

**COMPARECENCIA EN LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN  
DEL PARLAMENTO VASCO.**

**APORTACIONES QUE PUEDEN HACER LOS Y LAS PROFESIONALES DEL  
TRABAJO SOCIAL FRENTE A LOS RETOS DEL SISTEMA EDUCATIVO,  
ESPECIALMENTE, EN LO QUE SE REFIERE A LA FUNCIÓN PREVENTIVA,  
EQUILIBRADORA Y COMPENSADORA.**

**ANGEL ACEBO**  
T.SOCIAL ARTATZE

**KRISTINA JAUSORO**  
T. SOCIAL BERRITZEGUNE A01

**KONTXI RUIZ DE ARETXABALETA**  
T.SOCIAL BERRITZEGUNE A02

**21 DE JUNIO DE 2017**

## 1.- Saludo: Presentación .

- Agradecimiento. a todos los miembros de la comisión y a Nerea en particular, por haber facilitado este encuentro.
- Presentación, Kontxi Ruiz de Aretxabaleta. (A02)  
Kristina Jausoro Alzola (A01)  
Ángel Acebo Urretxu.

Alvaro Marchesi y Elena Martín, expertos en el tema, formulan una definición de calidad educativa que engarza con los nueve criterios del modelo EFQM ( Fundación Europea Para la Gestión de la Calidad) y la respuesta a las necesidades educativas especiales:

***“Un centro educativo de calidad es aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas”***

**(Invitarles a profundizar, ofrecer la documentación que aportamos, ofrecer visitas a los centros de trabajo...)**

- 3 Trabajadores Sociales, personal laboral del Dpto de Educación. Sólo tres, ¿por qué 3? Rara avis. El Dpto de Educación se encontró con nuestra presencia al asumir las competencias en materia de educación. Pero hasta el día de hoy no ha decidido contar con la aportación de esta profesión. Por decisiones que tienen que ver con la gestión de personal, se optó por la reconversión de docentes en figuras de apoyo al sistema educativo. Pero esta decisión se está revisando en la práctica. Hay otras figuras profesionales dentro del sistema educativo y cada vez hay, por necesidad evidente, mayor vinculación entre profesionales de distintas pertenencias.
- No venimos a hablar de nuestra situación laboral concreta sino a preguntarnos, en esta comisión: Dentro de los planteamientos de la Escuela Inclusiva, ¿pueden los profesionales del trabajo social aportar algo propio y específico al sistema educativo para aumentar las posibilidades de alcanzar el éxito escolar? Nos hacemos esta pregunta desde nuestra diminuta y modesta experiencia compartiendo nuestro día a día con profesores, equipos directivos, familias, alumnos y alumnas, con las inspecciones educativas, con otros profesionales de la red educativa, de acción social, de cultura, de salud, de inserción laboral, de justicia. Y estamos encantados de poder compartir de manera ultrasintética nuestras reflexiones con esta Comisión, esperando ayudar a visualizar que la presencia de los trabajadores sociales en los servicios educativos es necesaria y que representa una ganancia para todo el sistema educativo, y derivado de ello, para el sistema genérico de acción social y de manera aún más específica, para el sistema de protección a la infancia.

## 2.- Necesidades sociales y Educación.

En los Principios y Finalidades del Sistema Educativo Vasco, el de la inclusión, marca el punto de partida .

*En esa línea, asegura los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar nees, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.*

Para asegurar dichos recursos, utiliza su propia codificación de necesidades educativas especiales, atendiendo a su etiología.

En función de esa codificación, el Departamento establece el tipo de apoyo e intensidad de los recursos disponibles dentro de la escuela entre los que se incluyen algunos de orden exclusivamente sanitario sin por eso cuestionar el papel central de Osakidetza en cuestiones de salud.

- *Fisioterapia*
- *Terapia Ocupacional*

Es obvio que tener necesidades educativas especiales como las descritas pueden hacer más difícil el pleno ejercicio de su derecho a la educación y el Departamento cumple con su tarea al compensar las desigualdades de origen. El esfuerzo y la presión de los colectivos afectados ha contribuido a hacerlas visibles y organizar la respuesta institucional.

