



f.a.p.a.
Francisco Giner de los Ríos

Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado
"Francisco Giner de los Ríos"

participación | 74

junio 2023

Perfiles profesionales en los centros educativos





Francisco Giner de los Ríos

Edita

Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado
"Francisco Giner de los Ríos"
C/ Pilar de Zaragoza, 22 - bajo jardín
28028 MADRID
Tel: 91 553 97 73 / 616 35 51 83

www.fapaginerdelosrios.es

Junta directiva

Presidencia

M^a Carmen Morillas Vallejo

Vicepresidencia

José Manuel Simancas Jiménez

Secretaría

Leticia Fierros Moreno

Tesorería

Ángela Sesto Yagüe

Vocales

Ana Rodríguez Díaz
Ana M^a Navarro Águeda
Arleny Escalera Flores
Carmen Cañete Blanca
Elena Nuñez Grema
Gema Lizana García
Gioia M^a Lazzo de Toni
Guiomar Martín Tirador
M^a Isabel Arias Estopiñán
Jaime de León Hernández
Laura Valdivia Moya
M^a Eugenia Ercole
Marta Hortal Muñoz
Pilar Gómez Arnau
Sara Sanz Gutierrez

Consejo de Redacción

M^a Carmen Morillas Vallejo
Leticia Fierros Moreno

Colaboran en este número

J.A. Luengo Latorre
Ana M^a Martín
Ana Salvador
Marian Ibañez
Nuria Trugeda
Sara Vico
Sara Serrano
Elena Rubio Lavara
María Gutierrez Sorroche
Andrés Gálvez Algaba
Isabel Blanco Cambronerero
Carlos L. Sánchez Arroyo
Marta Veguillas Ocaña
Sergio J. Fernández Ortega
Antonio Álvarez Gómez
M^a Carmen Morillas Vallejo

Producción

IO INNOVACIÓN CREATIVIDAD MARKETING
Tel: 91 559 88 11/91 542 65 09
www.io-siscom.com

Depósito legal: GU-24/98

sumario

EDITORIAL

FAPA Francisco Giner de los Ríos

3-4

La figura del Psicólogo educativo en los centros educativos:
Una imperiosa necesidad.

5-9

Colegio Oficial de la Psicología de Madrid (COP)

La figura del logopeda.

Colegio Profesional de Logopedas de la Comunidad de Madrid (CPLCM)

10-15

Enfermería escolar.

Asociación Nacional e Internacional de Enfermería Escolar (AMECE)

16-21

Orientación educativa.

María Gutiérrez Sorroche

22-25

Coordinador de Bienestar.

Asociación CONVIVES

26-28

El Personal de Administración y Servicios (PAS) de los centros educativos: ese personal invisible pero imprescindible.

29-33

Isabel Blanco Cambronerero

La necesidad del Profesor de Servicios a la Comunidad (PTSC) en la red de orientación de la Comunidad de Madrid, o ¿para qué sirve un oso?

34-37

Asociación Madrileña Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (AMPTSC)

Retos y limitaciones de la consolidación de la Educación Social en la escuela: una aproximación desde la Comunidad de Madrid.

38-43

Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Madrid (CPEESM)

La figura del TSIS en las aulas TGD.

44-47

Antonio Álvarez Gómez

EDITORIAL

En los centros educativos se realiza una formación integral de los niños, niñas y jóvenes; ceñirse simplemente a la faceta académica quedaría corto. La Escuela es mucho más. Los centros educativos son lugares privilegiados para poder detectar de manera temprana conflictos en la convivencia y dificultades en el desarrollo de los menores, en todos los ámbitos, tanto físicos como psíquicos.

La presencia de figuras especialistas es una poderosa herramienta para poder trabajar desde el plano de la prevención, formación y detección en las aulas. Hay situaciones que requieren de una formación muy específica.

En la actualidad existen diferentes figuras especialistas como pueden ser la enfermería escolar, la orientación educativa, o el profesor/a de Servicios a la Comunidad (PTSC), entre otras; pero no hay suficientes, por lo que es más que necesario ampliar las plantillas.

El personal de Administración y Servicios (PAS) juega también un papel imprescindible en el centro; uno de los artículos recogidos explicará detalladamente sus funciones, una figura “invisible” pero fundamental en la vida de los centros educativos.

En la revista podéis encontrar artículos relacionados con figuras que aún no están configuradas como tales en los centros educativos, pero que desde la Federación consideramos que es

urgente su implantación: figura del logopeda y del psicólogo educativo.

Desde la FAPA creemos firmemente que la escuela debe dar respuesta a las necesidades de niños, niñas y jóvenes. La introducción de nuevas figuras especialistas y la potenciación de las existentes supondría la mejora de la calidad del sistema educativo. El tiempo en el que los menores están en las aulas deben vivirlo en equidad e igualdad de oportunidades y es obligación de la Administración, a través de la escuela, garantizar su acceso a la educación y su protección.

En el Artículo 19 “Derecho a la educación y a la atención educativa” de la ley de Infancia de la Comunidad de Madrid se recoge que:

1. [...] La Comunidad de Madrid **proporcionará una educación integral, plural, respetuosa, provista de los apoyos y recursos necesarios, adecuada a la madurez de los niños, y que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad y de sus capacidades mentales, físicas y sociales hasta el máximo de sus posibilidades.**

2. Con objeto de posibilitar que alcancen el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, **se ofrecerán alternativas educativas inclusivas y de apoyo individualizado dotadas de recursos necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades dentro de los distintos itinerarios formativos.** [...]





8. Dotará a los centros de los recursos materiales y personales necesarios para detectar las dificultades en el aprendizaje y el desarrollo e intervenir tempranamente sobre ellas.

Hay menores que dependen de las Administraciones para ver respetados y cubiertos sus derechos, ya sea por falta de recursos de sus familias o porque se encuentren solos en la vida. Existen situaciones muy duras en la infancia y adolescencia que son reales y que la sociedad no podemos dejar de atender.

Según datos de la Comunidad de Madrid hay cerca de 3.800 menores tutelados de los cuales unos 1.500 viven en centros. Si hablamos de menores no acompañados la cifra en 2021 era de poco más de 200. (<https://www.unicef.es/ninos-migrantes-no-acompanados>)

La labor de la Escuela, la responsabilidad de la Administración y de la ciudadanía en general es

clave para poder garantizar la protección de los niños, niñas y jóvenes de nuestra Comunidad. Sus derechos son nuestras responsabilidades.

El trabajo y la dedicación que les debemos son los que conseguirán que podamos avanzar como sociedad.

Queremos agradecer a todas las personas que han participado en este número de la revista Participación de la FAPA, porque nos han ayudado a configurar un número muy interesante en el cual conoceremos detalles de algunas figuras profesionales de los centros educativos, que seguramente se desconozcan, y descubriremos otras nuevas que nos harán comprender la potencialidad de la escuela como palanca clave de la sociedad. **p**

M^a Carmen Morillas Vallejo
Presidenta FAPA Francisco Giner de los Ríos

La figura del Psicólogo educativo en los centros educativos: una imperiosa necesidad.

José Antonio Luengo Latorre

Decano del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid. Catedrático de Enseñanza Secundaria, especialidad de Orientación Educativa
Cuenta Twitter: @jaluengolatorre



Si hoy, en cualquier calle, acercándonos a las personas que pasan a nuestro lado por la acera, les preguntásemos, uno a uno, sobre la necesidad de contar con psicólogos en los centros educativos en el momento en que nos encontramos, casi con toda seguridad, prácticamente todos los consultados responderían de manera afirmativa. Por no decir, pecando de prudencia, que todos.

Todo lo vivido en estos últimos tres años ha evidenciado nuestra fragilidad como organización social en muchos aspectos, pero, de modo singular, en lo relativo al modo en que cuidamos nuestra salud mental. Los dramáticos impactos del confinamiento y de la pandemia han traído consigo, asimismo, consecuencias inquietantes en el modo en que las personas concebimos y consideramos nuestras vidas y la manera en que interpretamos sus demandas y respondemos a las mismas. Y, por supuesto, han mostrado la quiebra del bienestar psicológico en poblaciones especialmente vulnerables. Aunque no solo.

Los efectos de daño y desajuste emocional y psicológico que observamos en la actualidad en la infancia y adolescencia afloran de manera significativo en el día a día, en su cotidiano



hacer y ser. Y son visibles en los centros educativos sin solución de continuidad. No todo lo que vemos y ocurre es consecuencia de lo experimentado recientemente. La investigación venía alertando desde hace mucho sobre la necesidad de reflexionar con seriedad sobre el mundo que estamos creando y las conse-

cuencias en la salud mental de nuestros niños, niñas y adolescentes.

“Los centros educativos representan un espacio privilegiado para cambiar la mirada de la sociedad y *crear esperanza a través de la acción*. Es ahora cuando hay que actuar. Sin complejos. Con generosidad, mirada sensible y proyección. Lo sabemos. El sistema educativo requiere de una profunda exploración de áreas especialmente sensibles para su ajuste a una realidad que sabíamos que iba a llegar. La salud mental de un buen número de nuestros chicos, al menos en alguno de sus espacios de desarrollo, se muestra quebrada, y necesitada de una mirada renovada, limpia, innovadora. Cercana. Resulta imprescindible abrir una vía de profundización en esta materia en el sistema educativo, que contemple diferentes dimensiones: revisión de cultura, estructura, prácticas y recursos. A saber:

- El análisis y valoración de los recursos materiales y personales necesarios en esta nueva realidad. Porque esto de lo que hablamos ya lleva tiempo siendo una evidencia innegable: la educación reglada no es solo una cuestión de buscar exclusivamente el mejor encuadre para impartir docencia y disciplinas. Se trata de colaborar en el proceso de acompañar a niños y adolescentes en su crecimiento, en su desarrollo integral, en el descubrimiento de la vida, de hacerse camino en ella... Y de crear vínculos organizados y psicológicamente cercanos que proporcionen estabilidad y seguridad emocional.

Vínculos, lazos y relaciones interpersonales que habiliten espacios adecuados e inequívocos donde expresarse, con confianza, tranquilidad y certidumbre. Espacios de conexión que garanticen el cruce saludable de miradas que abre mentes y corazones. Especialmente, cuando las cosas no van bien, cuando nos sentimos inseguros, frágiles, quebradizos. Con compromiso. Porque es necesario pensar en la necesidad de configurar plantillas con recursos personales suficientes y especializados para abordar la educación del siglo XXI. En el que ya casi hemos cumplida una cuarta parte de este.

- La revisión (y, en su caso, cumplimiento) de los principios, fines y contenidos programáticos y curriculares establecidos legalmente. Porque es imprescindible analizar, revisar y reformular las necesidades de la infancia y la adolescencia en el contexto actual. Porque no todo debe entenderse desde el prisma del resultado académico. Porque hemos de aproximarnos a principios éticos y comprometidos del éxito para todos. Con equidad y equilibrio.” (Luengo-Latorre, 2003¹).

El papel de los centros educativos y del profesorado es imprescindible para que seamos capaces de afrontar el reto actual en los contenidos que estamos tratando (Luengo-Latorre, 2022²). Necesitamos su respuesta sensible. Pero también la adecuada ayuda y acción proactiva de las administraciones en proveer a los centros educativos de los recursos adecuados, entre otros importantes, de los especialistas en Psicología educativa.

Nos situamos ante un panorama que va a requerir respuestas extraordinarias. Porque es extraordinario lo que se está viviendo. Entre todos hemos de contribuir a acondicionar e impregnar este espacio del humanismo más sincero y comprometido.

Integrada en el sistema de una manera racional, colaborando codo a codo con otros perfiles profesionales ligados al ámbito de la orientación educativa, la figura del Psicólogo educativo tiene trayectoria y recorrido, en nuestro país y en Europa, suficiente y señalado por la evidencia científica para ser tomada en consideración de una vez. Como nota ilustrativa y ejemplo, una buena muestra de ese recorrido conceptual y experimental está representada por las siguientes referencias:

¹ Luengo-Latorre, J. A. (2023). El dolor adolescente. Plataforma editorial. Barcelona. (P.238-239)

² Luengo-Latorre, J. A. (2022). La prevención del suicidio: el papel de los centros educativos. Abordaje integral de prevención de la conducta suicida y autolesiva. Una mirada educativa para familias y profesionales (López- Martínez, L. F. (Coordinador). Sentilibros. 81-108.



- **El rol del Psicólogo de la educación** Francesc Campos³ (1995).
- **Psicólogos en el sistema educativo en Europa.** Adaptado por María Antonia Álvarez Montesión⁴(2002)
- **Los Psicólogos educativos europeos se movilizan se defensa de su profesión⁵** (2010).
- **El psicólogo educativo en Europa.** José Antonio León⁶ (2011).
- **Pasado, presente y futuro del Psicólogo/a educativo** (2013⁷).
- **El psicólogo como profesional esencial en el sistema educativo.** Andrea Ollero⁸. (2015).

