



LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA ESCUELA

José Ortega Esteban*

RESUMEN

Partiendo del hecho de la violencia en las escuelas que parece exigir la necesidad de contemplar la educación social y sus profesionales en las mismas, el autor plantea una reconceptualización y resituación de la escuela en el marco de "la educación a lo largo de la vida" como condición para el desarrollo armonioso de la persona en relación convivencial con la comunidad que le rodea. De esta forma la escuela sirve para integrar grupos culturalmente diferenciados y colectivos infantiles y juveniles en conflicto. Una escuela así se preocupa también por la educación social para la convivencia, es abierta y global en el ámbito de la nueva sociedad de la comunicación y la información.

ABSTRACT

The starting point of this article is the violence present at schools, which seems to claim for a new analysis of the role of Social Education and its professionals. Therefore the author requires both a new conception and a new situation of schools according to the global principle of "education all over people's life" as a condition for the harmonious development of any fellow within the community he lives in. That is why schools are a perfect means for the integration of certain collectives, such as immigrants and conflictive children and youngsters. However this proposal needs to be interested not only in transmitting knowledge, but also social values focused on an open and global conviviality within this new society of communication and information.

1 EDUCACIÓN SOCIAL Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

La violencia en la escuela, sobre todo en los institutos de enseñanzas medias de Francia y también de España, ha traído al escenario de las preocupaciones la necesidad de educación social del alumnado. Estamos ante el iceberg de un problema más profundo y complejo que aflora en esas manifestaciones circunstanciales, pero parece claro que, poco a poco, irá cobrando significación, si no se aborda con rigor estructural e institucional y, evidentemente, también educativo.

* Catedrático de Pedagogía Social en la Universidad Pontificia de Salamanca y Director del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE).

Por otra parte, y aunque sea un fenómeno diferente y, en principio, nada conectado con el anterior, la presencia cada vez más numerosa en la escuela en nuestro país de niños y jóvenes inmigrantes está aumentando también la complejidad del desarrollo educativo de los centros.

La violencia en la escuela ha traído al escenario de las preocupaciones la necesidad de educación social del alumnado. Estamos ante el iceberg de un problema más profundo y complejo que aflora en esas manifestaciones circunstanciales, aunque irá cobrando significación si no se aborda con rigor estructural, institucional y educativo.

Qué duda cabe que detrás de estas situaciones que se reflejan en la escuela están otras realidades sociales derivadas de la globalización de la economía y de la nueva sociedad de la información.

Sin perder estas perspectivas macroestructurales que, en todo caso, deben estar presentes en nuestras reflexiones, es obligado situarnos en el marco institucional de la escuela en su relación con la educación social.

Las respuestas que se han dado, por ejemplo en Francia, van desde la introducción de la policía en los recintos docentes hasta la contratación de educadores especializados que se ocupen de paliar o neutralizar estos problemas. En España han surgido propuestas en el mismo sentido y peticiones de los sindicatos para que se contrate a profesionales de la educación social que trabajen en los ámbitos de las escuelas y los institutos.

No creemos que introducir en un centro de enseñanza un departamento o cuartelillo de policía vaya a solucionar mucho en términos de disciplina, pasado el inicial efecto sorpresa. Ni siquiera la presencia del "policia de instituto", comparable a la de barrio, comportaría demasiados "beneficios" en términos de orden o conducta; lo que sí estoy seguro es que trastocaría todos los parámetros existentes en términos de educación. Aquello podría llegar a ser, en el mejor de los casos, un "enseñadero" de conocimientos instruccionales, con mayor o menor eficacia, pero dejaría de ser un centro educativo. Para este viaje, no se habrían necesitado las alforjas progresivas del pensamiento educativo y didáctico de toda la historia occidental, ni la evolución de los sistemas y organizaciones escolares y educativas, surgidas sobre todo a partir de la Ilustración. Es evidente que estamos ante medidas apresuradas y "políticas" y, esperemos, coyunturales.

En cuanto a la otra propuesta de introducir en los centros la figura del educador social o de otro profesional, psicólogo, pedagogo social, trabajador social con funciones específicas al respecto, está claro que es otra cuestión diferente, pero también tiene su historia, sus implicaciones e inferencias y, por supuesto, no por ello sólo se solucionaría el problema.

La figura del "educador" o *pedagogo* individualizado, encargado de acompañar, guiar y hacer al alumno guardar la disciplina y un comportamiento correcto en la casa del *grammatista* o del *citarista*, era frecuente, e incluso común, en las polis de la Grecia clásica. El pedagogo, que normalmente era un esclavo, a veces culto e instruido, se preocupaba de la disciplina de su tutelado, poniéndose a su lado, mientras el maestro enseñaba la gramática. Claro es, que *paidagogos* (el que lleva o conduce al niño) sólo tenían los hijos de los *eupátridas* o ciudadanos, más o

menos acomodados, que nunca pasaban de ser más de un tercio de la ciudad-estado. El resto eran *periecos*, *metecos*, esclavos... Más tarde, el pedagogo de las comunidades grecorromanas fue sustituido por el tutor-maestro en las comunidades del Antiguo Régimen, para hijos de príncipes y nobles.

Estamos seguros que más de algún maestro o profesor de nuestros días querría esa situación para sí. Él se dedicaría única y exclusivamente, y "ya estaría bien", a tratar de transmitir a sus discípulos los amplios conocimientos exigidos en los programas y los educadores sociales, uno por cada alumno, se ocuparía del orden y la disciplina. Perfecto, pero esto ni es Grecia clásica ni una sociedad esclavista, además de que generaría nuevos problemas en las estructuras de nuestras instituciones escolares sin solucionar el problema.

Nadie ha negado hasta ahora que la escuela no tuviera que ocuparse de la educación social general de sus alumnos. Así lo entendieron los pedagogos pioneros de los sistemas escolares desde la Ilustración. Por ejemplo Pestalozzi. Otra cosa es que la escuela como institución o como sistema haya cumplido siempre con este supuesto cometido.