Pero, también es cierto, que dentro del conjunto de las personas menores hay algunas que, por circunstancias o razones muy diversas, viven en situaciones de especial riesgo o vulnerabilidad: por no disponer de un apoyo o atención adecuada de su familia y encontrarse en situaciones de grave riesgo o desamparo; por ser objeto de maltrato o de acoso; por sufrir graves problemas de salud mental; por practicar determinadas conductas que ponen en riesgo su salud o la de otras personas etc, que tienen gran impacto en su desarrollo individual y en la dinámica grupal y también en la convivencia escolar. Que son detectadas y observadas dentro de la escuela y numéricamente relevantes aunque no tengan codificación que las haga visibles, no las cuantifica y, sobre todo, no pone en marcha recursos propios del sistema para abordarlos.

A modo de aclaración aportar los siguientes datos recogidos de las memorias respectivas:

El Área del Menor y Familia, del IFBS de Alava, a lo largo de 2016 se iniciaron expedientes que afectaron a 340 menores y en total se abordaron las situaciones de **938** menores por encontrarse en desprotección grave o desamparo.

Además, en los S.Sociales Municipales, a lo largo del mismo año, también atendieron con desprotección de Grado 1: 111 menores; de Grado 2: 315 menores; de Grado 3:116 menores, total de **872**.

Obviamente, un porcentaje altísimo de estos menores con los que se está haciendo intervención socioeducativa y psicosocial forman parte del alumnado de nuestros centros. Nadie espera que los adultos referentes de estos menores se agrupen para reivindicar una mirada específica que atienda la vulnerabilidad causada por su negligencia, incapacidad, conflictos graves de convivencia, maltrato...etc. como en el caso de otras discapacidades.

Nuestro sistema asume que en este proceso educativo, la escuela comparte su función con todos los agentes educativos, situando su modelo educativo dentro del planteamiento de la “comunidad educadora”, que acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales, recogiendo que la administración educativa u otras instituciones son responsables de proveer la estructura y los recursos para garantizar la educación, construyendo sinergias entre las

comunidades educativas de los centros docentes, las políticas municipales y las intervenciones de los agentes socioculturales.

Pero, entre muchas de las fortalezas que tiene, no se incluye el desarrollo de un espacio de trabajo común, estable y sistematizado que facilite dichas sinergias, que convierta el deseo en realidad, a excepción del Decreto 13/2016, de 2 de febrero, de intervención integral en Atención Temprana en la Comunidad Autónoma del País Vasco (etapa 0-6 años)

**El Ararteko, en su Informe extraordinario sobre Infancias vulnerables de 2011, en el diagnóstico, problemas comunes, recoge:**

***2ª Los problemas de coordinación entre servicios e instituciones que pertenecen a diferentes administraciones o departamentos (pag. 385)***

*Casi siempre, la respuesta a las situaciones de mayor vulnerabilidad, por su propia complejidad, exige la intervención de diferentes instancias y servicios, a veces durante tiempos prolongados. Servicios que, muchas veces, dependen de administraciones o departamentos diferentes: bienestar social, educación, sanidad...*

*Con frecuencia, el hecho de que dependan de diferentes departamentos o de diferentes administraciones (locales, provinciales, autonómicas, estatales) se convierte en una dificultad añadida al trabajo profesional, dificultad que, en el mejor de los casos, se suele superar mediante un esfuerzo suplementario y la buena voluntad de las parte.*

**Propone**

**A) Recomendaciones de carácter global, válidas para todos o muchos de los sectores a**

***3. Apoyar a las familias para el correcto desarrollo de sus funciones respecto a sus miembros menores de edad***

*/...../ Es evidente que no todas las familias (independientemente del modelo de familia en el que viva el menor o la menor) disponen de los recursos, destrezas o competencias necesarias para cumplir adecuadamente con sus funciones de cuidado y protección. Por muy distintas razones. Y parece claro también que esta razón está en el origen de muchas de las situaciones de riesgo aquí consideradas.*

***5. Liderazgo institucional en la creación y defensa de los recursos necesarios***

*/...../que busque los siguientes objetivos:*

– *Coordinarse y adoptar posiciones comunes entre las diferentes administraciones o departamentos implicados (de ámbito local, territorial o comunitario).*