³ Papeles del psicólogo. Recuperado de:
<https://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=690>

⁴INFOCOP. Recuperado de:
<https://www.cop.es/infocop/vernumeroCOP.asp?id=1042> ⁵ INFOCOP. Recuperado de:
<https://www.infocop.es/los-psicologos-educativos-europeos-se-movilizan-en-defensa-de-su-profesion/>

⁶ Revista de Psicología Educativa (COP Madrid). Recuperado de:
<https://journals.copmadrid.org/psed/art/ed2011v17n1a6>

⁷ INFOCOP. Recuperado de:
<https://www.studocu.com/es/document/universidad-miguel-hernandez-de-elche/psicologia-de-la-educacion/el-psicologo-escolar-y-educativo-en-espana/4751364>

⁸El Mundo. Recuperado de:
<https://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2015/06/03/556f2002ca4741814d8b4586.html>

La salud mental se juega en las distancias cortas. Y estas distancias, esenciales, se concretan de manera esencial en el día a día de nuestros chicos y chicas en los centros educativos. También en otros escenarios, por supuesto, pero, de manera fundamental entre pasillos y aulas. Allí ocurre casi todo. *“Las comunidades educativas representan un espacio de enseñanza-aprendizaje en el que la relación interpersonal y los modelos de convivencia suponen un elemento esencial en el aprendizaje para la vida. El alumnado con trastornos emocionales y determinadas dificultades ligadas a la salud mental están en nuestros centros. Y se alimentan de las claves de gestión de las relaciones que operan en la convivencia cotidiana, en los modos de lectura e interpretación de la vida y en los modelos de trato, gestión de conflictos, consideración y respuesta a las eventualidades del día a día y capacidad para solicitar ayuda cuando no parecemos contar con recursos suficientes para superar determinadas experiencias vitales.”* (Luengo-Latorre, 20229).

Ya en 2010, y en colaboración con muy diferentes colectivos implicados, como Federaciones de Padres y Madres y Asociaciones de Directores de centros educativos, entre otras, el Consejo General de la Psicología de España desarrolló un buen número de acciones ante el Ministerio de

⁹Blog de la Psicología. COP Madrid. Recuperado de:
<https://www.copmadrid.org/wp/salud-mental-y-centros-educativos-el-valor-de-las-distancias-cortas/>

Educación a los efectos de abrir las vías de diálogo y negociación que permitiesen la creación de la especialidad de Psicología educativa dentro del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria.

Esta iniciativa, sólida y argumentada suficientemente, no acabó cuajando en medidas concretas por parte de la administración educativa. Sin dejar de dar pasos en el sentido señalado, más de diez años después se ha puesto de manifiesto otra vez la imperiosa necesidad de abordar, esperemos que, de manera definitiva, la cuestión planteada. La web¹⁰ “[Bienestar educativo.org](https://bienestareducativo.org)” da cuenta de las iniciativas puestas en marcha, otra vez por un buen número de organizaciones, con el fin de volver a incardinar en la agenda política las demandas de mejora del sistema educativo, entre otras medidas, por supuesto, con la incorporación de la Psicología educativa en la estructura de recursos y programas de incuestionable necesidad en el momento actual. Porque, “[la Infancia y adolescencia llevan dando serios avisos de que las cosas no están bien](#)” (INFOCOP, 2023¹¹). *Los resultados de la investigación son claros: el 50% de los trastornos psicológicos de las personas tienen su origen antes de los 15 años. Desde los tres años nuestros chicos y chicas asisten y están en los centros educativos 175 días al año y en torno a siete horas diarias. Todos, sin excepción. Por lo tanto, hablamos de un escenario fantástico para pensar en la pertinencia de tomar en consideración, con seriedad y estabilidad la inaplazable implementación de actuaciones de prevención, en sus diferentes niveles y ámbitos, en el contexto de la salud mental al que nos referimos.*

Por poner algún ejemplo de que no hablamos de una “moda” o de un contenido emergente exclusivamente tras la pandemia vivida

¹⁰ WEB del Consejo General de la Psicología de España. Recuperado de: <https://bienestareducativo.org/>

¹¹ INFOCOP. Recuperado de: <https://www.infocop.es/jose-antonio-luengo-infancia-y-adolescencia-llevan-dando-serios-avisos-de-que-las-cosas-no-estan-bien/>

durante estos últimos tres años, la Catedrática de la Universidad del país vasco, Maite Garaigordobil¹², ya esgrimía en 2009, en su artículo “[El papel del Psicólogo en los centros educativos](#)” incontestables argumentos en favor de la incorporación de esta figura profesional en el sistema educativo; con el siguiente literal: *“El psicólogo es una figura clave en el desarrollo funcional y equilibrado de un centro educativo en todos los niveles: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato-FP. Su función prioritaria es atender y fomentar el desarrollo psicológico en todos sus componentes -psicomotriz, intelectual, social, afectivo-emocional- y en los 3 agentes principales del sistema educativo (alumnos, padres y profesores). Desde esta perspectiva, el trabajo del psicólogo implica dos grandes objetivos: 1) aportar un análisis psicológico de diversas situaciones (evaluación); y 2) proponer planes de acción que respondan a los análisis realizados (intervención). Con estos objetivos, contextualizados en su perfil profesional e investigador, el psicólogo lleva a cabo diversas actividades con los tres agentes del sistema educativo.”*

Hemos seguido avanzando. Aportando fundamentación y evidencia de la necesidad planteada. Recientemente, en el pasado mes de febrero del presente año, se celebró en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid la Jornada¹³ “[Salud mental en contextos educativos](#)”. En este marco pudieron detallarse adecuadamente aspectos esenciales sobre la presión que están recibiendo en la actualidad los centros educativos con una situación que ha “brotado” tras la pandemia de manera incontestable.

Y el trabajo de argumentación y convencimiento, por supuesto, ha tenido su continuidad. Relevantes Organizaciones representativas de Familias (CEAPA y CONCAPA), Estudiantes

¹² Recuperado de: <https://www.infocop.es/viewarticle/?articleid=2556>

¹³ Consultar y acceder a todas las intervenciones en el siguiente enlace: <https://bienestareducativo.org/jornadas/>



(CANAE), Profesorado (FEUSO, FSIE, STES-i), Direcciones de Centros Educativos (FEDADI) y expertas en la atención psicológica y el cuidado del bienestar de las personas (ANIR, ASITES, ACIPE, Consejo General de la Psicología), se reunieron el pasado mes de abril con el Secretario de Estado de Educación y la Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional. En el citado **encuentro**¹⁴ se presentaron a las autoridades ministeriales el **manifiesto**¹⁵ por el bienestar de la Comunidad Educativa suscrito por las organizaciones participantes.

Estamos cerca. No debemos detenernos. La necesidad de reforma de la actual estructura organizativa y de recursos de nuestros centros educativos es una evidencia. En el caso que nos ocupa, el trabajo a desarrollar pasa por conseguir la creación de una especialidad de

orientación psicológica o psicología educativa en el Cuerpo de profesores de enseñanza secundaria; por supuesto, sin perjuicio de la necesidad de incremento de profesionales en la actual especialidad de orientación educativa y de la incorporación de más profesores técnicos de servicios a la comunidad. Habilitar esta opción permitiría abrir la posibilidad a las CCAA de ir convocando progresivamente y en un escalado razonable, plazas de esta especialidad en los procesos selectivos para los cuerpos docentes citados.

El momento es ahora.

¹⁴ INFOCOP. Recuperado de:

<https://www.infocop.es/educacion-valora-posibilidad-incorporar-psicologos-educativos-en-centros-escolares/>

¹⁵ Recuperado de:

<https://bienestareducativo.org/>

La figura del Logopeda



Comisión de Educación del CPLCM:

Ana M^a Martín, Ana Salvador, Marian Ibáñez,
Nuria Trugeda, Sandra Vico y Sara Serrano

El Colegio Profesional de Logopedas de la Comunidad de Madrid, desde ahora CPLCM, debutamos en la colaboración con la revista Participación de distribución para las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y alumnas escolarizados en centros públicos no universitarios (AMPAS) pertenecientes a la Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos, FAPA, con quien nos vincula una relación colaborativa desde hace meses.

En esta ocasión, la revista en su nº 74 centrará el contenido en las figuras necesarias en los centros educativos más allá de los docentes encargados de la impartición del currículo de las diferentes materias, La aportación que realizamos desde la **Comisión de Educación del CPLCM** centra la atención en la figura del LOGOPEDA en los centros educativos públicos, su ausencia, su papel y su contribución a la calidad educativa respondiendo así a las necesidades detectadas en alumnos y alumnas con dificultades de comunicación, lenguaje, habla, voz y deglución, más allá de las necesidades educativas, las ventajas de nuestra incorporación en el contexto escolar y la aportación que puede realizar el logopeda en cada uno de los niveles de apoyo.

PRINCIPALES NECESIDADES DETECTADAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DE LA CAM

La UNESCO (2017) entiende que: «la inclusión

es un proceso que ayuda a superar las barreras que limitan la presencia, participación y logro de los alumnos» (p.7). por otro lado, «la visión final para los sistemas de educación inclusiva es garantizar que todos los alumnos de cualquier edad tengan oportunidades educativas significativas y de alta calidad en su comunidad local, junto a sus amigos y compañeros» (p.1);

En el marco de un sistema educativo inclusivo, **la atención educativa comprende un conjunto de medidas y apoyos** destinados a todos los alumnos, sin excepción, con la finalidad de promover su desarrollo personal y social, y ayudarlos a **adquirir las competencias establecidas para cada etapa educativa**, lo que supone incluir también la Educación Infantil Especial (EIE), la Educación básica Obligatoria (EBO) Y transición a la vida adulta (TVA).

Estas medidas y apoyos: Maestro Especialista en Audición y Lenguaje MEAL y Maestro Especialista en Pedagogía terapéutica (MEPT), están determinados por las necesidades de cada alumno y **deberían estar interconectados en el enfoque de la transdisciplinariedad**. Para lograr **fomentar el desarrollo e intereses de una persona y la mejora de su funcionamiento individual y bienestar personal** debemos realizar una apertura de mirada: Primero, incorporando en el ámbito educativo la intervención del logopeda como profesional sanitario especialista en comunicación, lenguaje, habla, voz, audición y funciones orales no verbales. Segundo, cen-

trando los apoyos en la persona; reflejando con claridad el desajuste existente entre las competencias personales y las demandas del contexto en el que vive, interactúa y aprende el alumno. Y, en tercer lugar, ampliando la intervención con alumnos que presentan necesidades educativas, más allá del acceso al currículum, permitiendo la autodeterminación de la persona protagonista de su proceso de Aprendizaje, en un ambiente educativo inclusivo.

Mientras Los apoyos no sean genéricos contribuiremos a la brecha social: Desde el CPLCM somos conocedores de la realidad de muchas familias que complementan con apoyos especializados de intervenciones privadas, más allá de la escuela, para compensar las discrepancias entre la competencia personal y las demandas cotidianas que genera una alteración en la comunicación, lenguaje, habla, voz y/o audición. Si el profesional logopeda estuviera dentro del contexto educativo en coordinación con los diferentes profesionales que intervienen en el desarrollo del niño, (PT AL) **ayudaría a explicar las bases neurofisiológicas** que determinan un tipo de funcionamiento, y permitiría ajustar los apoyos de manera más precisa, **contribuyendo en una mayor comprensión de la dimensión del funcionamiento humano no circunscrito en exclusividad al ámbito curricular**, incorporando los objetivos perso-



nales y las necesidades de apoyo, en un plan único que empodere al niño, tanto en un ámbito pedagógico como de bienestar, como dueño de su plan personal de apoyo (PPA). Es necesaria la **incorporación de un profesional logopeda en el ámbito educativo**: las alteraciones de la comunicación y el lenguaje no pueden ser un efecto generador de desigualdades, la brecha social aumenta cuando la escuela prescinde del logopeda, y como profesional necesario interviene fuera del circuito público de apoyos.

El sistema requiere de un giro en la concepción del estilo de **escuela, pública, de calidad, inclusiva y centrada en la persona** a la que se cuida y educa, atenta a la neurodiversidad presente en las escuelas con la presencia del profesional logopeda con las siguientes competencias:

VALORES A CONSIDERAR EN LA ESCUELA INCLUSIVA

La Escuela Inclusiva determina que la **escolarización** de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ACNEAES, **respetará los principios de: inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo, y accesibilidad universal; se eliminarán las barreras que limiten el acceso, presencia, participación y aprendizaje de las personas.** Considerando que una de las barreras que más limitan el acceso al aprendizaje son **las dificultades lingüístico-comunicativas.**

La presencia del logopeda en la escuela inclusiva contribuye en:

- **Transversalidad: enfoque** orientado a garantizar **que todo el alumnado tenga garantías de éxito** en la educación a través de una mejora continua de los centros educativos y una **mayor personalización del aprendizaje.**
- **Universalización de los conocimientos y las competencias** que permitan aprender a

todos los alumnos y facilitar su participación social y laboral.

- **Educación inclusiva:** acorde con la adquisición de competencias que **valoren la diversidad**; este es el fin de la modificación del currículo.
- **Garante de la inclusión educativa, la atención personalizada y la prevención de dificultades de aprendizaje,** Articuladora de los mecanismos de refuerzo necesarios para hacer frente a las Dificultades de Aprendizaje.
- **Principio de equidad en la educación:** se pone el foco de atención en la escuela rural, (proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios que favorezcan la permanencia de los jóvenes de las zonas rurales e insulares en el sistema educativo más allá de la etapa de educación básica).
- **Accesibilidad universal:** ampliar este principio a la garantía de proporcionar el recurso del profesional Logopeda para compensar las discrepancias de los alumnos con dificultades comunicativo-lingüísticas, sin aumentar la brecha económica familiar por resultar un acceso exclusivamente privado.

LOS LOGOPEDAS DANDO RESPUESTA EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Según LOMLOE la ley incluye once disposiciones adicionales entre las que sobresalen las relativas a la **evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales**. De esta manera, **el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollarán un plan para que en el plazo de diez años**, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030: Educación de Calidad, **los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para**

poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad; lo que implica la presencia del Logopeda como profesional no docente incorporado al ámbito educativo con garantía de intervención desde el **primer ciclo de educación infantil hasta el final de la etapa educativa, independientemente de la modalidad de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales ACNEE:** Educación ordinaria, ordinaria con apoyos PT-AL, aula específica TEA o Educación especial en centro específico.