Nadie puede decir que la escuela no sea un ámbito para la educación social, pero a la escuela en los últimos tiempos se le estaban encargando tantas obligaciones y competencias que está a punto de ser neutralizada. Se le pide tanto que no puede dar por tanto nada o casi nada.

Nadie puede decir que la escuela no sea un ámbito para la educación social, pero a la escuela en los últimos tiempos se le estaban encargando tantas obligaciones y competencias que está a punto de ser neutralizada. Se le pide tanto que no puede dar, por tanto, nada o casi nada.

Se ha venido partiendo del supuesto implícito de que la escuela era sobre todo el lugar específico y propio de la transmisión de conocimientos, de la instrucción, de la docencia del saber y, acaso, del saber hacer y menos de la formación integral que implica también la formación de la voluntad, de la identidad personal, de las emociones, las actitudes, los valores éticos y convivenciales.

Cada vez los currícula son más amplios y exigentes y no hay tiempo para otros menesteres. Se enseña lo que se puede en el tiempo que se tiene y se supone que simultáneamente se educa o se forma, como, en cierta parte y manera, así es. Nadie puede negar que la instrucción también eduque. Nadie puede evitar que la misma presencia cotidiana y sucesiva del maestro en el aula o en la institución docente no forme por sí misma transmitiendo su manera de entender la realidad y la vida, sus planteamientos sociales y políticos, sus actitudes y valores.

Esto no es suficiente, sobre todo cuando otras agencias fundamentales como la familia parecen haber abandonado sus obligaciones y menesteres en este campo o cuando otros agentes como los nuevos medios de comunicación parecen contribuir a crear nuevas disfuncionalidades y problemas entre la población infantil y juvenil.

Pero las cosas no quedan ahí, por si fuera poco a la escuela se le acusa de marginar y excluir al exigir en su seno sólo a aquellos alumnos que aceptan sus dictados y exigencias, desechando a aquellos que no aceptan la disciplina preceptiva, tienen problemas de conducta o son incapaces de alcanzar en el tiempo establecido los objetivos de aprendizaje propuestos. La escuela no está preparada para ocuparse de aquellos niños o jóvenes que están en situación de riesgo, tienen problemas conductuales o son infractores o delincuentes juveniles. La escuela no tie-

ne tiempo ni medios ni profesionales preparados para ocuparse de estos problemas especializados. La escuela tiene suficiente con cumplir con las exigencias curriculares establecidas por el sistema.

En resumidas cuentas, la escuela en el estado actual de exigencias, competencias y posibilidades no puede hacerse cargo de las disfuncionalidades que ni la familia, ni los media, ni la comunidad o el entorno asume o cumple.

Así las cosas, pretendemos en este trabajo analizar diversos perfiles de esta cuestión para tratar de ofrecer algunas propuestas de salida o reformulación, no sin antes

La escuela, en el estado actual de exigencias competencias y posibilidades, no está preparada o no puede ocuparse de aquellos niños o jóvenes que están en situación de riesgo, tienen problemas conductuales o son infractores o delincuentes juveniles; no puede hacerse cargo de las disfuncionalidades que ni la familia ni los media, ni la comunidad o el entorno cumple.

avanzar que pensamos que la escuela, con los cambios, replanteamientos y mejoras necesarias, es una institución en transformación en el marco de la progresiva sociedad de la información, pero, en cualquier caso, todavía debe seguir siendo, durante largo tiempo, también una agencia de educación social, incluso en relación con menores en dificultad y/o en conflicto social. O dicho de otro modo, no nos podemos permitir,

por ahora al menos, el lujo de prescindir de la escuela, por supuesto como lugar de instrucción, pero tampoco como ámbito de educación social.

La solución del problema, en principio y en todo caso, pediría previas y simultáneas actuaciones radicales y profundas de planteamientos políticos y sociales de la sociedad, del entorno, de la comunidad, que repercutirían en la misma transformación de la educación y de la escuela como concepto, sistema y organización.

Sin que dejemos de tener presentes esas necesarias transformaciones en la macroestructura social que nos supera, nos centraremos en nuestra microestructura educativa envuelta en el entorno medio que la circunda.

El marco global integrador de estas perspectivas lo situaríamos en el concepto espacio de "la educación-a-lo-largo-de-la-vida". Veamos.

2 LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL MARCO DE LA "EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA". HACIA LA "ALDEA EDUCATIVA GLOBAL".

La educación siempre se ha realizado "a lo largo de la vida", es decir, todo ser humano desde que nace hasta que muere se ha ido formando como individuo que vive en grupo y en comunidad para desarrollarse como persona y participar en la vida de la comunidad de la que forma parte.

Esto lo tenían muy claro los griegos cuando hablaban de "paideia", palabra con la que se referían a todo tipo de relaciones, influencias, enseñanzas, aprendizajes, etc. que recibían y tenían los ciudadanos en el ámbito de la "polis" desde que nacían hasta que morían. La ciudad era su mejor educador e instructor. La gente se educaba mientras vivía en la "polis" y a lo largo de la vida, en la familia, en las calles, en el "ágora", en las asambleas, en las palestras, en casa del "grammatis-

ta”, en la Academia, en el teatro, en clases particulares con los sofistas que pasaban por la ciudad, viviendo. No había un tiempo para la educación y otro para la vida. No existía un sistema nacional de educación, no se daba una separación entre la educación del sistema y la educación de la sociedad. La educación acontecía o devenía a lo largo de la vida y mientras se vivía en el marco del microcosmos comunitario de la vida de una ciudad-estado .

Claro es, que esto se daba en una organización social esclavista de la que escasamente se beneficiaban un tercio de ciudadanos, los “eupátridas”, los bien nacidos o ciudadanos libres. El resto, “metecos” y “periecos” y demás habitantes trabajaban en actividades manuales o paramanuales, tenidas como serviles, para que esa comunidad de formación y cultura de ciudadanos fuera posible.