***7. Mejorar la coordinación entre diferentes servicios y profesionales como medio eficaz para garantizar una mayor coherencia en las intervenciones con menores***

*....los problemas o dificultades de coordinación entre servicios son una constante. Por causas o factores muy diversos...: por la inexistencia de cauces organizados para la transmisión de información o de protocolos de actuación común; por las culturas profesionales y diferentes estatus de unos y otros profesionales... La coordinación no es,*

***por tanto, algo deseable, que vendría bien, que sería conveniente, sino algo totalmente necesario para dotar de coherencia –y de eficacia– a las diferentes intervenciones profesionales.....***

*La coordinación no puede quedar en manos de la buena voluntad de los propios profesionales; debe ser asumida como una prioridad y garantizada por las propias administraciones de las que dependen los servicios. En este sentido, nuestra “arquitectura” institucional, en muchas ocasiones, más que una ayuda resulta un estorbo, una dificultad añadida.*

Hoy en día, hablar de coordinación es plantear un trabajo en red: trabajo sistemático de colaboración y complementación. Va más allá de un intercambio de información y se convierte en una articulación comunitaria. Se trata de colaborar de forma estable y sistémica, evitando duplicidades, competencia entre recursos, descoordinación y potenciando el trabajo común que de coherencia y eficacia al proceso y que va mucho más allá que la elaboración de protocolos.

En lo concreto, hacemos referencia al “*Protocolo de prevención y actuación en el ámbito educativo ante situaciones de posible desprotección y maltrato, acoso y abuso sexual infantil y adolescente y de colaboración y coordinación entre el ámbito educativo y los agentes que intervienen en la protección de la persona menor de edad*” de noviembre/16.

Por supuesto es un avance que se haya recopilado y puesto al acceso de todo el sistema educativo la legislación que nos compromete (que nuestra experiencia nos dice que es muy desconocida entre los docentes) pero planteamos el reto, con situaciones reales, de las que nos encontramos cualquier día, de resolverlas solo con él.

Por lo demás un par de cuestiones que se suscitan:

¿quiénes son los encargados de valorar/diagnosticar las distintas situaciones detectadas que pueden/deben ser objeto de la intervención social ?

¿por qué el Departamento ignora la aportación de lo que cabría ser denominada “buena práctica” que, a lo largo de casi 20 años, y en el caso de Ángel 36 años, que los T. Sociales hemos realizado trabajando al servicio del Dpto de Educación ?

Es un hecho patente el aumento de la necesidad y la demanda de intervenciones profesionales, tanto sociales como educativas o sanitarias. En el informe “**Necesita Mejorar**” presentado por **Save the Children** el pasado mes de febrero se incluye la propuesta de *diversificar los perfiles profesionales que intervienen en los centros educativos, incluyendo en la plantilla, entre otros, trabajadores sociales.*

Por concluir esta parte, como no podía ser de otra manera, también en la Ley 12/2008 de Servicios Sociales se explicita que “**el bienestar social, la inclusión social y la cohesión social no constituyen finalidades exclusivas del Sistema Vasco de Servicios Sociales**” señalando entre las funciones del Gobierno Vasco el establecimiento de mecanismos de coordinación entre los servicios sociales y sistemas y políticas públicas con incidencia directa en el bienestar social, **en particular con los servicios de salud, de educación....etc.**

### **3.- Necesidades de intervención por la incidencia de la problemática social en los procesos educativos.**

Es variada la casuística que hace necesaria nuestra intervención en el día a día en el ámbito educativo. Destacamos la función de asesoramiento al profesorado y equipos directivos en el manejo de situaciones complejas, referentes al estado de vulnerabilidad de los niños y niñas (situaciones de maltrato, abusos, violencia de género, incapacidad parental, salud mental, y un largo etc...) Circunstancias que inevitablemente hacen que este alumnado tenga muchas más dificultades a la hora de acabar una escolarización con éxito. Estas situaciones desbordan en la práctica a los equipos docentes, y las intervenciones muchas veces se realizan desde la buena voluntad pero sin criterio técnico, empujados por las urgencias, sin una intervención sistematizada por imposibilidad material, derivada de la acumulación de funciones, y con un desconocimiento muy importante del complejo sistema de Servicios Sociales, Salud y Justicia..