LA DISCAPACIDAD COMUNICATIVA (DC), UNA DISCAPACIDAD INVISIBLE

La “discapacidad comunicativa (DC)” se produce cuando la comunicación hablada, escrita, por señas o por otros medios no verbales, es lo suficientemente diferente de la de otras personas de la comunidad como para que afecte a las interacciones y limite su capacidad de participar en la vida y de ejercer sus derechos (Marshall, 2022).

Esta DC tiene múltiples impactos. No se puede olvidar que la **comunicación es un derecho humano recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos** (Organización de Naciones Unidas, 1948) **y afecta a la consecución de otros derechos y que también se incorporan en el artículo 2 de la Convención Internacional de Derechos de las personas con Discapacidad propuesta por la Organización de Naciones Unidas en 2006.**

Los logopedas tenemos la misión de garantizar el Derecho a la Comunicación que facilite la igualdad y la toma de decisiones que empoderan a las personas y les da la oportunidad de una vida plena y de calidad. Somos profesionales que desarrollamos nuestra actividad en el ámbito de la prevención, la evaluación, el diagnóstico y la intervención de las alteraciones de la comunicación, el habla, el lenguaje y, contamos con la formación y los conocimientos necesarios para atender a los alumnos con necesidades

específicas de apoyo educativo ACNEAEs, y alumnos con necesidades de apoyo educativo ACNEAEs generadas por trastornos del aprendizaje y de la comunicación en el contexto escolar.

Los logopedas como garante del derecho a la educación debemos estar presentes durante el período escolar como figura profesional de apoyo; favoreciendo en el niño, a través de un enfoque interdisciplinario, la consecución de los objetivos establecidos en el currículo educativo. Realizando una **valoración precisa de las competencias y definiendo claramente las necesidades de apoyo e intervención** teniendo en cuenta el contexto natural y el de los interlocutores. **Generando sinergias en el desarrollo de conocimiento y participando en la formación docente** en beneficio de los alumnos; “lo que no se conoce no existe y no se puede transformar”. **Apoyando a los docentes y colaborando estrechamente con las unidades de enfermería DUE en los centros de EE** por medio de la intervención directa con alumnos que presentan alteraciones en la deglución. **Empoderando a las familias en la generalización, implementación y uso de soportes de comunicación en el contexto familiar-social. Y realizando acompañamiento en el desarrollo evolutivo de su hijo** con una visión experta que permita clarificar la conducta comunicativa desajustada de sus hijos. **Colaborando en el ajuste de las expectativas acorde al momento de desarrollo de su hijo, y ofreciendo pautas como interlocutores naturales que son. Colaborando en la interpretación y comprensión del diagnóstico y sus repercusiones en el aprendizaje,** con incorporación de las adaptaciones físicas, de acceso, metodológicas y /o curriculares necesarias. **Implementando estrategias metodológicas** que permitan el acceso al aprendizaje, la socialización, la comprensión de los contextos, y **repercutan directamente en un estado de bienestar personal. Realizando valoración y evaluación de las necesidades comunicativas y lingüísticas. Interviniendo transdisciplinariamente en la elaboración del plan de apoyo individual.**

Si partimos de una base estrictamente re-habilitadora, en la que la intervención del profesional se enfoca en modificar (o “arreglar”) la condición

de salud y sus deficiencias asociadas (es decir, modificar las funciones y estructuras corporales), los niveles de participación del sujeto y por tanto su nivel de funcionamiento no pueden alcanzar niveles óptimos de desarrollo. Por el contrario, **si la acción se centra no solo en la discapacidad, sino en los factores modificables asociados con la participación, como lo son el trabajar con las familias, las comunidades y abordar sus barreras, facilitadores y sus influencias en la participación, podemos decir que el nivel de funcionamiento de un individuo tiene más posibilidades de alcanzar un mejor desarrollo.**

“Los logopedas en una escuela inclusiva” tenemos las siguientes funciones:

1. *Ayudar al profesorado y a los órganos directivos del centro a **diseñar e incorporar sistemas y medidas orientadas a la prevención y detección precoz de las dificultades de habla, lenguaje y comunicación.***
2. *Ayudar al profesorado a **diseñar y aplicar sistemas y protocolos de observación** acerca de las posibles dificultades de habla, lenguaje y comunicación y, llegado el caso, a **explorar periódicamente a los niños y niñas que puedan presentar dichas dificultades y a valorarlas.***
3. *Contribuir a crear entornos comunicativos que estimulen y potencien la comunicación y el lenguaje de todos los niños en el aula y en la escuela y facilitar, entre otras cosas, una **interacción de calidad en contextos diferentes y variados.***
4. ***Comunicar al profesorado el proceso y los resultados de las valoraciones** que haya llevado a cabo de los niños que presenten dificultades; asimismo, **ayudar al profesorado a comunicar dichos resultados a las familias** y, cuando sea necesario, asumir esta responsabilidad.*
5. ***Proporcionar asesoramiento a las familias y a los profesores, como agentes educativos***

naturales, con el fin de mejorar su interacción con el niño.

6. Ayudar al profesorado a **aplicar estrategias educativas basadas en la evidencia, así como a introducir cambios en los entornos lingüísticos naturales** con el fin de aumentar el valor ecológico de las intervenciones y las posibilidades de generalización y mantenimiento.

7. Discernir, conjuntamente con el profesorado, las **medidas de apoyo que en cada caso o aula puedan ser consideradas universales de las que deban adoptarse como adicionales e intensivas** en el ámbito de la comunicación y el lenguaje, y aplicarlas.

8. Procurar, en el caso de **las medidas adicionales e intensivas, que su intervención reproduzca al máximo las condiciones de los entornos cotidianos**, estructurando las sesiones de forma que se respeten las características básicas de una situación interactiva real.

9. **Proporcionar al alumnado con sordera o con problemas de audición las medidas adicionales e intensivas propias de la rehabilitación auditiva**, cuando sea necesario.

10. Proporcionar **sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (SAAC) para el alumnado con trastornos graves en la comprensión y expresión del lenguaje**, como los trastornos del espectro autista, trastornos del lenguaje, etc., para que puedan ser conocidos y utilizados por todo el profesorado del centro y por las familias.

11. **Atender al alumnado que presenta dificultades en la alimentación y en la deglución y orientar a los profesionales implicados**, cuando sea necesario.

A partir de lo ya expuesto, la legislación establece claramente que **la prevención y valoración de los posibles problemas en la comunicación y el lenguaje de los niños y jóvenes hasta los 18 años, así como la intervención, son**

funciones que nos corresponden a los logopedas, y que la implementación de dichas funciones, al tratarse de alumnos, **ha de tener lugar en la escuela ordinaria, en el marco de la inclusión educativa**. La escuela se revela como un entorno idóneo para favorecer la adquisición del lenguaje, hito importante en el desarrollo de todos los niños que les permite acceder a los aprendizajes y participar del entorno social en el que viven.

El reto educativo al que nos enfrentamos como sociedad educativa es conseguir una intervención desde la perspectiva que adoptan los **modelos basados en los sistemas de apoyo de niveles diferenciados**; es decir, **la provisión de apoyos universales, adicionales e intensivos, implicando** la figura del profesional logopeda en todos los niveles: En los **apoyos universales**: medidas que se dirigen al conjunto del alumnado del aula y que tienen un carácter preventivo y que permiten flexibilizar el contexto de aprendizaje, proporcionando a los alumnos estrategias para facilitarles el acceso al currículo y a la participación en las actividades del aula. **En el caso de los logopedas, las estrategias que se centran en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, ejercidas dentro del aula como apoyo al tutor de referencia. Las medidas adicionales** son consideradas como apoyos complementarios a los que se facilitan con carácter general a todos los alumnos. Se trata de acciones que **permiten ajustar la respuesta educativa**, siempre vinculada a las actividades del aula, **con objeto de promover la participación y el éxito de determinados alumnos en su proceso de aprendizaje**. Nuestra presencia como **logopedas asegura la participación e inclusión de los alumnos con DC**, cuando las medidas universales y adicionales resultan insuficientes para asegurar la participación y el aprendizaje de los objetivos establecidos en el currículo, se diseñan **Las medidas intensivas, son acciones y estrategias educativas extraordinarias adaptadas a las necesidades de un alumno** o de un grupo reducido, siempre en continuidad con las medidas universales y adicionales, **garantizando la mejora del fun-**



trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla, la voz y la deglución, y el maestro con la especialidad en Audición y Lenguaje MEAL es el profesional docente especialista en la detección, evaluación e intervención de **las necesidades educativas derivadas o relacionadas con estos trastornos. Desde la Comisión de Educación del CPLCM abogamos por priorizar la atención y centrar el debate**, no tanto en las identidades profesionales, como **en la naturaleza, calidad y organización de los apoyos que se prestan a todos los alumnos y, en particular, a aquellos con problemas en la comunicación, el lenguaje y la audición**, para promover su éxito académico, personal y social en una escuela en que todos se sientan bienvenidos y animados a participar.

Debemos encaminarnos a la escuela inclusiva garantizando la participación y la competencia profesional de todos los actores, y reclamar vuestro derecho como padres en nombre de vuestros hijos, Los logopedas tenemos cabida en la escuela porque somos necesarios. Las familias necesitáis que los logopedas estemos presentes en horario lectivo, en las aulas, con el equipo de apoyo, en claustro, en la Programación Anual de los centros, no como actividad en horario extraescolar, pues, **cuando hablamos de la necesidad educativa de vuestros hijos, resulta éticamente reprobable considerar nuestra atención logopédica una elección opcional, o dependiente de los recursos familiares, económicos y/o sociales.****p**

Enfermería escolar



Elena Rubio Lavara

Graduada Universitaria en Enfermería, Experta en Enfermería Escolar (Universidad Autónoma de Madrid)

Enfermera Escolar CEIP Doctor Severo Ochoa (Getafe)

Vocal de Formación de la Asociación Nacional e Internacional de Enfermería Escolar (AMECE)

INTRODUCCIÓN

“El niño tiene derecho a recibir una educación que le permita en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social. Tendrán derecho a crecer y desarrollarse con buena salud. Los estados reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y los servicios sanitarios. Asegurar que todos los sectores de la sociedad, y en particular los padres y niños conozcan los principios básicos de la salud, la higiene, el saneamiento ambiental, las medidas de prevención de accidentes y de recibir apoyo en la aplicación de estos conocimientos. La educación de los niños debe ir encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”

Art. 24 Tratado Internacional de los derechos de los niños.

El 25 de septiembre de 2015, se adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible por la ONU. En ella se desarrollaron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, los cuales describen los principales desafíos de desarrollo para la humanidad. Tres de estos objetivos se pueden alcanzar gracias a la acción directa de la Enfermera Escolar:

2. Hambre cero – Poner fin al hambre, **lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición** y promover la agricultura sostenible.

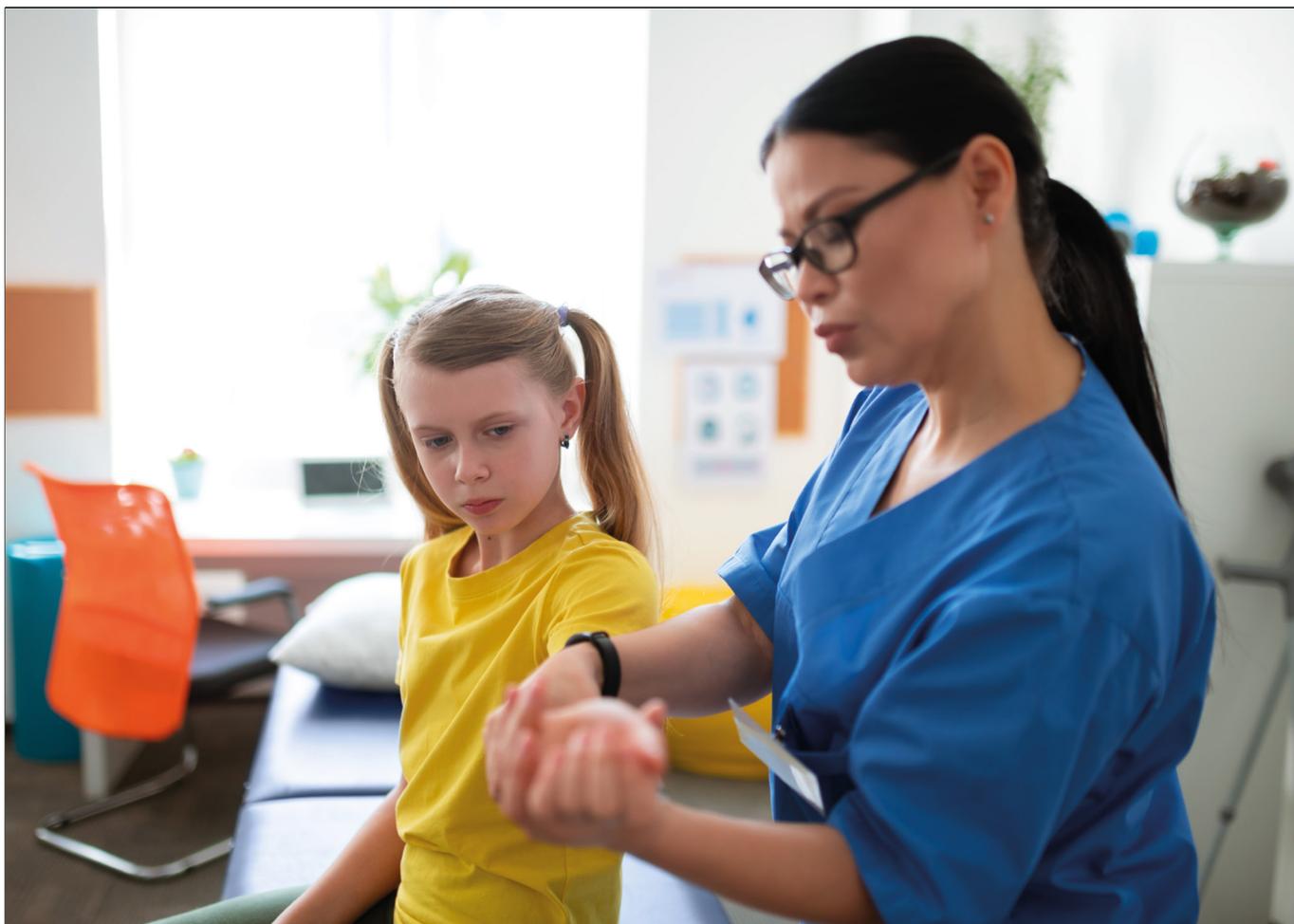
3. Salud y bienestar – **Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.**

12. Producción y consumo responsables – **Garantizar modalidades de consumo** y producción sostenibles.

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible **y la adopción de estilos de vida saludables y sostenibles.**

Los centros educativos, junto con el hogar, son los ámbitos socializadores claves donde tiene lugar el desarrollo de las personas en sus estadios más tempranos. Por tanto, es un lugar ideal para promover y trabajar la Educación para la Salud como herramienta.