Hechas estas salvedades y por tanto, más conceptualmente que como realidad histórica, el constructo de *paideia* nos puede interesar como referencia.

Mas acudir a Grecia es más que una simple referencia erudita o la necesidad de acudir a los orígenes de la cultura occidental en tiempos de cambio o convulsión puede ser obligado. Hay en la historia social grecorromana modelos de cambios socioculturales, educativos, “escolares”, políticos, sociales que nos pueden servir en la distancia de pantallas presentistas de reflexión.

Si la escritura, su reflejo en documentos escritos y su misma enseñanza, estuvo asociada a la conformación de la polis, a su desarrollo político y a la configuración de las ciudades-estado, no dejaría de ser un supuesto plausible pensar que los ordenadores, y el ámbito institucional o parainstitucional que conduzca a su conocimiento y control por los individuos, puedan estar muy relacionados con la nueva sociedad de la información y la nueva sociedad global que propician, condicionen o lleguen a condicionar la nueva “escuela” o lo quede de ella al final del proceso (García Carrasco, 1997; Alonso Maturana, 1997). La complejidad de las polis condujo a la apertura inicial a la Helade, a la Grecia peninsular, para pasar algún siglo después a una perspectiva política más amplia y global que fueron los imperios. Ya Alejandro Magno implementa inicialmente esta realidad desde el punto de vista político. Curiosamente crea museos y bibliotecas que acumulan información y saber, un saber enciclopédico, es la “enkikliospaideia”, algo así como la aldea educativa global posible con la escritura y los soportes de la misma en aquel momento. Pero los imperios no generaron por ello un sistema escolar específico que transportase formalmente esa nueva sociocultura global. Sólo en la caída ya degenerativa del Bajo Imperio Romano hubo un cierto intento de escuela oficial.

Permitásenos describir así de forma general y, evidentemente, ahistórica y parcial ese trasunto nuestro que es el mundo grecorromano.

Indiquemos otro apunte histórico para la reflexión.

Como sabemos, a partir de la Ilustración y de las revoluciones burguesas, por razones ideológicas, políticas y económicas, los gobiernos centrales en el poder fueron gestando unos sistemas nacionales de instrucción y formación que requerían la progresiva complejidad económica y social de los estados del nuevo régimen y la perpetuación de la ideología y del poder de la burguesía ascendiente. Abierta la educación, una cierta educación, a más amplias capas sociales, burguesía alta y clases medias, se fue construyendo un sistema cerrado y en cierto modo enquistado en la misma sociedad en la que estaba.

Cuestionada la escuela por ideólogos, políticos y pedagogos, a partir de mediados del XIX y comienzos del XX, en las sociedades occidentales, en efecto, se amplió a más capas sociales, buscando su legitimación en su apertura a la sociedad, en las preocupaciones por la comunidad en la que se insertaba. Se dieron perfecta cuenta de las consecuencias perniciosas desde el punto de vista educativo del aislamiento de la escuela tratándola de abrir a la naturaleza, a la comunidad, a la sociedad. Pero estas aperturas, cuando se hicieron, siempre se gestaban desde la escuela, desde la referencia del aula y como un aspecto complementario y subsidiario, no como parte integrante de la vida de la comunidad.

Cuando los pedagogos pensaban en la educación pensaban en la escuela y en los sistemas y procesos de enseñanza como si no existiera otra formación.

Hoy sabemos que hay mucha más educación fuera que dentro de la escuela y del sistema escolar y que la escuela siempre debió estar en el marco de la "educación a lo largo de la vida" y así no hubiera tenido que abrirse a la comunidad ni a la vida para encontrar sentido y legitimación.

Con el concepto de "educación-a-lo-largo-de-la-vida", se quiere dar un nuevo sesgo, orientación y dimensión a la comprensión y a la praxis de lo que la educación

Hoy sabemos que hay mucha más educación fuera que dentro de la escuela y que ésta siempre debió ubicarse en el marco de la "educación a lo largo de la vida" y así no hubiera tenido que abrirse a la comunidad ni a la vida para encontrar sentido y legitimación.

debe ser hoy día. La educación a lo largo de la vida, avanza sobre el concepto de "educación permanente", que por muchos fue entendido como una progresiva adaptación al empleo, para ser concebida ahora "como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona" (Delors, 1996: 9). La educación-a-lo-largo-de-la-vida no se fija sólo en la instrucción, ni en el aprendizaje exclusivo de conocimientos, sino además y especialmente en lo formativo, en lo educativo. Estamos ante una reconceptualización de la educación que revaloriza los aspectos éticos y culturales de la educación, el conocimiento de sí mismo y de su ambiente para ser miembro de una familia, para ser ciudadano y también productor y colaborador con los demás. Todo ello, por supuesto, incluye una educación básica y fundamental de calidad, adquirible normalmente en las instituciones educativas escolares, pero entendida ésta en una perspectiva flexible, diversificada y accesible en el tiempo y en el espacio. Se trataría de que en el espacio y tiempo de la vida aprendamos a aprender y conocer, a hacer, a vivir juntos y aprendamos a ser nosotros mismos.

La educación-a-lo-largo-de-la-vida no se fija sólo en la instrucción ni en el aprendizaje exclusivo de conocimientos, sino además y especialmente en lo formativo, en lo educativo.

Que la educación, al margen de la escuela, comience a ser más importante que la difícilmente contenida en el marco de la educación del sistema, es todo un síntoma que comienza a invertir lo establecido.

Frente a la "crisis mundial de la educación" que se detecta en el informe de Unesco de 1968 elaborado por Coombs, crisis derivada fundamentalmente de la gran

explosión de la demanda educativa, se piden mayores esfuerzos económicos, innovaciones, nuevos medios, modernización de la administración y de los docentes y finalmente “un mayor énfasis de la educación informal”, hasta el punto de sugerir la reconsideración de “la división general que se hace entre enseñanza (sic) “formal” e “informal”, como parte de la táctica para superar la crisis de la educación” (Coombs, 1968, 1973: 250/251).