El niño o niña es un todo en todo momento. La escuela es para este colectivo el sistema más protector frente a situaciones de vulnerabilidad y es la primera línea de detección de situaciones de riesgo debido a la cantidad de horas que pasan ahí (6-8 horas). No podemos mirar a otro lado.

Es un reto que tenemos que asumir desde el propio sistema.

### **4.- T.Social en Educación:**

Desde nuestra disciplina, nosotros representamos dos situaciones de trabajo diferentes. Las tareas principales son las mismas, pero cambian en función de nuestra ubicación, dedicando más o mayor tiempo a unas tareas u otras.

El Primer modelo de intervención lo representamos Kontxi Ruiz de Aretxabaleta y yo desde nuestra ubicación en los Berritzegunes de Araba.

### **A/ ASESORES EQUIVALENTES A OTRAS FIGURAS**

En el sistema educativo vasco todos los centros escolares tienen asignados profesionales que desarrollan labores de asesoramiento:

- Asesores/as de etapa.
- Asesores/as de matemáticas
- Asesores/as de lengua
- Asesores/as de Necesidades educativas especiales
- ...

Pongamos dos ejemplos:

El colectivo de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva lo conforman en Araba un total de 115 personas y el de personas con dificultades motóricas 174. Estos colectivos tienen asignados asesores referentes así como recursos materiales que facilitan su acceso al curriculum garantizando así la igualdad de oportunidades en el éxito académico.

**¿Cómo es posible que un colectivo tan numeroso (1810 personas según los datos aportados por los sistemas de protección de Diputación y Ayuntamiento) no tengan asignados asesores cualificados referentes que propicien estrategias en la intervención educativa?**

Mi compañera y yo que nos ubicamos en los Berritzegunes asumimos esas tareas de asesoramiento desbordadas por las demandas, propiciando redes de trabajo y facilitando el trabajo común entre los diferentes sistemas.

El de Araba es un modelo aislado en Euskadi, los sabemos, pero es un modelo de trabajo que se podría generalizar a toda la CAPV. No es así en otras comunidades autónomas (Por ejemplo Aragón cuenta con 30 profesionales del Trabajo Social en los equipos de orientación).

Esta forma de trabajo favorece un aprovechamiento más racional de los recursos y mayores niveles de eficiencia y eficacia, facilitando además respuestas rápidas y adecuadas en situaciones graves de urgencia

Y qué decir de las zonas en las que, por condicionantes sociales y económicas que todos conocemos se acumulan familias, personas, grupos con identidades diferenciadas... con difíciles condiciones de vida y convivencia, con diversos mecanismos de adaptación a esa realidad en la que las altas expectativas escolares y el deseo de éxito escolar están lejos de ser prioritarios. Situaciones que identificamos como “bolsas de pobreza”, barrios marginales, guetos... Todos y todas sabemos de qué hablamos. Los centros escolares que están ubicados en esas zonas están seriamente atravesados en su práctica diaria por dificultades generales a nivel de convivencia, de práctica docente, de posibilidades de implantar de manera concreta y eficaz mecanismos de mejora continua; dificultades para conseguir una continuidad mínima imprescindible en equipos directivos y plantilla de docentes. En estas situaciones tenemos el nicho para la segunda ubicación funcional de trabajadores sociales en la red educativa, en proximidad y pertenencia al centro escolar. Modelo de intervención que representa nuestro compañero Ángel.

## **B/ PERTENENCIA AL CENTRO EDUCATIVO**

En estas circunstancias, la respuesta escolar tiene que ir trabajando en la línea de crear un contexto que favorezca el aprendizaje. Y es seguro que ese no será el punto de partida. Es decir, girar la prioridad y la respuesta educativa desde la pura contención (asociada a la necesidad de “resistir”) a la mejora significativa del clima escolar, de la organización de la institución y del éxito escolar. Un conjunto de actuaciones, en distintos ámbitos, mantenidas a largo plazo.