Una parte importante de los problemas de salud que sufre nuestra sociedad actual son imputables al estilo de vida de las personas. Muchas de las enfermedades crónicas presentes en la edad adulta (cardiovasculares, obesidad, diabetes, hipertensión arterial, enfermedades de transmisión sexual, síndrome ansioso depresivo...) pueden verse atajadas y disminuido su riesgo de aparición si incidimos sobre las conductas y estilo de vida adquiridos en la infancia y adolescencia. Es en este momento evolutivo cuando se fundamenta la adquisición de hábitos



y conocimientos de los escolares, y, por tanto, su consolidación con los años.

Esto queda bien explicado y reflejado con la legislación vigente como puede ser:

- Real Decreto 2473/1978, del 25 de agosto, dispone y determina la “*Ordenación de los Servicios de Medicina e Higiene Escolar*”; que según su Art.1 deben existir en todos los centros educativos públicos y privados, desarrollando con prioridad las funciones de carácter preventivo y de promoción de la salud.
- Orden 607/2001, de 12 de septiembre, de las Consejerías de Sanidad y Educación de la Comunidad de Madrid, que indica la Promoción de la Salud y Educación de la Salud en los centros educativos son instrumentos necesarios para la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos, siendo uno de los medios más idóneos para su desarrollo, los

centros educativos. *Plan Regional de Promoción de Salud en la Escuela*.

- La Ley 44/2003, de *Ordenación de las Profesiones Sanitarias*, en su artículo 7 y dentro del ámbito de actuación dice: “... a los diplomados de Enfermería les corresponde la dirección, evaluación y prestación de los cuidados de enfermería orientados a la promoción, mantenimiento y recuperación de la Salud, así como la prevención de las enfermedades y discapacidades”.
- Decreto 1231/2001 de *Ordenación de la actividad profesional de Enfermería*, en su artículo 52 dice que “... se considerará que el ejercicio de la profesión de enfermería abarca, a título enunciativo, el desarrollo de funciones asistenciales, investigadoras, de gestión y de docencia”.

Así surge la figura de la Enfermera Escolar, como garante de Salud.

OBJETIVOS

1. Promover estilos y hábitos de vida saludables que sean perdurables en el tiempo.
2. Conseguir fomentar una cultura de prevención y de promoción de la salud entre los escolares y miembros de la comunidad escolar (padres, profesores y resto del personal del centro educativo), a través de la educación para la salud.
3. Promover un ambiente escolar seguro.
4. Desarrollar la función asistencial de la Enfermería Escolar con los alumnos del centro.
5. Atender y dar respuesta a las necesidades de salud de la comunidad educativa (familia, docentes y resto del personal del centro)
6. Estar al corriente de la prevención secundaria en colaboración con los profesionales del centro de salud asignado al centro educativo.
7. Implantar la figura de la enfermera escolar en todos los colegios.

POBLACIÓN DIANA

La población diana es toda la comunidad educativa, incluyendo aquí a alumnos, familias y personal docente y no docente, buscando siempre como fin último el bienestar del alumno.

En todo plan de cuidados individualizado que se plantee (siendo este el pilar del método científico en que se basa la profesión de Enfermería) también será necesario tener presente a la familia, puesto que son los cuidadores principales del niño; pero también al profesorado, que durante el horario escolar son sus responsables y necesitan saber qué acciones se van a realizar con el alumno durante ese horario.

FUNCIONES DE LA ENFERMERIA ESCOLAR

1. FUNCIÓN ASISTENCIAL

- ATENCIÓN DE ENFERMERÍA PROGRAMADA
 - ✓ Realización de una Historia de Enfermería Escolar a los alumnos del centro. Esto se realizará con ayuda de un Cuestionario de Salud enviado junto a un Consentimiento a los padres o tutores. Aquellos alumnos que por sus necesidades de salud especiales podría ser necesaria una entrevista personal con los padres, a demanda siempre del centro o de las propias familias.
 - ✓ Examen de Salud Básico: En principio se haría a los alumnos que cambien de etapa educativa por estar en una etapa evolutiva de cambio. Queda supeditado a la demanda del Equipo Directivo.
 - ✓ Administración de medicamentos y otras terapias requeridas por la situación de salud crónica ya sea en el comedor, consulta de Enfermería u otros.
 - ✓ Control de la alimentación en alumnos con problemas crónicos como Diabetes, Obesidad, enfermedad celíaca, alergias alimentarias... Aquí las intervenciones de Enfermería son muy variadas como colaboración dietética con el servicio de comedor, información al personal relacionado con el alumno, seguimiento, prevención en situaciones de riesgo como fiestas o días especiales y elaboración de protocolos de actuación entre otros.
 - ✓ Control y seguimiento de los problemas crónicos como el alumno asmático, sobrepeso, diabetes infantil, epilepsia y otros problemas crónicos menos frecuentes.
 - ✓ Educación y fomento del Autocuidado y prevención de riesgos en el entorno escolar de los alumnos con problemas crónicos de Salud.

- ATENCIÓN DE ENFERMERÍA A DEMANDA

- ✓ Administración de tratamientos médicos puntuales (antibióticos, antiinflamatorios, medicación tópica, etc.) Siempre con prescripción facultativa y consentimiento paterno.
- ✓ Cuidados de enfermería en procesos derivados de causa accidental: contusiones, quemaduras, lesiones en piel o mucosas, lesiones musculares, etc.
- ✓ Cuidados de enfermería frente a signos o síntomas que indican riesgo de alteración-desequilibrio de la salud: fiebre, vómitos, diarrea, etc.
- ✓ Atención al dolor: Dolor de cabeza, dismenorrea, dolor dental, abdominal, muscular...

- ATENCIÓN DE ENFERMERÍA DE URGENCIA

- ✓ Atención en situaciones de urgencia como Hipoglucemias, crisis epilépticas, crisis asmáticas, reacción alérgica grave, pérdida de consciencia, traumatismos graves (TCE, fracturas, luxaciones, heridas importantes...) e incluso paradas cardiorrespiratorias.

2. FUNCIÓN DOCENTE

Esta función comprende un conjunto de actividades educativas y formativas dirigidas al alumnado, profesorado, padres y madres del alumnado, así como al resto de profesionales y trabajadores que forman la comunidad educativa. En este ámbito de actuación contaría con un personal de apoyo experto en asuntos pedagógicos: el profesorado. De esta manera las actividades que desarrolla la enfermera escolar dentro de la función docente son

- Promover la salud y la adquisición de hábitos saludables y habilidades que favorezcan las conductas saludables a través de los programas de Educación Para la Salud dirigidos a toda la comunidad:

- ✓ Formar a madres, padres sobre los problemas frecuentes en el centro educativo (prevención de accidentes, enfermedades transmisibles...), cómo prevenirlos y en general, fomentar unos hábitos saludables desde el ámbito familiar.

- ✓ Colaborar en la formación de profesionales y trabajadores de la comunidad educativa (personal de comedor, educadores, maestros, equipo directivo...) desarrollando seminarios y talleres.

- ✓ Trabajar colaborativamente con el equipo docente y el claustro de profesores para integrar la salud en todas las materias de manera transversal al currículum del alumno.

- ✓ Algunas de las actividades y cursos que se llevarían a cabo serían:

- RCP básica y uso del DEA (en este caso es importante saber de la obligatoriedad de implantación de estos dispositivos según lo siguiente: C. de Madrid. Decreto 78/2017, de 12 de septiembre, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la instalación y utilización de desfibriladores externos fuera del ámbito sanitario y se crea su Registro.

- Detección de problemas visuales y normas de Higiene Visual.

- Taller del manejo y cuidado de la dermatitis atópica.

- Hábitos alimentarios saludables.

- El niño asmático

- El niño epiléptico

- Todos los cursos y talleres necesarios según demanda de la comunidad educativa.

- Educar a alumnos/as que padecen enfermedades crónicas, y al resto de la comunidad educativa, sobre el autocuidado.



- Realizar recomendaciones dirigidas a madres/ padres, y personal docente y no docente sobre los procesos patológicos más comunes en la infancia y cómo prevenirlos.
- Explicar el proceso de la enfermedad, beneficios y ventajas de algunas pruebas diagnósticas, buen uso del sistema sanitario, etc.
- Aportar a la comunidad educativa una visión de la salud como un bien positivo que hay que cuidar cuando la persona está sana.
- Evaluar los resultados y el cumplimiento de los objetivos propuestos en la promoción de hábitos saludables.
- Medir la satisfacción de los usuarios (alumnos, padres/madres, profesorado, resto de equipo escolar)
- Evaluar la calidad de vida relacionada con la salud de los escolares.

3. FUNCIÓN INVESTIGADORA

- Desarrollar estudios científicos diversos con el fin de conocer los conocimientos, actitudes y hábitos de salud de los escolares, para así mismo, conocer la situación de partida y poder evaluar la actuación enfermera haciendo estudios comparativos posteriormente.
- Colaborar con grupos de investigación desarrollando el trabajo de campo en el ámbito escolar.
- Mejorar los recursos didácticos de la educación para la salud a través de métodos como el de la investigación-acción en el aula.
- Potenciar la formación en investigación.
- Fomentar la autoevaluación de las enfermeras escolares a través de reuniones y dinámicas individuales y grupales.
- Difundir los resultados de los estudios a través de revistas científicas y participando en congresos.

4. FUNCIÓN GESTORA

- Coordinar con el equipo profesional y directivo del centro escolar la planificación de la actuación enfermera, especialmente la relacionada con su función docente, incluyendo ésta en el Proyecto Educativo del Centro y en la Programación General Anual.
- Ser el referente de salud y el nexo de unión entre los diferentes organismos involucrados en la salud de los escolares (Centro de Atención Primaria, Servicio de Odontopediatría, Salud Pública, Unidad de Prevención Comunitaria...), facilitando la puesta en marcha de los distintos programas de promoción de la salud que ofertan las Administraciones Públicas y Privadas.
- Coordinar la actuación enfermera con los diferentes profesionales de los niveles asistenciales de salud que atienden a los alumnos (pediatra, y enfermera del centro de Atención Primaria, médico especialista, fisioterapeutas, psicólogos...) e incluso a través de los padres o tutores legales si fuera necesario.
- Gestionar el proceso de atención, recopilación y almacenamiento de la información referente a los alumnos. Registro y actualización de las historias de salud de cada alumno garantizando la confidencialidad en base a la Ley de Protección de Datos.
- Supervisar la adecuada dotación del Servicio de Enfermería, de los recursos materiales necesarios y su reposición. Así como custodia de la medicación del alumnado.
- Preparar y supervisar los botiquines de salidas o excursiones tanto si van con o sin la enfermera, adecuándolos a cada curso en específico y atendiendo a los alumnos específicos que van a cada actividad.
- Controlar y registrar todas las acciones desarrolladas a todos los niveles.

CONCLUSIONES

La figura de la Enfermera Escolar cada día es más demandada en la sociedad por parte de familias, personal educativo e, incluso, alumnos para no sólo actuar frente a la enfermedad sino también, proteger y promover la salud y prevenir la enfermedad.

Es importante su labor ya que colabora en que el alumno esté en las mejores condiciones posibles para poder adquirir sus materias curriculares, así como fundar las bases para llegar a ser adultos y ciudadanos de más responsables de su salud, la salud medioambiental y personas más solidarias.

Al mismo tiempo, una atención adecuada y profesional de enfermería en el centro, disminuye considerablemente el absentismo escolar.

Favorece y mejora la calidad de vida de toda la población escolar, con o sin patologías y facilita la conciliación de la vida familiar y laboral de los padres de alumnos con necesidades educativas especiales y otras alteraciones de salud.

Muchas son las dificultades a la hora de implantar la figura de la Enfermera Escolar en un centro educativo, fundamentalmente la falta de compromiso y voluntad de los políticos a nivel estatal y de las distintas CCAA.

Como la enfermera en los colegios no está regulada ni reconocidas sus competencias profesionales se necesita urgentemente un sistema de registro, imprescindible en la práctica enfermera, todo el trabajo e intervenciones deben quedar registradas a efectos legales y no se facilita un medio seguro, estandarizado y legal para ello.