En el informe de 1972, coordinado esta vez por Edgard Faure Aprender a ser (Faure, 1972, 1973), las cosas cambian cualitativamente. Se asume la revolución científicotécnica y la educación democrática, se cree en el futuro de los nuevos medios y perspectivas, pero ya no se ve como suficiente la mera expansión lineal de la educación, se habla ya de “globalidad” de la educación, de concebir la educación “como una empresa que rebasa el cuadro de los establecimientos escolares y universitarios y desborda las instituciones que la integran” (Faure, 1973: 256/257). Se habla, en fin, de “educación permanente”. Pero, curiosa y sorpresivamente, ante la situación de la educación, transida por la revolución científico-técnica que nos impregnaba, se presenta como solución y perspectiva conceptual y estratégica la de la paideia griega de la polis ateniense del los siglos III-IV antes de nuestra Era: la “ciudad educativa”.

Si el Informe Faure de 1972 se hizo a partir de la preocupación por las repercusiones de la implementación de la revolución científicotécnica en el mundo de la educación con la preocupación de la democratización, en el Informe Delors de 1996 preocupan las inferencias de la interdependencia planetaria y de la mundialización propiciada por los modernos media, con la preocupación por la convivencia entre los pueblos y las personas que esos fenómenos pudieran generar; por eso, la educación deberá ayudar, en efecto, a comprender el mundo, pero también a comprender a los demás, para así comprenderse a sí mismo.

En “la educación a lo largo de la vida” mejor que “educación de por vida” de que habla Masuda (Masuda, 1980), que suena a una condena, el concepto de educación permanente se amplía no sólo por una necesidad de renovación cultural, sino, además y sobre todo, ante una exigencia nueva y capital de autonomía dinámica de los individuos en la sociedad de la información.

La educación a lo largo de la vida debe integrar a los niños y a los jóvenes en la sociedad, incluso en el sistema educativo, pero también y sobre todo en la familia y en la comunidad de base. La educación como enriquecimiento de los conocimientos y capacidades, pero también y sobre todo, como estructuración personal y de las relaciones entre los individuos y los pueblos .

En “la educación a lo largo de la vida”, el concepto de educación permanente se amplía no sólo por una necesidad de renovación cultural, sino, además y sobre todo, ante una exigencia nueva y capital de autonomía dinámica de los individuos en la sociedad de la información.

Aunque se está en la ambientación de la *polis paideutica* ya no se habla de “ciudad educativa”, sino, de algo más amplio, de “sociedad educativa”. Los nuevos medios de comunicación y relación entre los hombres, culturas y pueblos hacen que el término ciudad no sea ya el más pertinente. Hay que aprender a “vivir juntos” en la “aldea planetaria” (DELORS, 1996: 16), en la aldea global, en la “aldea red”. Aunque, paradójicamente, puede existir el peligro de convertirla en una “caverna

red", o en una "caverna global", en la que un individuo estando solo, y como encadenado a una pantalla, se comunique y "acompañe" con un mundo casi infinito de mensajes o personajes más o menos simbólicos.

Hay que aprender a vivir juntos en la "aldea planetaria", en la aldea global, en la "aldea red. La educación, en cualquier caso, hay que entenderla como un todo en el espacio y en el tiempo de la vida de los individuos en comunidad.

A nuestro entender, es aquí, en ese ámbito espacio-temporal de tan amplios horizontes donde la educación y la escuela deben encontrar su más renovado lugar y sentido. En esta amplia perspectiva se deben mover las reflexiones y las acciones (Ortega, J., 1998).

3 FUNCIONALIDAD SOCIOEDUCATIVA DE UNA ESCUELA TRANSFORMADA

Se ha supuesto que la escuela entre otras funciones ha de servir a la "inserción de los sujetos en la sociedad y suplir a la familia, durante el tiempo de permanencia en la misma, en el control conductual y disciplinar (Gimeno, 1999, 21).

En realidad y, como no podía ser por menos las funciones y fines de la escolarización coinciden en general con los fines atribuibles a la educación social (Ibidem, 22) como veremos más adelante. Lo que pasa es que la escuela se ha especificado e insistido en la difusión e incremento del conocimiento y en la búsqueda de la "apropiación de la cultura" por parte de los sujetos, especialización y prioridad que se ha impuesto al resto de las posibles funciones, fines y tareas, relativas a la socialización, desarrollo de la personalidad o identidad de los sujetos, hasta casi anular la identidad de los mismos. La escuela es una especie de sinécdoque etiológica, ha venido a asumir como única y exclusiva la que era sólo una parte de sus funciones, ser "agencia" distribuidora de conocimiento" (Gimeno, 1999, 107).

Bien es verdad que el objetivo de difusión y "apropiación de la cultura" conlleva como efecto colateral, aunque sea no institucional, o por sí mismo, efectos de creación de identidad y la socialización de los sujetos, pero a su vez también ha tenido repercusiones en el fracaso escolar y en la exclusión de los sujetos.

Ha sido siempre aceptada la importancia concedida a la escuela como agente socializador, como experiencia decisiva en la vida de un niño, junto a la familia y los medios de comunicación social convencionales, sobre todo la televisión (Hamburg, 1992; Sarto, P., 1999).

Esta funcionalidad socioeducativa es atribuible a cualquier escuela, pero sobre todo a aquellas escuelas de carácter comprensivo, inclusivo y democrático (Pearpoint y Forest, 1992; Arnaiz 1996; Stainback; Stainback, 1999), que asumiendo en su seno la heterogeneidad, la mejora y transformación de las situaciones sociales de sus alumnos (Carr, 1997), viven internamente en democracia, defienden la pluralidad de opiniones e ideas, la búsqueda del bien común y el bienestar de todos, la defensa de las minorías, el aprendizaje interactivo y participativo de las familias y el entorno comunitario. Siendo así, estas escuelas están dentro de la "educación a lo largo de la vida", no se han enquistado en la sociedad que les rodea, participan de la vida del entorno, son un aspecto más de ese *continuum* vital de los individuos desde que nacen hasta que mueren, no son algo al margen de la comunidad.