Tengo el privilegio de trabajar en un Centro Escolar en el que, prácticamente desde su apertura, el equipo docente se ha caracterizado por proponerse tozudamente responder a la situación social del entorno y no sólo resistir. Por articular una posición de cercanía y disponibilidad para la población, a la vez que exigiendo a todos los implicados (alumnado, familias, trabajadores del centro, administración...) que respondan a sus respectivas responsabilidades con empeño. Cercanía y exigencia colectiva frente al paternalismo que con demasiada frecuencia impregna algunas intervenciones con estos colectivos. .

El empeño en la mejora continua, junto con la estabilidad razonable de los equipos directivos y de los trabajadores del centro han permitido imprimir una línea, un estilo que está demostrando su eficacia aunque -todos lo sabemos- la institución escolar tiene sus límites y se enfrenta día a día a condicionantes sobre los que no puede incidir directamente.

El Colegio Público Artatse ha sido distinguido por diversos premios de la administración educativa (Premio Marta Mata, premio Karmele Alzueta, Premio Elvira Zipitria, Premio Nacional de Educación Compensatoria). Diversos profesionales que intervienen en varios centros escolares son capaces de apreciar diferencias notables entre el funcionamiento habitual de este Centro Escolar y de otros, próximos o no, que atienden a población de características similares. Todo ello, resultado de un gran esfuerzo de un número muy amplio de personas, durante un largo periodo de tiempo.

Una de las características -entre muchas otras- que distinguen a este Centro Escolar es la presencia en el mismo, a dedicación completa, de un trabajador social. En su momento, alguien tuvo la clarividencia de solicitarlo, incluso de reivindicarlo, y alguien tuvo la habilidad y el acierto de dotar al centro con esta figura. El trabajador social comparte plenamente el día a día. Participa en los ámbitos en los que el centro escolar revisa sus prácticas, actualiza las necesidades, decide las respuestas. A todos los efectos, es un profesional más -un recurso más- con el que cuenta el Centro Escolar.

Bajo la dirección del equipo directivo que debe integrar los aspectos pedagógico, organizativo y relacional, el trabajador social centra su mirada en los modos de colaboración:

a/ entre el entorno familiar y el centro escolar y

b/ entre el centro escolar y los servicios externos en los ámbitos social, sanitario, de inserción laboral, cultural y deportivo y de la administración de justicia.

c/ como concreción del anterior, desarrollo de las tareas previstas en el Protocolo Interinstitucional para garantizar el derecho a la Educación en Bizkaia y del protocolo para detectar las situaciones de riesgo y desamparo.

En entornos de privación sociocultural el centro escolar puede realizar y realiza, de hecho, una tarea reparadora (aporta aunque no sustituye) en lo personal y en lo grupal. El colegio es un espacio social normalizado, por lo tanto no tiene el hándicap de partida que algunas intervenciones



especializadas presentan puesto que puede actuar sin estigmatizar. El colegio ofrece tiempo al niño. Acompañamiento. Y se lo ofrece a su familia y a su grupo de referencia. El día a día contiene un enorme potencial de influencia. Hablemos de cuidados básicos; de normas para cuidarnos; de regulación de la convivencia; de vinculación afectiva y por lo tanto de apertura de fronteras identitarias; de fomento de la autonomía y del deseo de mejora; de la apelación al esfuerzo, de descubrimiento, de estimulación intelectual, de fomento de capacidades para la vida. Podríamos poner miles de ejemplos de la vida cotidiana que ilustran estos aspectos.

La construcción de una relación de ayuda es un clásico metodológico en trabajo social. Consiste básicamente en la propuesta de una relación profesional en la que la parte en desarrollo aceptará el desafío de cambiar determinados aspectos de su día a día con la contrapartida del acompañamiento profesional. Para ello es necesario contar con tiempo a largo plazo. El profesional debe mostrar claridad, disponibilidad, firmeza. Habrá colaboración entre la familia y la escuela si hay confianza; y la confianza no se produce espontáneamente sino que es el resultado de un ejercicio profesional intencionado, sistemático y sostenido en el tiempo en esa dirección. Desde esa vinculación entre familia y Centro Escolar es posible plantear demandas mutuas, a favor del niño. En última instancia, a favor del mayor éxito posible en el proceso educativo del niño.