Y otros muchos más aspectos a mejorar que facilitarían el trabajo que en definitiva repercute en toda la comunidad educativa. **P**

Orientación escolar



María Gutiérrez Sorroche
Experta en orientación escolar

Ya son varias las décadas en las que el orientador forma parte del paisaje habitual de los centros educativos. Sin embargo, sus funciones, recogidas en normativa muy diversificada, son bastantes desconocidas.

El orientador educativo es un especialista en Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía. Puede tener destino en equipos de orientación, externos a los centros educativos, o formando parte los claustros de profesores. En ambos casos, comparte la mayoría de las funciones, aunque con algunas diferencias vinculadas al lugar de destino y al alumnado al que se dirigen.

Se habla de equipos externos porque los especialistas que forman parte de estos equipos tienen una sede de trabajo, pero su jornada laboral, durante la mayor parte de la semana, la desarrollan en la red de centros educativos a los que atienden.

En los casos de los equipos externos a los centros educativos tenemos dos generales: el de atención temprana (EAT), destinado a niños de 0 a 6 años, escolarizados o no en centros educativos y equipos generales (EOEP), destinado a alumnado de Primaria.

También existen seis equipos externos específicos destinados a la atención del alumnado:

- Con altas capacidades (AC)

- Con dificultades de aprendizaje (DEA), trastornos específicos del lenguaje (TEL) y trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
- Con diversidad funcional:
 - Auditivas
 - Motóricas
 - Visuales
 - De alteración grave del desarrollo (TGD/TEA).

Estos equipos específicos dan respuesta al alumnado de todas las etapas educativas desde Infantil a educación Postobligatoria dentro del ámbito de la Comunidad de Madrid, que están asociados a su diversidad.

Las funciones que desarrollan están relacionadas con el sector, con los centros y con el alumnado. Con respecto al sector, además de otras funciones más administrativas, los orientadores educativos elaboran, adaptan o difunden materiales de utilidad para el profesorado que ayudan a la intervención psicopedagógica y colaboran con el desarrollo de programas formativos de padres de alumnos.

La relación con los centros educativos establece un perfil en el que se desarrolla una colaboración muy estrecha con los tutores a través del Plan de Acción Tutorial, con los profesores de apoyo específicamente y con el profesorado en general en la prevención y detección de dificultades o

problemas de desarrollo personal y de aprendizaje que pueda presentar el alumnado. Además, forma parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro y promueve la cooperación entre la escuela y la familia.

Pero sin duda, la función más conocida del orientador educativo en estos equipos es la evaluación psicopedagógica del alumnado. En el caso de los EAT, esta evaluación es primordial para la detección precoz de las necesidades educativas y su adecuada orientación. En colaboración con las familias y con los centros, el orientador educativo debe ofrecer las mejores opciones educativas para la optimización del desarrollo del menor en los periodos de mayor plasticidad del ser humano. En el caso de los EOEP, se continúa con la supervisión de los casos detectados con anterioridad, se evalúan nuevas propuestas y siempre deben realizar una evaluación psicopedagógica, antes del cambio de modalidad (de educación ordinaria a educación especial, o viceversa, si se diera el caso) y antes del cambio de la etapa primaria a secundaria.

Esta evaluación psicopedagógica es una de las funciones más relevantes para el orientador educativo ya que, a través de ella, se concluye la determinación de los recursos especializados que la administración debe aportar a los centros educativos para atender y dar respuestas a las necesidades educativas del alumnado.

Todo lo anterior se suscribe igualmente para el orientador educativo de los equipos específicos, principal colaborador con los orientadores de los equipos generales y de los centros educativos en la detección de las necesidades derivadas de la diversidad funcional específica que les compete y en el asesoramiento de las medidas, materiales, metodologías e intervenciones a adoptar por el equipo docente, los centros y las familias en relación a las necesidades del alumnado.

El orientador educativo en los centros de Educación Especial forma parte del claustro de los centros. Contribuye a la mejora de las estructuras organizativas ya que ayudan en la plani-

ficación y desarrollo de las medidas docentes, adaptativas y de orientación profesional que se desarrollan de manera específica en estos centros, coordinando la atención multidisciplinar que el alumnado necesita.

El orientador educativo de los centros de Secundaria, Bachillerato, Educación de Adultos, CEIP-SO (Centro de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria) y Formación Profesional (aunque hay orientadores en pocos) también forma parte del claustro del centro. Las funciones son similares a las ya comentadas, pero además tienen horario lectivo, es decir, imparten clases a los alumnos durante algunas horas.

En los casos de los centros de educación secundaria, en los que generalmente se imparten las etapas de ESO, Bachillerato y, a veces, FP, la función de la orientación académica y profesional cobra un peso específico dentro de las responsabilidades de este especialista. Son muchas las opciones que se pueden adoptar dentro de estas etapas y asesorar y compartir con cada estudiante y su familia la toma de decisiones, a veces decisiva, para el futuro del alumnado supone una de las labores más relevantes del orientador educativo.

Si, personalmente, tuviera que elegir uno de los dos modelos de orientación educativa vigentes, en equipos externos o dentro de los claustros de los centros educativos, sin lugar a duda, elegiría este último modelo. Cuando el orientador “vive” en el centro, se impregna de la cultura del mismo; cuando trabaja día a día en el mismo lugar puede realizar verdaderamente un seguimiento individualizado del alumnado, no solo del que tiene dificultades de aprendizaje; cuando convive con el profesorado y está en contacto con las familias realmente puede colaborar con el resto de los agentes en mejorar la convivencia de toda la comunidad educativa. En definitiva, un orientador educativo dedicado a un único centro, a tiempo completo y con una ratio de alumnos ajustada es sinónimo de calidad. Calidad y capacidad de prevención primaria. Puede prevenir identificando precozmente dificultades



de aprendizaje o alguna disfuncionalidad social y/o emocional; puede prevenir el absentismo y el abandono escolar; puede prevenir, compensando, factores de riesgo social.

A lo largo de las últimas décadas el perfil del orientador educativo ha ido cambiando tanto en su papel como en la visión que se tiene del mismo en la comunidad educativa. Se ha pasado de asociarlo a la labor, casi exclusiva, de la evaluación y detección de necesidades, a ser un consultor que asesora en la toma de decisiones psicopedagógicas de los centros.

Todas estas funciones pueden ser englobadas por ámbitos (Bisquerra y otros, 2008): la orientación profesional, la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad y la orientación para la prevención y el desarrollo. Todas ellas, son desarrolladas por el orientador educativo de una manera u otra,

con mayor intensidad o menos, según las etapas educativas y el alumnado al que atiende.

El desarrollo tecnológico, la pandemia, las metodologías activas, los cambios normativos y sociales de los últimos años hacen del orientador educativo una pieza clave en cualquier centro educativo. Asociadas a los ámbitos comentados con anterioridad se vinculan muchas funciones que se incorporan con naturalidad a la figura del orientador educativo. Estas funciones están asociadas a necesidades que tiene el alumnado, que, si bien no son nuevas porque siempre han existido, sí ocupan ahora mayor relevancia social, dándoles la importancia que realmente deberían haber tenido. Estas necesidades son tan variadas que al especialista en orientación se le atribuye prácticamente todo lo que pasa en el centro: un alumno con un ataque de ansiedad, con capacidad pero con resultados bajos, que falta asiduamente a clase, que presenta

autolesiones, indicios de problemas de salud mental, aislamiento social, cuestionamiento de su identidad de género; nuestras atribuciones se extienden aún más, la información y gestión de becas, coordinación con los recursos externos (otros agentes educativos, psicólogos, servicios sociales...), informes individualizados, protocolos si hay sospechas de acoso o suicidio; actuación ante un grupo que no termina de funcionar; en el que las relaciones no son las que deberían, organización de charlas formativas realizadas por entidades externas al centro que enriquecen el Plan de Acción Tutorial y a los que hay que adaptar un horario para que el alumnado pueda beneficiarse de esas sesiones (policía nacional, ONGs, servicios del ayuntamiento, especialistas de área de atención primaria de salud...)

Todo ello exige al orientador educativo, además de la que ya tiene, una formación especializada en ámbitos como la mediación, la resolución de conflictos, prevención de conductas de riesgo, inteligencia emocional... para poder convertirse en el perfil polivalente que la realidad reclama y así poder dar respuesta a las múltiples situaciones que se plantean en los centros educativos día a día.

El problema es que este aumento en el ámbito de actuaciones a desarrollar no va asociado a un incremento en la cantidad de orientadores educativos de los centros lo que lleva a un colapso, en muchos casos, de las actuaciones que puede llevar a cabo un único orientador para atender a mil alumnos. En estas situaciones, el orientador siente que solo puede ir “apagando fuegos” o “poniendo parches” en las vías de agua para evitar que el barco naufrague. Lejos queda lo que debería ser un trabajo planificado, coordinado con los tutores, atendiendo a los principios de la prevención y la inclusión, apostando por una comunicación fluida que posibilita la adopción de medidas consensuadas entre todos los agentes implicados. A veces, es más una atención parecida a las urgencias de un hospital, con triaje: lo más urgente y especializado lo aborda el orientador educativo en el mismo momento, lo que puede

esperar, a mañana y lo demás pasado mañana o la semana que viene o que lo atienda el tutor. El tutor es atención primaria y buena, sí, pero no es la atención del especialista.

Como madre, saber que el centro al que acude mi hijo tiene un orientador escolar me aporta tranquilidad. Sé que, si cualquier profesor identifica que está solo, que su comportamiento da indicios de algún problema, si notan que se encuentra indeciso sobre sus opciones académicas, si sus miedos limitan su desarrollo, si no está obteniendo los resultados que se esperarían de él, si no encuentra su sitio en casa, si él siente que no se siente... hay un profesional que va a hablar con él y con el que él puede hablar. Un profesional que le puede identificar sus dificultades, si las tuviese; que le va a ayudar a pedir ayuda al adulto; que se va a comunicar con la familia para que lo atienda otro especialista si fuese necesario; que le va a facilitar material y recursos para que busque ese futuro que no encuentra; que va a hablar con su tutor para darle pautas que le facilite su integración en clase; que va a entender sus sentimientos cuando, a pesar de su gran esfuerzo, no ha obtenido el éxito que esperaba; que va a observar su recreo y sus clases para identificar por qué nadie quiere jugar con él; un profesional que lo va a acompañar, en sus diferentes variantes, a lo largo de toda su etapa educativa.

Si preguntamos a los padres qué desean para sus hijos contestarían, en su inmensa mayoría, que desean que sean felices y tengan un buen futuro. El orientador educativo añadiría también que sepan disfrutar del camino. Disfrutar a pesar de todos los inconvenientes que se puedan encontrar en ese tránsito. Sólo así haremos personas resilientes en un mundo tan cambiante como el que les tocará vivir a los menores de hoy. El orientador educativo acompaña en ese discurrir a cada alumno/a para que cualquier incidencia que surja no le impida llegar a la meta, sea la que sea. Y si no sabe cuál es su meta, que al menos siga el camino hasta que encuentre, acompañado, su lugar en el mundo. **P**

Coordinador de Bienestar



Andrés Gálvez Algaba
Asociación CONVIVES

Durante el presente curso escolar se ha establecido en los centros educativos una nueva coordinación que si bien, en un principio era en gran parte desconocida por muchos de los centros educativos, ha ido adquiriendo protagonismo y relevancia a medida que se ha ido profundizando en las funciones atribuidas y las posibilidades que esta nueva figura permitía.

Esta nueva coordinación, conocida como la coordinación de bienestar y protección de la infancia y la adolescencia, se hace posible en el marco normativo establecido por la Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI), la cual establece que todos los centros educativos donde cursen estudios personas menores de edad deben tener un Coordinador o Coordinadora de bienestar y protección del alumnado. La misma norma establece también diferentes posibilidades de aplicación en los diferentes territorios que conforman las Comunidades Autónomas, indicando que deberán ser estas las que deberán establecer y concretar quiénes son los profesionales que pueden encargarse de las funciones que le son atribuidas y el cómo pueden llevarlas a cabo.

Es en este punto de diversificación y concreción de esta nueva coordinación según el territorio, donde se encuentra la primera de las cuestiones

que se consideran interesantes a abordar. Dada la idiosincrasia social, económica, educativa y política de cada una de las Comunidades Autónomas, se da el caso de que muchas de las funciones que le son atribuidas a esta nueva coordinación ya se encontraban reflejadas en otras coordinaciones existentes, como podría ser el caso de los Coordinadores y Coordinadoras de los Planes de Convivencia, conocidos también con otras nomenclaturas como pueden ser Dinamizador o Dinamizadora de Convivencia (Galicia) o Responsable de Convivencia (La Rioja), por ejemplo.

No obstante a lo anteriormente mencionado, lo que sí supone una novedad con respecto a la situación anterior es que por vez primera se establece la obligatoriedad por prescripción normativa estatal de que todos los centros cuenten con una persona responsable del bienestar y la protección de la infancia y la adolescencia, ya que hasta ahora la existencia del mencionado coordinador o coordinadora de convivencia si bien era recomendable, no era obligatoria, dándose el caso de que existían comunidades como en Andalucía, por ejemplo, en las que se les trasladaba a los centros la decisión de contar o no con esta coordinación.

Por tanto, lo que a priori es pensado como un aspecto positivo en lo que se refiere a la obligatoriedad de contar en todos los centros cono

una persona encargada de la convivencia, el bienestar y la protección de la infancia y la adolescencia, queda enmarcado en un entramado de funciones que quedan solapadas con otras coordinaciones ya existentes en algunos territorios. Además, en aquellos en los que no existían coordinaciones similares o no eran obligatorias por normativa autonómica, dada la flexibilidad que ofrece la norma estatal también existen diferencias con respecto al ámbito profesional en el que queda enmarcada esta nueva coordinación, ya que, aunque la referida norma establece que puede ser asumida por educadores sociales, psicólogos o docentes, en la gran mayoría de los territorios se ha optado por atribuírselas al profesorado del centro.