Nadie, ni antes ni ahora, puede negar a la escuela su función preventiva ante las situaciones de riesgo y conflicto social infantil y juvenil.

Hay quien admite que la escuela puede transformar contextos o entornos sociales, si por transformar entendemos modificar, innovar, mejorar ... (Sarto, 1999; Saez; Campillo; Escarbajal, 1998). Se puede pensar incluso que tiene potencia para compensar desigualdades sociales a través de la promoción de los individuos y todo ello por medio de una nueva concepción del profesorado y del desarrollo curricular y organizativo de las escuelas, abandonando su exclusiva función reproductora de conocimientos estáticos y establecidos (Brown, 1997; Giroux, 1989; McLaren, P. 1997). Por otro lado, fomenta un nuevo modelo curricular asentado en los principios de justicia curricular y escolarización comunitaria, huyendo de posiciones curriculares hegemónicas que excluyen a los menos favorecidos socialmente, estableciendo prácticas no jerarquizadas sino cooperativas que atiendan a la diversidad. (Alonso Maturana, R. 1997, 160-164). En fin, procura la igualdad entrando también en el fondo de la misma estructura organizativa de la escuela en su totalidad, ya que tanto la organización actual de la escuela, sus *currícula*, su *curriculum* común, su funcionamiento, como sus idearios etc. viene apuntalando el sistema vigente que responde a la diferenciación social (≠ Gimeno; Pérez, 1994).

En esta escuela transformada, se aboga también por modelos curriculares de grupos heterogéneos innovadores, de apoyo mutuo y trabajo junto entre iguales (Wang, 1995; Slavin, 1985).

La escuela transformada sería una escuela integradora y socializadora, no marginadora y excluyente. Mas, este tipo de escuela, salvo casos particulares breves en el tiempo, ha estado y está más en la mente y escritos de los teóricos de la escuela que en la realidad cotidiana de los sistemas escolares.

Es evidente que este tipo de escuela no es un oasis - santuario de la vida de la sociedad, no es un paréntesis de esa educación de la vida, sino que será una instancia permeable y entrelazada del devenir de los individuos en su desarrollo vital y social. Esta sería una escuela integradora y socializadora, no marginadora y excluyente. Mas, este tipo de escuela, salvo casos particulares breves en el tiempo, ha estado y está más en la mente y escritos de los teóricos de la escuela que en la realidad cotidiana de los sistemas escolares. Hasta el presente la escuela ha sido poco satisfactoria en estos aspectos y el futuro, por cierto, parece confuso y poco prometedor, en cualquier caso, diferente.

4 LA ESCUELA COMO PLATAFORMA DE INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL DE LA INFANCIA DE LA INMIGRACIÓN

Entendemos que la escuela puede y debe tener un lugar importante en el cambio de mentalidades y actitudes interculturales, además de servir de plataforma de integración cultural y social, no sólo para los niños inmigrantes sino también para sus padres. De aquí la importancia que debe tener el desarrollo de programas, proyectos y acciones culturales y curriculares de orientación intercultural que anulen orientaciones establecidas y faciliten la incorporación intercultural de los inmigrantes.

No dejan de ser ya insuficientes y obsoletos los programas oficiales de carácter nacional como el "Programa de Lengua y Cultura Portuguesa", que se orienta en el marco de las orientaciones y recomendaciones de la Unión Europea (Directiva 486/77) o el de "Cooperación Educativa Hispano Marroquí" (Convenio de Cooperación Cultural"/Rabat 14 de Octubre de 1980, BOE de 10 de Octubre de 1985), por lo que dice relación a los colectivos más significativos de inmigración en nuestro país.

La escuela puede y debe tener un lugar importante en el cambio de mentalidades y actitudes interculturales, además de servir de plataforma de integración cultural y social, no sólo para los niños inmigrantes sino también para sus padres.

Hay que progresar cuantitativa y cualitativamente sobre estos programas, orientándolos hacia otras perspectivas más amplias de tipo cultural y de apoyos psicopedagógicos y sociales y, por supuesto, establecer también programas y proyectos específicos para otras minorías culturales.

La promoción de la igualdad de oportunidades, la facilitación de la incorporación e integración social, educativa del alumnado y el principio de normalización, exigen no sólo mantener y difundir la lengua y la cultura propia de los grupos minoritarios,

sino también lograr su participación en la comunidad educativa y en la sociedad cercana de las familias de los niños.

En este sentido, la escuela debe ser considerada como un ámbito importante de conexión, relación, comunicación, incorporación e integración no sólo de los niños sino también de sus familias y, no sólo por las bondades específicas de esta posibilidad, sino porque, integrándose los padres de los niños, habremos logrado una mayor inserción de sus hijos en la educación y en la sociedad, mejorando a resultas de ello incluso la misma eficacia docente.

Cobertura legal suficiente para el desarrollo de estas orientaciones la tenemos en el Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero sobre "Compensación de desigualdades en educación", cuyo despliegue y desarrollo está por hacer. La potenciación y despliegue, como allí se dice (Art. 11,3) de programas de mediación que garanticen el acercamiento de las familias a los centros, de programas de orientación y formación familiar, de seguimiento de la escolarización y del absentismo escolar de los niños inmigrantes o de programas socio-educativos de educación "no formal", que complementaron la enseñanza reglada de los centros, son todas ellas iniciativas demandadas y necesarias.

Faltan directrices, asesoramiento del profesorado, y preparación específica del mismo, que debe ser además apoyado por profesionales de orientación educativa y psicopedagógica y por educadores sociales, profesionales que, sobre todo en agrupaciones concentradas de niños inmigrantes, deben ser imprescindibles. Hay que evitar la distribución concentrada o exclusiva de alumnos en escuelas públicas y exigir la recepción de los mismos en escuelas concertadas o sólo privadas y en cualquier caso darles los medios materiales, organizativos y profesionales que puedan hacer viable su trabajo.