La acumulación de tareas y responsabilidades cansa al profesorado, pero tenemos la certeza de que lo que más cansa y debilita es ser testigos de la fragilidad de un niño pero no poder ayudar de manera eficaz. ¿De qué habla el profesorado en las máquinas de café de los centros?.

Nuestra presencia en el centro escolar aporta al profesorado un lugar simbólico donde descargar la ansiedad generada por esas situaciones de alumnado que debe ser ayudado desde otras instancias, mientras la situación del menor empieza a ser tomada por esas instancias o cuando, por múltiples razones, esos servicios e instituciones no pueden situarse junto al menor, aportando mejoras significativas a su día a día.

Tutores y Equipos directivos tienen y deben tener infinidad de contactos con los padres, responsables de los alumnos y alumnas. No se plantea aquí una sustitución de las responsabilidades del resto de actores del proceso educativo ya que hablamos de un tipo de contacto cualitativamente diferente.

## DATOS

**A continuación vamos a aportar una serie de datos extraídos de la memoria de trabajo del curso 2015-2016.**

En Araba el número de alumnos y alumnas cuya situación requirió nuestra intervención fue de 821. El 15,74 % de los casos pertenecen a la Etapa de Educación infantil, el 41,3 % a Educación Primaria y el 32% a Educación Secundaria Obligatoria.

Es muy importante destacar que las demandas de intervención provienen de diferentes sistemas pero que el porcentaje de demandas más elevado se da dentro del propio sistema educativo. Es decir, trabajamos por y para la escuela, no somos trabajadoras de los servicios Sociales.

Atendiendo al origen de las demandas estos son los datos:

- Desde las asesorías de NEES se realizaron 21 demandas directas
- Desde otros agentes del Berritzegune 18
- Desde los centros educativos solicitaron nuestra intervención en 219 ocasiones.
- Fueron 398 los casos coordinados sistemáticamente entre los centros y los Servicios sociales. (A veces a petición del centro y en ocasiones a petición de los servicios sociales)
- 88 intervenciones a petición de los SSociales.
- 2 intervenciones solicitadas por el sistema judicial.

- 2 intervenciones solicitadas por el sistema sanitario.
- 27 intervenciones solicitadas desde otras instancias.(Por ejemplo: policía, asociaciones del tercer sector..)

Decir también que las causas de intervención suelen ser variadas y que en muchos casos una primera intervención propicia sacar a la luz problemáticas invisibilizadas y que necesariamente tienen que ser abordadas.

Atendiendo al 1º motivo de intervención estos son los datos:

- 266 casos relacionados con la incapacidad/negligencia parental
- 76 casos de comportamiento disruptivo
- 50 casos de malos tratos
- 48 casos de absentismo
- 29 casos de escolarización/desescolarización
- 26 casos sobre violencia de género
- 23 casos por precariedad económica
- 12 casos relacionados con abusos sexuales
- 10 casos de instrumentalización de menores por parte de los progenitores
- 9 casos de comportamientos sexualizados
- 4 casos relacionados con consumos de sustancias tóxicas.

Durante ese curso realizamos acompañamientos al centro escolar en la aplicación de 12 tutelas por parte del Consejo del menor. En todos estos casos los centros escolares han agradecido nuestra intervención, valorándose de forma muy positiva.

Sin tener recogidos todos los datos relacionados con nuestra intervención en el curso actual, podemos decir que el aumento en la demanda es claro y que acabaremos junio superando las 1000 intervenciones.

Los datos y el aumento de la demanda hacen visible la necesidad de intervención desde nuestra disciplina. Así lo avalan también los directores y directoras de los centros públicos de la Red Sarean de Araba que junto con los participantes en el seminario realizaron un escrito alertando del aumento de la demanda y solicitando la no amortización de los puestos de trabajadoras Sociales en Educación (Muestro la carta).

72 han sido los centros donde se realizó nuestra intervención, tanto de la red pública como concertada. De un total de 117 centros educativos desde Infantil de segundo ciclo hasta la educación secundaria postobligatoria, esto supone el 61,54 %

Lejos de lo que los estereotipos marcan, el origen de nuestras intervenciones, en su mayor parte, no ha estado vinculado a situaciones de pobreza y/o exclusión social. El primer motivo ha sido la negligencia/o incapacidad parental la cual se produce en cualquier estatus económico y sociocultural.

