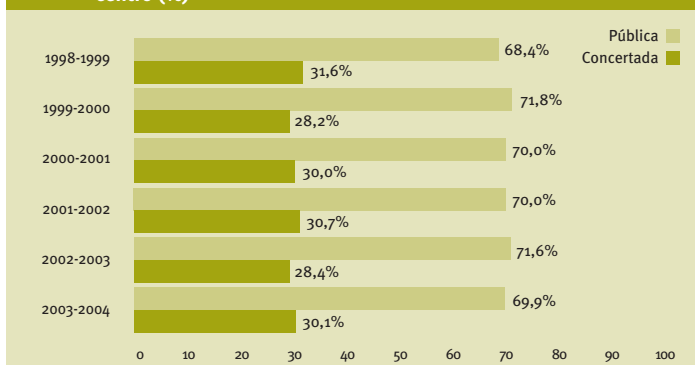
Fuente: La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV, 2001.

Tabla 4. Alumnado de origen extranjero en la CAPV, por etapa educativa y curso escolar

	Curso 2002-2003			Curso 2003-2004		
	Nº	%	Δcurso anterior	Nº	%	Δcurso anterior
Infantil	1.257	2,0	60,7	1.618	3,0	28,7
Primaria	2.509	2,6	41,7	3.790	4,2	51,1
ESO	1.578	2,1	34,5	2.556	3,5	62,0
Bachillerato	263	0,8	27,0	366	1,1	39,2
FP	348	1,1	88,1	317	2,3	-8,9
Total	5.955	8,6	44,6	8.647	14,1	45,2

Fuente: Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV 2002/2004, 2006.

Gráfico 1. Alumnado de origen extranjero en la CAPV, según titularidad del centro (%)



Fuente: Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV 2002/2004, 2006.

La necesaria colaboración entre los sistemas educativo y social

Marisol Uria Jauregui

BERRIKUNTZA PEDAGOGIKO GIPUZKOA
LURRALDE ARDURADUNA
HEZKUNTZA SAILA

N iño, niña, hijo, hija, hermano, hermana, alumno, alumna, amigo, amiga, autóctono, autóctona, inmigrante... múltiples roles que en la infancia y adolescencia se deben integrar y conjugar para ir construyendo identidades individuales y colectivas, sociales y culturales en nuestra sociedad. Identidades y roles que se relacionan con otras tantas estructuras y contextos de desarrollo: familia, escuela, calle, ciberespacio... Espacios y sistemas regulados por el conjunto de relaciones tanto de las personas adultas como de los propios menores y de las interacciones entre ambos. Estas relaciones “gobiernan” los mencionados sistemas en nuestra Sociedad de la Información, o Sociedad del Conocimiento, del aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida... Pero, ¿tiene toda la población infantil y adolescente oportunidades

de ir construyendo sus identidades y de integrarlas de manera equilibrada? ¿Existen vínculos entre las diferentes estructuras de las que forman parte? Porque son estas relaciones las que ayudan a conjugar realidades y miradas que articulan una red que permite al sujeto transitar entre diferentes significados y sentidos que irá construyendo como propios.

Cuando las culturas, medio sociales y sistemas de valores de cada estructura de la que formamos parte son lejanos entre sí, la integración y la creación de sentido son más difíciles. Los y las profesionales de Educación y Servicios Sociales constatan en su trabajo cotidiano que niños/as y adolescentes de medios sociales y culturales vulnerables tienen menos oportunidades de desarrollo educativo y social. Nuestro reto es articular procesos conscientes que permitan minimizar las barreras de aprendizaje y las barreras de la desigualdad, apostando por una escuela inclusiva en una sociedad inclusiva. El medio escolar, entendido como un espacio y unos tiempos diferenciados, es un contexto privilegiado que permite encontrarse a los diferentes actores, menores, familias, profesionales educativos y sociales, para crear marcos interconectados que posibiliten diálogos. Merece la pena considerar el medio escolar, prioritariamente las escuelas en medios desfavorecidos, como un lugar comunitario que crea nuevos espacios de acompañamiento y de relación –intervención social fuera del horario lectivo abiertos al alumnado y a sus familias–:

- En programas de tiempo libre y proyectos de ocio.
- Biblioteca y mediateca.
- Actividades extraescolares y grupos de apoyo (incluido el refuerzo lingüístico extraescolar).
- Tiempos de mediodía no lectivos. Tiempos de acogida antes del comienzo de las clases.
- Programas de acompañamiento en la transición familia-escuela (absentismo escolar...).

Merece la pena también considerar el conjunto de equipamientos socioculturales y deportivos del barrio o del pueblo o ciudad, como recursos accesibles para toda la población, aunque en determinados momentos se precisen progra-

mas de acompañamiento para su uso. “La densidad y coordinación de recursos contra la exclusión en un territorio [barrio, localidad...] es uno de los factores determinantes que evita los costes sociales y personales de un conflicto social”¹. En este sentido, las buenas prácticas sobre colaboración entre el sistema escolar y social que conocemos en nuestro territorio subrayan la importancia de coordinar programas entre ambos sistemas, poniendo en común el trabajo que se realiza desde el sistema escolar y los servicios sociales, en torno a una misma población, bien en torno a una escuela, unidad básica de intervención, o al conjunto de escuelas de un barrio o pueblo. ¿Para qué? Para compartir miradas sobre las intervenciones en distintos momentos y por distintos agentes (Educación en medio abierto, Intervención familiar, Grupos de apoyo, Tiempo Libre, Proyectos de Intervención Específica, Programas Complementarios, Proyectos de Convivencia...) y para articular programas combinados que faciliten el éxito escolar y la inclusión social (programas de acompañamiento por el profesorado en horario lectivo y por educadores sociales en horario extraescolar). De esa forma, los menores perciben que sus mundos están conectados, dialogan y los interpelan conjuntamente como sujetos con derechos y obligaciones.

En esta sociedad en la que hemos decidido que la educación es obligatoria hasta los 16 años y valoramos su prolongación a edades más tardías, el medio escolar tiene una relevancia central en el desarrollo de las personas. La formación básica sigue siendo hoy la herramienta básica para evitar la exclusión social. La necesaria colaboración entre los servicios educativos y los servicios sociales densifica la red social necesaria que ofrecerá a niños, niñas y adolescentes con una red social limitada, una experiencia amplia de presencia, participación y logro, tres conceptos clave en la idea de escuela inclusiva en una sociedad inclusiva.

¹ Palacín, Ismael. 2002 “Exclusión social en contextos multiculturales: reflexiones desde el trabajo social”. En: Delgado, Manuel y otros. *Exclusión social y diversidad cultural*. Donostia. (Textos del ciclo del mismo título organizado por Mugak y SOS Arrazakeria)