Faltan directrices, asesoramiento del profesorado, y preparación específica del mismo, que debe ser además apoyado por profesionales de orientación educativa y psicopedagógica y por educadores sociales.

La presencia de profesionales especializados de la educación social, que se preocupen de la "integración" social de los mismos y sus familias resulta imprescindible al menos en esta coyuntura de cambio profundo de la escuela en la nueva sociedad de la información.

Las migraciones humanas, sobre todo hacia el mundo occidental, y sus repercusiones culturales en la escuela no dejan de ser un aspecto más de la globalización social y cultural en la que estamos inmersos y participa o debe participar en la conformación de esa "aldea educativa global", en su perspectiva más precaria y paradójica, en cualquier caso en escuela global y plural.

5 LA ESCUELA Y EDUCACIÓN SOCIAL DE MENORES EN CONFLICTO SOCIAL

Otro de los colectivos infantiles y juveniles que aportan complejidad y disfuncionalidad a la escuela actual es el de los menores en dificultad y sobre todo el de los menores conflictivos.

Las Administraciones Públicas intervienen en relación con los "menores en conflicto social" o menores infractores, que han cometido un hecho tipificado como falta o delito por las leyes.

Qué competencias son asignables a la escuela en la educación social de menores en dificultad social y en conflicto social, en su aspecto más específico que aquí indicamos.

Veamos qué nos dicen las leyes al respecto.

- Podríamos decir que no falta en nuestro país ordenamiento jurídico con el que podría guiarse y orientarse la práctica escolar en relación con los menores en dificultad y en conflicto social, aunque en menor grado en este último aspecto.
- No dejan de tener interés para la educación social algunos artículos de la "Ley Orgánica 9/1995 de noviembre, "de la participación, evaluación y gobierno de los centros docentes", sobre todo en los que se habla de las "actividades escolares complementarias y extraescolares" (Art. 3), y de la escolarización de los "alumnos con necesidades educativas especiales", entre los que incluye a los que manifiestan "trastornos graves de conducta o están en situaciones sociales o culturales desfavorecidas" (Disposición adicional segunda).
- Mayor interés y amplitud tiene el "Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros", donde se habla entre otras cosas "de la compensación de las desigualdades en educación", "de las medidas compensatorias que garanticen la igualdad real y efectiva de oportunidades" o de "realización de políticas educativas de integración y de educación especial", además de desarrollar "las iniciativas que eviten la discriminación de los alumnos", poniendo especial atención en el respeto a las normas de convivencia y al establecimiento de planes de acción positiva para garantizar la plena integración de todos los alumnos del centro (Art. 12). Incluso se habla de los centros docentes como garantes de la protección de los menores comunicando a la autoridad compe-

tente "malos tratos o incumplimientos de deberes establecidos por las leyes de protección de los menores" (Art. 18) .

- Trata también de las correcciones que tendrán "carácter educativo y recuperador" (art. 43), de las medidas correctoras (Cap. II,) etc. Todo lo cual pretenden conseguirlo y administrarlo con personal docente de plantilla y en el marco académico de los centros de enseñanza. Decisión poco consistente que, a decir de algunos, se debe a la inexistencia de profesionales específicos, por lo que es preferible potenciar el "autodesarrollo" de maestros y profesores comunes
- De parecida manera, en los centros de educación secundaria a que se refiere el "Real Decreto 83/1996 de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria", esos mismos problemas socioeducativos, de convivencia, de actividades extraescolares, complementarias y culturales o educativas en las residencias, serán cubiertos con personal adscrito al centro, eso sí, en el marco de los departamentos de orientación y de las comisiones de coordinación pedagógica en las cuales habrá al menos un profesional de la psicología o de la pedagogía.

En resumidas cuentas el legislador establece un montón de cometidos y tareas a realizar en relación con los menores que estén en dificultad o en conflicto social, pero no les aporta la estructura organizativa y profesional que posibilite el cumplimiento real de estas obligaciones legales, lo que hace de toda esta legislación

Se exigen responsabilidades a la escuela desde la legislación y no se le aporta cobertura material y personal para ello.

un canto al sol. Una vez más se exigen responsabilidades a la escuela desde la legislación y no se le aporta cobertura material y personal para ello.

Somos conscientes de que reclamar medios materiales y personales al Estado para cumplir esos cometidos asignados en las leyes puede suponer aceptar una "educación dual" (niños con problemas, sin problemas, ricos, pobres, integrados, no integrados), entrando en lo que Alonso Maturana llama "la lógica del círculo perverso (LCP) (Alonso Maturana, 1997, 133), sobre todo si ya nos suponemos inmersos en entornos de la Sociedad de la Información (SI). En efecto, estamos de acuerdo en que "la desigualdad de oportunidades y la desigualdad educativa de los individuos son función del capital cognitivo acumulado en el entorno de socialización más próximo o sea local" (Ibidem, 136) y familiar.

Admitir esto es lo no hipócrita, asumir la génesis de las patologías sociales, lo que pasa es que alcanzar ese "nuevo contrato social y educativo que pedirían Levin, Tedesco, aun en ámbitos locales, por más ejemplos que se citen de esas intervenciones, no pasarían de tener efectos circunstanciales, y coyunturales, constituyendo esta vez un canto a la buena voluntad cooperativa de grupos concienciados y sensibilizados por los problemas de la exclusión social. Desgraciadamente también de dudosa eficacia.

Es cuestionable que, habida cuenta los escasos resultados de las compensaciones que siguen la lógica del círculo perverso o del tipo de Sociedad del Bienestar, sean suficientes para resolver los problemas de los jóvenes en situación de riesgo o en conflicto social, pero, mientras no surja ese deseable y "nuevo contrato social" en este espacio de transición, buenas serán las ayudas, por cierto situacio-

nes y realidades en general hasta ahora no experimentadas ni implementadas. Que en la nueva sociedad de la información para aquellos que logren subirse al tren de alta velocidad las cosas serán diferentes, no lo dudamos, pero esta nueva sociedad puede que reduzca el número de elegidos en su seno y alguien deberá ocuparse de los excluidos.