Esta atribución conlleva a la segunda de las cuestiones a abordar en torno a esta coordinación y que irremediamente conduce a diversos interrogantes. Si son los docentes de los propios centros escolares los que asumen esta coordinación... ¿tienen la formación necesaria para poder llevar a cabo de manera adecuada las funciones que le son atribuidas?, ¿cuentan los centros educativos con los recursos necesarios para poder llevarlas a cabo?, ¿cuáles son las limitaciones que pueden encontrarse los docentes en el desarrollo de esta nueva coordinación?

Como puede observarse son varios los aspectos que acabarán determinando el éxito o no de la implementación de esta nueva coordinación y las repercusiones reales que tendrá en la protección y el bienestar de los infantes y adolescentes. Por ello, a continuación, se tratará de abordar brevemente cada uno de estos interrogantes con las posibilidades y limitaciones que pueden encontrarse con respecto a cada uno de ellos, ya que nuevamente se encuentran diferentes actuaciones según el territorio autonómico en el que se trate de encontrar la respuesta.

Primeramente, si son los docentes los que deben encargarse del bienestar y la protección de su alumnado cabría preguntarse si realmente se encuentran lo suficientemente formados para

ello. En un primer momento podría pensarse que sí, que realmente los docentes como parte de su formación y desarrollo profesional adquieren aptitudes propias para el cuidado y protección de sus alumnos y alumnas, así como para tratar de potenciar la convivencia positiva y prevenir la violencia. No obstante, observando con mayor profundidad y detalladamente las funciones de esta nueva coordinación se percibe que el cuidado y protección se entiende desde un punto de vista mucho más holístico que va más allá de la convivencia escolar, haciendo referencia a otros aspectos que indudablemente se encuentran relacionados con el bienestar tales como pueden ser la salud física, emocional o mental.

Es por ello por lo que se considera que la formación docente puede verse limitada con respecto a lo contemplado en estas funciones, ya que se entiende que la persona encargada de ellas debe conocer cómo actuar ante conductas que supongan una alteración física (sobrepeso, prevención de consumo de drogas, tabaco y alcohol, salud afectivo-sexual...), emocional (acoso o ciberacoso, duelo ante pérdida de seres queridos...) o mental (prevención de la depresión infantil-juvenil, conductas autolíticas...). Se entiende por tanto que quizás existan cuestiones para los que se requiera una mayor formación para los docentes, ya que algunas de ellas pueden trascender de su propio ámbito profesional y educativo, debiéndose encargar de garantizar, organizar y facilitar esta formación las distintas administraciones educativas.

En segundo lugar, aún teniendo los profesionales de la educación formados en los distintos ámbitos que aborda la coordinación para un bienestar y una protección integral de la infancia y la juventud contra la violencia, quedaría por resolver aquellas cuestiones organizativas que permitan poder llevar a cabo las medidas y actuaciones necesarias para poder llevar a cabo estas funciones.

En este sentido se entiende que, dada la complejidad y la ambición del objetivo de atender a la salud física, emocional y mental del alumnado

de un centro, la persona coordinadora de esta atención debe contar con el tiempo necesario para poder llevarlo a cabo, lo que se traduciría en una “liberación” de parte de su horario en las que dejaría de dar docencia directa para poder llevar a cabo las funciones establecidas en esta coordinación. Este motivo y ante la falta de disponibilidad horaria del profesorado, ha llevado a que en muchos centros educativos esta coordinación haya sido asumida por los equipos directivos, quedando así estos un poco más sobrecargados en sus funciones de lo que ya de por sí estaban, lo que podría conllevar la saturación de los mismos debido al incremento cada vez mayor de sus funciones.

No cabe duda de que el tiempo es limitado, es el que es y no puede extender más de lo que la física permite. Por ello, y ante la necesidad de contemplar el tiempo de dedicación necesario para que se puedan llevar a cabo las funciones asumidas por la coordinación de bienestar, se requeriría una mayor dotación de recursos personales en el centro. Es decir, si son los propios docentes los que deben asumir nuevas funciones con el fin de cuidar del bienestar físico, social, emocional, mental...de su alumnado, se necesita tiempo para poder organizar y planificar las medidas y actuaciones necesarias para ello. En consecuencia, si el tiempo que la persona coordinadora debe dedicar a estas funciones anteriormente se ocupaba en la preparación y el desarrollo de sus clases a través de la docencia directa con el alumnado, se necesitarán nuevos docentes para que puedan desarrollar esa docencia en el tiempo que anteriormente le dedicaba la persona ahora encargada de la coordinación de bienestar.

Podría parecer un desarrollo lógico de las medidas que las diferentes administraciones deberían tomar para una adecuada implementación de esta coordinación, sin embargo, en la gran mayoría de las Comunidades Autónomas no ha habido ni una mayor dotación de recursos personales ni tampoco un horario prescriptivo dentro del horario lectivo para el desarrollo de estas funciones. Es por

ello, que en muchos centros educativos esta nueva coordinación ha sido percibida por el profesorado como una “sobrecarga” en su labor educativa, ya que se entiende que deben asumirse nuevas funciones, pero sin que estas vayan acompañadas del tiempo de dedicación necesario para poder llevarlas a cabo ni con una dotación de personal suficiente para poder cubrir ese tiempo. Como propuesta de posible mejora, se podría considerar que las dotaciones económicas previstas por las diferentes administraciones educativas autonómicas y estatales pudieran ser invertidas en la contratación de nuevos profesionales, ya sean docentes o de otros ámbitos profesionales que puedan llevar a cabo intervenciones en las actuaciones relacionadas con el bienestar emocional del alumnado en los centros educativos.

A modo de conclusión, se puede establecer que la aparición de una nueva coordinación prescriptiva a nivel estatal en todos los centros educativos encargada de establecer medidas y actuaciones encaminadas al bienestar y protección de la infancia ante la violencia de una manera holística e integral se percibe como necesaria y ofrece múltiples posibilidades para el cuidado de la salud física, mental, social y emocional de los menores desde los centros educativos.

No obstante, para que esta nueva coordinación pueda llevar a cabo las funciones que le son atribuidas y trascender de las posibles limitaciones que pueda tener en el desarrollo de las mismas, debe quedar concretada y contextualizada en el conjunto de las diferentes coordinaciones ya existentes en las Comunidades Autónomas, así como ir acompañada de los recursos necesarios para que pueda tener una trascendencia real y efectiva en la protección y el cuidado de la infancia y la adolescencia. En este sentido, se considera de vital importancia la formación de los profesionales, en su mayoría docentes, que se encargarán de asumir estas funciones, así como la indispensable necesidad de dotar de los recursos personales y temporales a los centros. **P**

El Personal de Administración y Servicios (PAS) de los centros educativos: ese personal invisible pero imprescindible



Isabel Blanco Cambroneró

Experta en educación y funcionaria de PAS jubilada

Todos cuantos hemos tenido o tenemos hijos y hemos tenido que afrontar la difícil decisión de buscar un centro educativo donde escolarizarlos, con la preocupación obvia de buscar lo más apropiado para ellos, teniendo en cuenta las prioridades que como familias establecemos para su educación, que no son las mismas para todos, decidimos visitar una lista de colegios y siempre, inexcusablemente, nuestro primer contacto humano ha sido el auxiliar de control e información (conserje) e inmediatamente el administrativo, es decir, nuestro primer contacto con un centro educativo ha sido un PAS (Personal de Administración y Servicios).

En el presente artículo nos centraremos, exclusivamente, en aquellos que forman parte de los

centros públicos, intentando ofrecer los datos que permitan a las familias conocer no solo sus funciones, sino a quien acudir en caso de falta de personal. Empezare por comentar las diferentes categorías que conforman el Personal de Administración y Servicios (PAS), que son variadas, puesto que han de atender muchas labores sin las que los centros educativos no podrían funcionar, de ahí que digamos que son imprescindibles. Así tenemos desde el personal administrativo, a los auxiliares de control e información, el personal de cocina, limpieza y mantenimiento, enfermería, técnicos especialistas III o educadores infantiles, en el caso de las Escuelas Infantiles. Explicaremos a continuación, brevemente, cuáles son las funciones de cada una de ellas y de quien dependen, administrativamente hablando.

ESCUELAS INFANTILES Y CASAS DE NIÑOS:

Es el caso más complejo, ya que hay que diferenciar por titularidad y por gestión. La titularidad puede corresponder a los ayuntamientos o a la Consejería de Educación. La gestión puede ser directa o indirecta. En la directa los titulares, ayuntamientos o Consejería, son quienes contratan a los trabajadores y, por tanto, los responsables de sus sustituciones en casos de bajas laborales, jubilaciones, etcétera. Y es a ellos a quienes debemos dirigirnos en caso de solicitar las mismas o el aumento de los efectivos. En la gestión indirecta, pese a que los titulares sean los mismos citados anteriormente, el servicio lo realizan empresas privadas, por lo que cualquier necesidad de ampliación de recursos depende, exclusivamente, de la empresa.

En el caso de las Escuelas Infantiles y Casas de Niños la mayor parte de los perfiles profesionales son personal laboral: educadoras infantiles, conserjes, personal de mantenimiento, de limpieza o de cocina. Tan solo son funcionarios los maestros, que suelen encargarse de los grupos de 2 años. No cuentan con administrativos y todas las funciones burocráticas las realiza la directora o director del centro, aunque desde el presente curso, 2022/23, al incorporarse esta etapa en algunos CEIP, aquí sí cuentan con funcionarios no docentes que realizan dichas funciones. Es un sector y una etapa muy feminizada.

COLEGIOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA (CEIP):

La Consejería de Educación se encarga de la contratación del personal docente y, en el caso del PAS, de los administrativos, enfermeras y técnicos especialistas III. Son responsabilidad de los ayuntamientos los conserjes, auxiliares de servicios (personal de mantenimiento y limpieza) y de empresas privadas, el servicio de comedor.

INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (IES):

Todo el personal depende de la Consejería de Educación, a excepción del servicio de limpieza, que puede ser contratado por la administración educativa o ser una contrata privada, incluso puede darse el caso de que coexistan ambas fórmulas contractuales en un mismo centro.

Las mismas condiciones que los Institutos de Secundaria tienen los Centros Integrados de FP, las Escuelas Oficiales de Idiomas y los Centros de Enseñanzas Artísticas.

De todos estos perfiles profesionales, solo los administrativos son funcionarios y sus funciones y condiciones laborales se regulan mediante el Acuerdo de 28 de abril de 2021, de la Mesa Sectorial del Personal Funcionario de Administración y Servicios de la Comunidad de Madrid, el resto es personal laboral y se acogen al Convenio Colectivo de Personal Laboral de la Comunidad de Madrid, de 27 de abril de 2021. A continuación, informaré sobre las funciones de cada uno de los grupos y niveles:

Auxiliares de Servicios: engloba al personal de limpieza (antiguamente auxiliares de hostelería), mantenimiento y cocina. Como indicamos más arriba, el personal de limpieza puede ser del ayuntamiento (todos los CEIP y Escuelas Infantiles y Casas de Niños, estos últimos siempre que sean titularidad municipal), de la Consejería (resto de centros), siempre que no se haya optado por una contrata de empresa privada. Obviamente sus funciones son la limpieza de los centros educativos.

El personal de mantenimiento tiene a su cargo labores relativas a mantenimiento básico de un centro: un enchufe averiado, una luz fundida, una cerradura averiada, etcétera. Este personal, como en el caso anterior, pertenece al ayuntamiento en CEIP y Escuelas Infantiles y Casas de Niños de titularidad municipal. En el resto de los centros, son los directores y directoras quienes tienen que contratar estos servicios que, generalmente, no cubre la Consejería.

El personal de cocina solo corresponde a la Consejería en centros muy específicos, como las Escuelas Infantiles de titularidad de la misma y gestión directa, que son muy pocas, 57, las mismas que tenían hace 24 años, cuando se asumió las competencias de educación en nuestra Región y centros como Ciudad Escolar y otros que tienen residencia para alumnado. El resto de los centros, la casi totalidad de la red pública, se llevan a cabo a través de empresas privadas.

Auxiliares de Control e Información (Conserjes): son uno de los grupos profesionales que tienen contacto directo con el público (familias y alumnado). Sus funciones son, cuanto menos, ingentes: información, comunicación y control del centro de trabajo, tanto en su vertiente interna como externa, atención de la centralita del centro, tareas auxiliares de gestión como traslado de documentos y enseres de escaso volumen, reprografía, etc, así como tareas relacionadas con la utilización ordinaria de las instalaciones, como encendido de la calefacción, del aire acondicionado u otros medios de refrigeración contra las altas temperaturas no tienen que encargarse por su inexistencia.

Técnicos Especialistas III: tienen la función de encargarse de alumnado con dependencia por factores físicos o psíquicos, tanto en su acogida y despedida del centro, traslados por el mismo, comida, ayuda para vestirse y desvestirse y necesidades físicas que, según el caso, deban ser atendidas.

Personal de Enfermería: como todos y todas sabéis no existen en todos los centros, en teoría se limitan a aquellos en donde existe alumnado que exija ese recurso: diabéticos, enfermos del corazón, con tratamiento por cáncer y otro tipo de enfermedades que exijan la supervisión de personal especializado y siempre que dicho alumnado no tenga la edad suficiente para garantizar la toma de decisiones y la capacidad para autoadministrarse la medicación necesaria. Esto en teoría, en la práctica este personal no se ajusta a la existencia o no de alumnado con estas

necesidades, por el contrario, es el alumnado el que se ve, muchas veces, obligado a escolarizarse en centros donde ya exista este recurso humano.