## **5.-Cuál es nuestra aportación específica?**

-A través de la intervención de profesionales cualificados se mejora en la calidad de la respuesta, se fortalece la red, los centros están más situados y se saben más acompañados.

-Se facilita el funcionamiento de las demás redes de trabajo interinstitucional, cada vez más complejas e interdependientes.

-La disciplina del trabajo social aporta criterios técnicos y profesionales en el diagnóstico, intervención y evaluación.

-Somos especialistas en la generalidad, Conocemos de todo de manera especializada. La coordinación exige conocimiento de las necesidades (diagnóstico) y conocimiento exhaustivo de los sistemas de protección social e instituciones.”

-La intervención temprana en la detección y abordaje de situaciones de vulnerabilidad, facilita el éxito académico de todos los alumnos y alumnas.

-Con nuestra aportación el sistema educativo mejora los procesos de resiliencia del alumnado con dificultades, y les fortalece para afrontar su etapa escolar con éxito. Es una inversión.

- Nuestra intervención debe incrementar el potencial participativo de las familias, a nivel individual y comunitario. Con mayor participación cabe esperar mayor colaboración y acuerdos entre partes. Todo ello en beneficio de la parte en desarrollo, el niño y su proceso de aprendizaje. Y como consecuencia derivada, en beneficio de familias, centros escolares y redes de colaboración entre servicios, que pueden y deben hacerse, cada vez, más capaces.

## 6.- Conclusión final. Qué pedimos al sistema educativo

Es por ello que se ve imprescindible pedir al Departamento de Educación del G. Vasco que incorpore en su plantilla profesionales del Trabajo Social que conozcan la compleja red de S.Sociales, puedan realizar un diagnóstico profesional, asesoren al profesorado y equipos directivos, propongan intervenciones adecuadas, asuman tareas específicas de interlocución y cohesionen redes interinstitucionales con los mismos referentes profesionales de los S.Sociales en general y los especiales de Infancia en particular.

Profesionales que tienen que ser garantes del adecuado tratamiento y custodia de los datos que se manejan en la intervención al tratarse de la intimidad, derechos fundamentales y libertades del individuo que, de ninguna manera, deberían aparecer junto al expediente académico por ser de especial protección .

Profesionales que, en sintonía con los equipos directivos y el profesorado trabajan con las familias, sean cuales sean sus características, su modo de vida, sus costumbres y sus expectativas, para impulsar procesos de participación, para compartir objetivos, para responder a las demandas mutuas que se establecen en toda relación, en este caso la relación entre la familia y la escuela. Para mejorar la escolarización y la posibilidad de éxito escolar de ese niño o niña que está entre esos dos entornos, para aumentar las posibilidades de canalizar suficientemente bien los conflictos, cuando los hay. Profesionales que, al ser ésta parte de sus tareas específicas dedican el tiempo, el ritmo, las estrategias más oportunas para conducir esa relación de colaboración.

- La anulación/suspensión de la declaración de puesto a extinguir en la RPT. Dejar existir las pequeñas experiencias que pueden servir de referencia en momentos de mejor coyuntura.
- La ampliación de la contratación, según diagnósticos zonales, si se quiere con un planteamiento experimental, por un tiempo determinado, con una ubicación laboral que asegure la pertenencia al sistema educativo.
- La realización de los contratos de relevo sin incidentes. Hacemos referencia al momento del relevo de Mila Lz.de Larrinzar, la otra profesional que ha formado equipo con nosotras, cuando hace 2 años el departamento se planteó amortizar su puesto. Su empuje y determinación, junto con el apoyo que se recibió por parte de todos los estamentos del Sistema Educativo y de los S.Sociales hizo que se replanteara su decisión.

No estamos haciendo una reivindicaciones laboral ni corporativa. Estamos pidiendo que el Sistema Educativo Vasco continúe los esfuerzos de mejora, que responda también a la necesidad de reconocer y cuantificar las **necesidades educativas especiales de etiología social**, que afectan al alumnado y que impactan en el propio sistema educativo exigiéndole una respuesta propia.