Pensamos que la educación social implicaría al menos las siguientes acciones o funciones: La dinamización o activación de lo educativo de la cultura, de la comunidad y de sus individuos y de lo comunitario o social de la educación, más la función compensatoria o, en su caso, resocializadora y reeducativa.

Bien miradas las cosas, lo educativo de la sociedad y lo comunitario de la educación, vendrían a ser una misma cosa, sobre todo, si la educación la entendemos como un aspecto más de la socialización y culturización. Lo educativo de la socialización sería la socialización primaria, natural, en cierto modo reproductora, y la promoción de lo comunitario de la educación, una progresión o reiteración intencional y programada de educadores y educandos de la socialización, o si se quiere, socialización secundaria. La función compensatoria y /o reeducativa sería una socialización educativa terciaria o "terapéutica".

"Conseguir en el grado máximo posible la socialización de los sujetos. Este sería el objetivo esencial que conectaría las diferentes profesiones que configuran la Educación Social". (Juliá, 1998). A la socialización podría añadirse la perspectiva más psicologista o individualizadora de la promoción y consecución de la competencia social, habilidades sociales, etc., de la que habla Martí March, como función del educador social (March, 1998) o la más didáctica de la "transmisión de contenidos" del patrimonio cultural amplio: desde hábitos de higiene hasta hacerse cargo de responsabilidades pertinentes" de que habla Violeta Nuñez y Teresa Planas (Nuñez; Planas, 1997: 107).

Es decir, nos encontraríamos con una acción socializadora y culturalizadora progresiva, y, en su caso, restauradora o equilibradora, directa o inicialmente de la comunidad, de los grupos, de los colectivos, de las instituciones, y a resultas de ello o por ello, de los individuos en relación con la comunidad o consigo mismos y en la que los individuos y los grupos, están o deben estar mutuamente implicados, si queremos que las cosas funcionen adecuadamente.

La educación social, de la que hablamos aquí, pretende formar, a los que están en dificultad o en conflicto social, a vivir y convivir con los demás, para así poder desplegar su propia personalidad. Ello implica no sólo aprender a vivir con los demás, sino también y sobre todo a querer vivir, convivir y participar en la comunidad con los demás. No es sólo una cuestión de enseñanza/aprendizaje, de aprendizaje de habilidades sociales, no es tanto una adquisición de conocimientos o aptitudes sociales (cuestión secundaria, instrumental o, si se quiere, coadyuvadora), sino sobre todo de asunción de voluntades y actitudes, y, en su caso, de modificación y cambio de voluntad para convivir.

La Educación Social no es sólo una cuestión de enseñanza/aprendizaje..., sino sobre todo de asunción de voluntades y actitudes, y, en su caso, de modificación y cambio de voluntad para convivir.

6 ESCUELA SOCIAL, ESCUELA GLOBAL, escuela@.com

No deja de ser interesante y seguramente significativo que muchos pedagogos, algunos que seguramente en su día, en los 70, criticaron la institución escolar, son ahora acérrimos defensores de la misma, sobre todo de la escuela pública. Los más lógicamente son didactas, antiguos teóricos de la teoría del curriculum y críticos de los sistemas nacionales públicos centralizados. Entonces querían librarse del uno de los agentes reproductores de una sociedad uniformadora, opresora y alienante. Proponían desinstitucionalizar la escuela abriéndola a la naturaleza, a la sociedad y a la vida, una escuela alternativa que venía a coincidir con la misma comunidad circundante o la "ciudad educadora". Incluso los más radicales pronosticaban y propiciaban la desaparición y muerte de la escuela. Aquello se sospechaba más como pronunciamiento ideológico y conceptual que real. Ahora las cosas parecen ir en serio. La amenaza es poderosa y viene impulsada y reforzada por la economía y la política, pero sobre todo por la llamada sociedad de la información, la sociedad de los media, la sociedad de Internet. Esta vez el peligro es real, imparable y, posiblemente, sin remedio ni vuelta atrás.

Suele acontecer, ya ha acontecido otras veces en la Historia, que cuando abunda la preocupación, la reflexión y la defensa insistente de una estructura o institución social es porque, en cierto modo, ya ha desaparecido, está a punto de desaparecer o comienza a transformarse en algo muy diferente o alternativo. Pensamos que esto último es lo que esta aconteciendo.

La escuela parece ser el último reducto de la sociedad surgida con la Ilustración. Pero, al ser uno de sus logros o construcciones más nobles y positivas, nos resulta difícil asumir su desaparición o su transformación paulatina en algo radicalmente otro, máxime cuando otras agencias básicas y naturales como la familia abandona a pasos procelosos y rápidos sus obligaciones al respecto.

Ante esta situación podemos tener diversas posturas, desde la resistencia al cambio amparados en el mantenimiento de un sistema que tanto ha beneficiado a la Humanidad o la búsqueda y aceptación de su transformación por nuevas formas de organización de los ciudadanos de la nueva sociedad de la información, desde la misma plataforma de la actual escuela y utilizando su experiencia y valores más positivos en esa marcha hacia nueva realidad. Claro que también cabría la inacción y perplejidad más o menos baldía.

Muchas de nuestras reflexiones actuales, también éstas, sobre la escuela quedarán obsoletas rápidamente por los cambios vertiginosos que está introduciendo en nuestras vidas la nueva sociedad de la información y de los media.

Muchas de nuestras reflexiones actuales, también estas, sobre la escuela quedarán obsoletas rápidamente por los cambios vertiginosos que está introduciendo en

nuestras vidas la nueva sociedad de la información y de los media. La teleeducación, la teleformación, la escuela-red, la escuela virtual o la simple utilización progresiva de los media, multimedia e hipermedia informáticos que más rápidamente de lo esperado irán dando paso a una nueva situación y conformación escolar. El ordenador, Internet, la Web escolar sustituirán al periódico escolar o a la imprenta que introdujera Freinet. El ordenador será, es ya la nueva imprenta escolar, pero será algo más: facilitará la comunicación global entre todos los escolares del planeta o entre las escuelas, profesores y alumnos sin tener que estar en el marco de un espacio físico como la escuela actual. Podrá ser un espacio virtual en el que viéndose todos sus propias caras y lugares, simultánea o sucesivamente, constituyan un "aula" real más dinámica e interactuante que la actual o protoreal.