Además de la atención directa a este alumnado, estos profesionales suelen atender a la formación sobre hábitos de salud e higiene o alimentación saludable entre el alumnado del centro, además de ser un recurso al que se acude para situaciones como accidentes en el centro, posible enfermedad, por no hablar de situaciones epidemiológicas, como desgraciadamente sucedió durante la pandemia, etcétera. Es, pues, un recurso necesario e imprescindible para todos y cada uno de los centros. Baste recordar que en las empresas privadas se exige disponer de un médico de empresa, definido por el Ministerio de Trabajo y Bienestar Social, que establece las empresas con cien o más trabajadores deberán organizar obligatoriamente los Servicios Médicos con la planta física adecuada y el personal médico o paramédico que se determina en el Reglamento. Obviamente, la Administración no cumple en los centros de su propia gestión y responsabilidad con dicha normativa, dado que el alumnado no son trabajadores, olvidando que son responsabilidad de la Administración mientras se encuentran en los centros educativos y dejando de lado el hecho de que puede ir en contra de la propia función educativa y asistencial de los mismos.

Educadores Infantiles: hasta el presente curso este personal solo ejercía en Escuelas Infantiles, actualmente lo hace también en los CEIP que han integrado la Primera Etapa de Infantil. Sus funciones tienen carácter educativo y también asistencial, dado que las edades de este alumnado exigen actuar en cuestiones relativas a la higiene, la alimentación, etcétera. Tarea compleja dado el elevado número de alumnos o alumnas que componen cada uno de los cursos. Su incorporación a los colegios aún no ha sido evaluada convenientemente. Hay que decir que, a priori, el número de alumnos y alumnas que han hecho uso de estas plazas es casi del cien por cien, pero quedan muchas cosas pendien-

tes, según tenemos conocimiento: instalaciones, mobiliario y materiales inadecuados; dificultades de integración en los claustros y consejos escolares de los centros de estos trabajadores, esencialmente trabajadoras y problemas con las sustituciones por bajas laborales, tema sobre el que hablaremos más adelante, por ser común a todo el PAS.

Personal de Administración: es el único que tiene la categoría de funcionario y, como decía, se rige por el Acuerdo de Funcionarios en lo que se refiere a sus funciones y condiciones laborales. A su cargo tiene las funciones de información, atención al público y gestión burocrática del centro, lo que incluye las matrículas, listados de clase, traslados de expedientes, certificaciones, gestión de títulos, hojas de calificación, realización de expedientes académicos, convalidaciones, cartas, conocimiento de toda la normativa que se publique en relación con sus funciones y las del centro, así como su aplicación y un largo etcétera.

Hay que indicar que desde hace unos años sus funciones se han visto reducidas por tres motivos: la supresión de la adscripción de centros privados a los centros públicos, mediante la Orden 1496/2015, de 22 de mayo de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid; la implantación del programa RAICES, que traslada a los docentes algunas gestiones, que deben realizarse telemáticamente a través del mismo, incluidas la introducción de calificaciones o de faltas y, por último, la posibilidad de realizar ciertos trámites telemáticamente, como solicitud de plaza, de becas o ayudas y de matrícula. Lo que ha venido a trasladar parte de esas funciones al profesorado, al alumnado y a las familias. A mí juicio, no siempre con buenos resultados para ninguno de estos sectores, por los siguientes motivos.

La supresión de la adscripción de centros privados a públicos, reiteradamente solicitada por los titulares de centros privados, con o sin concierto, ha supuesto una dejación absoluta por parte de la Administración sobre el control de dichos centros y es especialmente grave en lo referente

a la comprobación de los requisitos académicos imprescindibles para acceder a cualquier estudio y para las convalidaciones. Dicha supresión fue esencial para que numerosas academias, algunas de ínfima calidad académica y/o de espacios, pudieran eludir la comprobación sobre si reunían los requisitos para impartir enseñanzas regladas. La Consejería puede aducir en su defensa que dicha función la realiza la Inspección Educativa, pero en mi opinión, ni lo hacía antes ni lo hace ahora. Basta solicitar autorización para impartir enseñanza y la Administración accede. Así vemos antiguas academias, situadas en pisos, que antes impartían formación no reglada y, por tanto, no podían expedir títulos, que actualmente cuentan con enormes edificios de nueva construcción, cobran altos precios por los cursos y garantizan la titulación, según las opiniones que pueden leerse en internet.

El traslado de funciones burocráticas a las direcciones de los centros y a los docentes ha supuesto un aumento del tiempo de dedicación de los mismos a dichas tareas que, muchas veces, no les corresponden y que detraen de la atención a otras funciones: lectivas, de coordinación, de atención al alumnado y a las familias o de preparación de clases, por ejemplo. Todo ello ha provocado una constante petición de aumento de personal administración pues, ciertamente, muchas de estas funciones no les corresponden. Obviamente, no se trata de subvertir las funciones de unos y otros, se trata de respetar las que cada sector profesional tiene y para las que está preparado. Ciertamente, que ello ha acabado también con una tendencia existente entre el profesorado que pretendía delegar en los administrativos tareas que le eran y son propias y no delegables y por las que incluso cobran complementos.

Por último, la gestión telemática de solicitudes de plaza, becas o matrícula han supuesto un grave problema para muchas familias que no cuentan con las herramientas o conocimientos suficientes para su utilización. Las dificultades que conlleva, que considero un elemento de desigualdad y un obstáculo para el ejercicio de derechos, provoca con frecuencia inde-



seados enfrentamientos entre el personal de las Secretarías y las familias, superados unos por el trabajo y agobiados los otros por la imposibilidad de conseguir solicitar una plaza, beca, título, etcétera. Por supuesto, en todos los casos mencionados, la solución es más personal administrativo.

Ahora creo que es interesante detenernos en algunas cuestiones importantes que afectan a este colectivo, a las familias, al alumnado, al profesorado y, en consecuencia, a los centros educativos.

Las sustituciones del PAS por bajas por enfermedad o jubilaciones. Durante muchos años, la política de la Administración respecto a este sector ha sido la de amortizar las plazas, es decir, suprimirlas, excepción hecha de los administrativos en CEIP que de no existir hace quince años, actualmente, todos los centros tienen al menos medio administrativo o, dicho de otro modo, un administrativo repartido entre dos centros. Ciertamente, desde hace un par de años, dicha tendencia de amortización ha desaparecido, ya que reducir más las plantillas era imposible. Hay que tener en cuenta que el PAS no se considera un sector prioritario y, por tanto, las sustituciones no tienen que realizarse por trámite de urgencia. En teoría podrían pasar quince días hasta que se cubrieran, en realidad pueden pasar meses. Imaginen lo que eso supone para perfiles como los educadores infantiles y como afecta al alumnado y a la organización de los centros.

La escasez de recursos humanos en todos los grupos y perfiles profesionales. Para que se hagan una idea, recogiendo los datos del último Informe del Consejo Escolar, relativo al curso 2020/21, para un total de 1.939 centros públicos (se recogen todas las etapas y enseñanzas) había: 1.795 administrativos, 4.873 auxiliares de control e información, 624 auxiliares de hostelería

(personal de limpieza), 283 ayudantes de control y mantenimiento, 349 cocineros/as y 270 ayudantes de cocina. Se comprenderá la extraordinaria necesidad de aumento de plantillas.

Otro problema es la temporalidad e interinidad del PAS, como resultado de la ausencia de convocatorias de procesos selectivos (oposiciones) que ha habido durante años y que, en este momento, parece en proceso de solución, por la obligación impuesta por el Estado de disminuir la interinidad al 8%. En junio de 2022, la Consejería de Educación cifraba en 54% la interinidad de administrativos de la misma, pero en el caso de los auxiliares de control e información ascendía al 79%.

Sin duda, otro problema es la falta de concreción de competencias del PAS, muy probablemente buscado de forma consciente, tanto por parte de la Administración como de los propios trabajadores y trabajadoras, así como por la imposibilidad de que una norma entre en ese nivel de minuciosidad. Por poner algunos ejemplos: quien debe quitar las chinchetas de las paredes, apagar las luces o cerrar las persianas o cuanto deben pesar los paquetes que deben trasladarse, y puedo asegurar que ninguna de estas cuestiones es un invento.

Por último, si bien en la mayor parte de los centros el clima de convivencia entre sectores y profesionales es bueno, en algunos se evidencia la existencia de actitudes clasistas y de menosprecio de unos a otros, generalmente por la titulación y funciones que unos y otros realizan y también de abusos, en un intento de hacer recaer en unos las funciones de otros. Situación que, por otra parte, no es ajena a todos los oficios y profesiones. No obstante, en términos generales, el PAS suele integrarse bien en los centros educativos y son conscientes de que toda la aldea es necesaria para educar a un niño. **P**

La necesidad del Profesor de Servicios a la Comunidad (PTSC) en la red de orientación de la Comunidad de Madrid, o ¿para qué sirve un oso?

Carlos L. Sánchez. Arroyo y Marta Veguillas Ocaña
P.S.C y miembros de la Junta directiva de la AMPTSC
Asociación Madrileña Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad



La primera cuestión por tratar es; ¿Qué somos los/as Profesores/as de Servicios a la Comunidad? Somos profesionales docentes funcionario/as de carrera o interino/as del cuerpo de secundaria con responsabilidad de docencia directa en Formación Profesional y que dentro de la red de orientación de la CM tenemos funciones técnicas relacionadas con la orientación socioeducativa prioritariamente con familias en situación de vulnerabilidad. (este concepto lo desarrollaremos más adelante).

La segunda cuestión es; Somos profesionales docentes escasos, muy escasos, por debajo de las necesidades reales de los centros educativos, sin la capacidad de bilocación que tenía Santa Águeda. no tenemos la capacidad de multiplicar los panes y los peces, ni hacer del agua, vino. Es decir, no somos generadores de recursos (de ayudas, becas, prestaciones.), ni los administramos. No tenemos una varita mágica que solucione los problemas de los alumnos y sus familias. Como profesionales usamos básicamente nuestras capacidades técnicas.

Somos técnicos/as docentes que utilizamos la entrevista (En sus diferentes vertientes; informativa, familiar, terapéutica...) como arma básica de trabajo para conseguir que las familias de los alumnos y estos mismos movilicen sus propias competencias y capacidades personales. Profesionales docentes que trabajamos coordinados con los recursos de la comunidad dentro de los Equipos de Orientación Educativa y psicopedagógica que intervienen en los Centros de Educación Infantil (1º ciclo de EI, los llamados EAT) en los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP que tiene el 2º ciclo de EI y toda la etapa de EP, los denominados EOEP), y en los Departamentos de Orientación de algunos (pocos) Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IES) así como en todos los Centros Públicos de Educación Especial, Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFILs), y algún destino específico más.

Los **Profesores/as de Servicios a la Comunidad** (PSC) somos profesionales que formamos parte de un equipo interdisciplinar, y que, gracias a nuestra diversa formación, estamos especializados en “lo social”, y por ello nuestras actuaciones están dirigidas, entre otras, a reducir, prevenir y/o mejorar situaciones de riesgo social, personal o familiar que inciden negativamente o impiden el desarrollo normalizado del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, así como a compensar las desigualdades del mismo.

En otras palabras, nuestro trabajo consiste en intervenir en las situaciones de vulnerabilidad del alumnado y sus familias colaborando con los recursos comunitarios. De esta función tan compleja se extraen funciones propias de la figura del PSC, que quedan recogidas en la normativa actual como son: La ORDEN sobre funcionamiento de los EOEP publicado en el BOMECE del 13/5/96 y la RESOLUCIÓN de 29/04/96 sobre el funcionamiento de los Departamentos de orientación en IES.

Vamos a resumir de forma breve algunas de ellas: colaborar con los servicios externos en

la detección de necesidades sociales y necesidades de escolarización del alumnado. Actuar como mediador entre las familias del alumnado y el profesorado, proporcionar una formación y orientación a las familias y participar en su desarrollo. Proporcionar criterios para que el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica y profesional atiendan a la diversidad social, con necesidades específicas de apoyo educativos..... Estas funciones son entre otras:

- Coordinación entre los servicios educativos que actúan en el sector, Coordinación con los Equipos Generales, de Atención temprana y Específicos, para planificar la actuación conjunta que mejoren la respuesta educativa al alumnado y sus familias, determinar las necesidades educativas especiales del alumnado.
- Colaborar en la realización de la evaluación psicopedagógica del alumnado que pueda presentar necesidades específicas de apoyo educativo.
- Coordinación con otros Servicios del Sector, con servicios sociales, sanitarios, colaboración en el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control de absentismo escolar, colaborando con los equipos docentes determinación de las necesidades de compensación educativa del alumnado.

Como podemos comprobar, en estas funciones se repite las palabras “necesidades” y “social”. Ambos términos hoy en día se centran principalmente en solventar o disminuir en el alumnado dificultades de integración social, inclusión educativa, fracaso escolar, absentismo, maltrato infantil, entre otras. Todas ellas conforman una problemática escolar y social que se materializa en la actualidad en forma de acoso escolar, problemas de salud mental y otras formas de violencia en los centros escolares. ¿A qué nos suena todo esto? Evidentemente a un concepto utilizado en las

ciencias sociales desde hace décadas, y en España sobre todo a partir de la pandemia. El concepto de VULNERABILIDAD SOCIAL. Que introduce la noción de riesgo como elemento constitutivo esencial de la vulnerabilidad social, y la vincula además a la vivencia de situaciones de fragilidad, precariedad, indefensión o incertidumbre. Este nuevo marco conceptual es muy adecuado, en un momento en el que el Estado de Bienestar (tal como se entiende en Europa Occidental desde el final de la II guerra Mundial y en España desde la Transición democrática) está en franco declive, y especialmente en los ámbitos de la sanidad y la educación ya que desde las corrientes políticas de carácter conservador se tiende a un estado de bienestar de corte anglosajón o más exactamente norteamericano en el que se reduce la educación y la sanidad pública a mínimos. (Entre otros muchos derechos sociales).