Ni que decir tiene que si no se avanza hacia la escuela informatizada pública, habrá una escuela privada inserta en las nuevas tecnologías y una escuela pública pobre en recursos para marginados, en la que se seguirán transmitiendo unos conocimientos obsoletos o no útiles para la nueva sociedad. Las escuelas públicas terminarán siendo guetos de excluidos, y asociales, centros de protección y reforma, vertederos de alumnos inadaptados.

7 RECAPITULACIONES

Las manifestaciones de violencia en la escuela no dejan de ser unos exponentes más de su crisis en una sociedad en rápida transformación económica y social hacia la llamada "sociedad de la información", una sociedad globalizada, cuyo remedio educativo ni siquiera puede ya encontrarse en la educación permanente de la "ciudad educativa" propuesta en 1972 por los expertos reunidos por la ONU entorno a Edgard Faure ante la llamada revolución científicotécnica y la democratización de la educación. Estamos ante el despliegue de la llamada "sociedad de la información y el conocimiento" que nos habla de la "educación a lo largo de la vida" (Informe Delors, 1996) en una sociedad globalizada, cuyo correlato educativo será ahora la "sociedad educativa global" o mejor la llamada "aldea educativa global" y, por qué no, la "escuela global".

Están implicadas aquí las inferencias de la interdependencia planetaria y de la mundialización propiciada por los modernos medios y la preocupación por la convivencia y la tolerancia entre los diversos pueblos en plena interrelación y conexión, no sólo propiciada por los nuevos medios de comunicación sino también por las nuevas migraciones, de aquí la importancia de una educación que ayude a comprender el mundo y a comunicarse, pero sobre todo una educación social que lleve a comprender a los demás y a vivir y convivir con ellos.

Pero "los procesos de educación a lo largo de toda la vida no pueden abordarse desde una lógica escolar" (Alonso Maturana 1997, 165), que tienda a hacer del mundo y de la vida una escuela.

La educación a lo largo de la vida es un *continuum* que abarca desde que el hombre nace hasta que muere y no sólo es un espacio total, global y vital, es también un constructo conceptual que trasciende la concepción de la educación en un espacio delimitado de la vida que, desde al menos la Ilustración, se enmarcaba en el ámbito institucional de la escuela.

La educación a lo largo de la vida es más que la educación infantil y juvenil y más que la instrucción escolar, es una dimensión de la vida misma en la que la comunicación y la comprensión de los demás es lo más útil y significativo.

A la espera de las todavía no claras transformaciones de la escuela en ese ámbito global de la educación a lo largo de la vida en el marco de la sociedad de la información, será bueno que esa escuela en transición generalice el conocimiento de las nuevas tecnologías de la comunicación a todos los alumnos y trate de paliar, con nuevas ayudas materiales y profesionales, por ejemplo de los educadores sociales, las disfuncionalidades y conflictos de los niños y jóvenes en su ámbito institucional, implementando así el dictado de sus propias leyes.

La preocupación por la educación social, esto es, por la capacitación para la comunicación, la comprensión y convivencia con los demás para así comprenderse a sí mismos, ayudará a alcanzar las metas positivas que la nueva sociedad de la información puede traer a la Humanidad.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO MATURANA, R. (1997). "Nuevo Contrato Educativo: cambio social y cambio institucional", en García Carrasco, J., *Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel, 127-176
- ARNAIZ, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 164, 25-33
- BROWN, B. F. (1977). *Education for responsibility citizenship*. New York: Mac Graw
- CARR, W. (1997). "El curriculum en y para una sociedad democrática", en J. SAEZ (Coord.) *Transformando los contextos sociales*. La educación en favor de la democracia. Murcia: DM.
- COOMBS, Ph. (1968, 1973). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península
- DELORS, J. (coord.). (1996). *Informe Unesco. La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- FAURE E. (coord.) (1972,1983). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza .
- GARCÍA CARRASCO, J. (coord.). (1997). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). *La educación obligatoria : su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1989). *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires: Paidós.
- HAMBURG, D. (1992). *Today's Children: Creating a Future for a Generation in Crisis*. Nueva York: Times Books.
- JULIÀ I BOSCH, A. (1997). "El saber profesional como requisito indispensable para permanecer en la profesión" en *XIV Congreso Mundial de la AIEJI, Funciones socio-educativas en un mundo multicultural*. Brescia.
- MARCH CERDÁ, M. "El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales" en *Congreso Estatal del Educador Social*. Murcia 1995. Barcelona: Bibliaria-FEAPES.

- MASUDA, Y. (1980). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid: Fundesco-Tecnos.
- MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- NUÑEZ, V.; PLANAS, T.(1997). “La Educación social especializada. Historia perspectivas: una propuesta metodológica”, en Petrus, A.(Coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1998). “La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social” en PANTOJA, L. (coord.). *Nuevos espacios educativos en educación social*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Id. (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- Id. (1999). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- SÁEZ, J.; CAMPILLO, M.; ESCARBAJAL, A. (1997). “¿Puede la educación transformar situaciones sociales?”, en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15-16, 265-274
- SARTO, P.(1999). “La escuela y los menores en dificultad: funciones y acciones” en ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel, 85-91.
- STAINBACK; STAINBACK, (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- WANG, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea
- SLAVIN, R. E. (1985). “Team-assisted individualization: A cooperative learning solution for adaptive instruction in mathematics”. En M. C. WANG y H. J. WALBERG (Eds.). *Adapting instruction to individual differences*, 236-253. Berkeley: McCutchan.