Esto nos lleva a plantearnos la siguiente cuestión:

Los PSC somos funcionarios/as sujeto a normativa. (De forma directa a la normativa educativa, de forma secundaria a la normativa relacionada a política sociales en relación a las familias, ...) Que en el caso de la educación Primaria tenemos bajo nuestra responsabilidad todos los centros de Primaria del sector (una o varias localidades responsabilidad del EOEP de sector) y en secundaria normalmente dos IES en la misma o en localidades distintas. Y esta organización del trabajo nos lleva a la paradoja de; o AUMENTAN EL NUMERO DE PROFESORES DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD DESTINADOS A LA RED ORIENTACIÓN EN LA COMUNIDAD DE MADRID CON UNA RATIO IGUAL A NUESTROS COMPAÑEROS ORIENTADORES, o nos dotan a los escasos profesores/as de servicios a la comunidad destinados en la misma del santo don de la BILOCACIÓN Y ESO ES IMPOSIBLE. Ya que como se denota del concepto de VULNERABILIDAD SOCIAL, los alumnos y sus familias en esa situación ESTÁN EN TODOS LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EN TODAS LAS ETAPAS EDUCATIVAS, y que, desde la pandemia, aumentan de forma exponencial entre

otros factores que sería largo analizar, por los problemas relacionados con la salud mental infante juvenil.

Y ahora vamos a la tercera cuestión: ¿PARA QUE SIRVE UN OSO?

Responder a esta cuestión no es sencilla, ya que, como los osos, los Profesores/as de Servicios a la Comunidad necesitamos un ecosistema sano y equilibrado. Un oso precisa un ecosistema protegido por la LEY, básicamente montañoso, con bosques, ríos y fuentes con aguas no contaminadas, etc. Un profesor/a de servicios a la comunidad, es más, cualquier funcionario/a docente necesita que se proteja el ESTADO DE BIENESTAR, que se apueste por una red educativa pública como en el resto de Europa occidental (Desde Italia hasta Finlandia, todos los estados democráticos europeos apuestan por una educación pública de calidad) y no como en España con esa red de centros educativos DUAL pública/concertada, que en el fondo mantiene la diferencia social en educación desde las políticas educativas de la CM generando desde la administración pública autonómica guetos educativos.

El oso es un barómetro de la calidad del ecosistema natural. (A más población de osos más calidad del ecosistema natural) En el caso de los Profesores/as de Servicios a la Comunidad, a más profesionales de este perfil más desarrollo del Estado de Bienestar. El sistema educativo volvería a posibilitar el ascenso social, En el fondo se trata de aplicar la JUSTICIA SOCIAL sobre la que se basa el ESTADO DE BIENESTAR.

Por último y sin que sirva de precedente recomendamos la visión de la película ¿PARA QUE SIRVE UN OSO? Entre risas y tal tiene algo de mala leche. Y en nuestro caso particular como el biólogo romántico e idealista protagonista de la película nos sentimos a contracorriente, románticamente idealistas en lo que se refiere a la defensa de la necesidad de nuestro perfil profesional en la red de orientación y a la defensa del Estado de Bienestar. **P**



Retos y limitaciones de la consolidación de la educación social en la escuela: una aproximación desde la comunidad de Madrid

Sergio-Jorge Fernández-Ortega

Presidencia del CPEESM

Luis-Alfonso Rodríguez-Sanz

Miembro de la Junta Directiva del CPEESM



Desde el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Madrid (CPEESM) nos gustaría desarrollar en este artículo una explicación argumentada, y resumida, para sensibilizar a los lectores sobre la importancia de la inclusión de la figura profesional de la Educación Social en los centros escolares.

No es posible comenzar esta explicación sin tener en cuenta que la sociedad evoluciona, sus características van cambiando a lo largo del tiempo, sobre todo estos últimos años, por lo que el sistema educativo del que se ha dotado no puede permanecer inmóvil, debe también evolucionar de acuerdo con las necesidades sociales: “la escuela cambia de función en un mundo global donde las transformaciones se

aceleran y las relaciones sociales son cada vez más plurales y complejas, especialmente las familiares y generacionales” (Galán & Castillo, 2008, p. 129). La escuela debe, por tanto, transformarse, para dar respuesta a los problemas y retos, tanto actuales como futuros, que la sociedad plantea (Quintanal, 2019).

Una escuela que se transforme a la vez que lo hace la sociedad, pero no sólo en contenidos sino, también, y, sobre todo, en la metodología y la organización escolar, recurriendo a experiencias innovadoras para la gestión democrática y participativa de los centros escolares, para conseguir de este modo una ciudadanía bien formada, con competencias y habilidades profesionales, que colabore en la innovación y la mejora económica (Castillo et al., 2016).

Desde la educación social se puede entender la Escuela desde tres enfoques: un espacio de aprendizaje, donde se adquieren contenidos culturales de valor; un espacio de convivencia y participación, donde las personas se relacionan habitualmente y hacen valor sus opiniones; y, por último, un espacio de relación con la comunidad, donde existe la posibilidad de la interacción entre la escuela y su entorno social.

Siendo esto así, el concepto de centro escolar como mera institución donde se adquieren conocimientos puramente académicos queda desfasado en la actualidad, demandándose a la administración nuevas tareas por parte de la comunidad escolar, así como de la sociedad en su conjunto (Quintanal, 2019).

Por un lado, en este espacio se forman y aprenden los futuros ciudadanos. A este respecto pensamos que la comunidad educativa debe de proveer al alumnado, no solo de competencias puramente académicas, como asegura Quintanal (2019), si no de aquellas que les permitan convivir de manera adecuada tanto en el centro como en su futura circulación social dentro de la comunidad.

Por otro lado, en este espacio de convivencia surgen situaciones de conflicto entre los miembros de la comunidad educativa. Será necesario, por tanto, dotar de competencias adecuadas para afrontarlas, procurando la mejor forma de solucionarlas para poder “estar” con el otro en los mismos espacios y, se puede ser, generar relaciones, como dice Torreño (2006), que ayuden a los individuos no sólo a un mejor “estar”, sino también a un mejor “ser”.

En último lugar, se trata de generar entre todos y todas una institución abierta y flexible, que aporte propuestas a las necesidades sociales, poniendo en relación a los miembros de la comunidad, como nos recuerdan Galán y Castillo (2008) y generando redes de apoyo.

Es necesario aclarar que todos estos enfoques, o consideraciones de la escuela, no se pueden pensar o desarrollar de manera aislada, sino que

se encuentran en relación, incluyéndose unas a otras de manera directa o indirecta. Es por este motivo que deben concebirse desde un enfoque integrador e interconectado, con acciones globalizadoras.

Pero, para ayudar a conseguir una escuela de estas características, la inclusión de la figura profesional (graduada, titulada o habilitada) de la educación social dentro de los centros donde se aprende, creemos que es fundamental.

El educador social no se centra en el ámbito académico, aunque lo tiene en cuenta para lograr sus objetivos. Tampoco interviene en las adaptaciones curriculares para la atención a las diferencias individuales del alumnado, aunque puede apoyar en esta tarea. No es un profesional que busque recursos para los miembros de la comunidad educativa, aunque pueda colaborar en esta función. Tampoco diagnostica al alumnado, ni emite informes psicopedagógicos, aunque puede colaborar en los apartados de estos informes aportando sus prescripciones facultativas en los informes socioeducativos, donde trata de las relaciones sociales y familiares de los y las estudiantes. Tampoco hace meramente actividades lúdicas y recreativas sin ningún objetivo educativo con el alumnado, ya que siempre persigue objetivos educativos.

Esta profesión titulada y de carácter superior, cuenta con una cuidada formación de base que incluye aspectos de otras disciplinas, como la psicología del desarrollo, la psicología social, la antropología cultural y social, la sociología y la demografía, y los métodos de investigación y a estadística; así como de disciplinas más relacionadas con las ciencias de la educación, como la didáctica, la teoría de la educación, la educación permanente y la pedagogía social. Por último, se desarrollan otros contenidos más específicos, como la educación para la salud, la educación ambiental, la educación sexual integral, la educación para la igualdad, contenidos sobre diversidad e interculturalidad, sobre adicciones, sobre tecnologías educativas, animación socio-cultural, elaboración de proyectos socioeducativos... que completan una formación diversa

y específica sobre las acciones en contextos sociales a través de estrategias educativas.

La educación social, por su formación tanto pedagógica como social, entiende bien ambos medios y procesos, por lo que se hace fundamental su inclusión en el sistema escolar, donde en la actualidad los aspectos sociales aparecen como prioritarios para garantizar una buena atención, así como contribuir a la justicia social, ya que la educación del siglo XXI será social o no será.

De este modo, esta profesión trata de recoger el encargo de las administraciones y adecuarlo a los espacios educativos, basándose en los marcos normativos vigentes, relacionados con la protección y promoción de los derechos de la infancia. Estos marcos normativos, como la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, así como la Ley Orgánica 3/2020 que la modifica, y la Ley Orgánica 1/1996 de protección jurídica del menor, y sus posteriores modificaciones, establecen principios como la no discriminación, la equidad, la convivencia pacífica, el respeto a la diversidad y la igualdad de género, así como establecen los derechos de la infancia que hay que garantizar. También se enfocan en la protección integral de la infancia frente a la violencia. La nueva Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia abre una nueva posibilidad, la incorporación de los educadores sociales en la escuela a través de la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección, ofreciendo la oportunidad para regularizar su presencia y funciones de apoyo e intervención en los centros educativos, en consonancia con su labor histórica desde que la Educación Social se convirtió en una titulación oficial.

A nivel autonómico, existen leyes y decretos que promueven estos valores y guían el trabajo de las y los profesionales de la educación social. En la Comunidad de Madrid, se encuentran la Ley 1/2022 Maestra de Libertad de Elección Educativa, el Decreto 23/2023 por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado, la Ley 12/2022 de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid y

la Ley 4/2023 de Derechos, Garantías y Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid.

Algunas administraciones educativas ya han apostado por incluir a este profesional en los centros educativos y existen experiencias institucionales en Castilla-La Mancha, Extremadura y Andalucía, desde hace varios años, y en Canarias, Baleares y Cataluña, donde han sido incorporados recientemente. El educador social desempeña así en estas regiones su tarea como personal laboral o funcionario, como un agente educativo, aunque no docente, dentro de la administración encargada de la actividad educativa, con un reconocimiento oficial (González, 2022).

En muchas otras comunidades existen experiencias donde el educador social participa en programas socioeducativos, ya sea desde otras administraciones, como los Servicios Sociales de los Ayuntamientos, o desde empresas, entidades o asociaciones, en programas de actividades extraescolares, absentismo escolar, convivencia o desarrollo de tutorías sobre tema socioeducativos y fomento de la igualdad entre mujeres y hombres, entre otras.

Esta última situación es la que se puede encontrar en la Comunidad de Madrid, existen diversas experiencias dentro y fuera de los centros escolares desarrolladas por educadoras y educadores sociales, aunque de manera dispersa, temporal y desinstitucionalización en casi todos los casos, aunque existen excepciones, como es el caso de algunos programas más estructurales, como los que trabajan sobre el absentismo escolar, los programas de participación infantil o los de educación de calle, en diferentes municipios madrileños.

Se deben tener en cuenta que las demandas de profesionales que desarrollen una labor socioeducativa parten de la propia comunidad educativa, debido a las situaciones que se encuentran en los centros escolares, a los que pretenden hacer frente. De este modo es necesario trabajar



en la mejora de la convivencia de la comunidad educativa, utilizando la prevención, desarrollando competencias y ofreciendo estrategias innovadoras a los conflictos que surgen, y sobre el acoso escolar como una de las principales problemáticas; en la mejora de la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado, complementando este ámbito con la mejora en el área de las habilidades sociales; en el desarrollo de acciones y estrategias desde nuevos enfoques metodológicos, así como estrategias innovadoras en la organización y estructuras del centro educativo; en la formación y asesoramiento a los docentes y las familias en nuevas circunstancias y conflictos sociales que se reproducen en el centro educativo y fuera de este; en la respuesta a la necesidad de participación de la comunidad educativa, fomentando estrategias y recursos para acoger sus propuestas y favorecer la consolidación de la identidad comunitaria; en la mejora de la desigualdad estructural en los centros educativos por razón de sexo, género, orientación sexual, capacidad, edad, situación económica, étnica... en el desarrollo de actividades, proyectos y eventos de animación y dinamización del centro educativo, mejorando la cohesión y favoreciendo su promoción; y en la colaboración en el refuerzo y apoyo a la acción tutorial, desde un enfoque socioeducativo.

La definición de Educación Social de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2007), la plantea como:

“Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, redes sociales entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social”. (p. 12)

Y describe sus funciones principales como la transmisión, desarrollo y promoción de la cultura, la generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales, la mediación social, cultural y educativa, el conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos, el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos y la gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

De esta manera, se implementa la colaboración en la mejora de la organización del centro educativo, flexibilizando las estructuras, tanto de espacios como de tiempos, para adaptarse mejor al alumnado; así como desarrollando el

currículum no formal del alumnado, al que frecuentemente no se le dedica demasiado tiempo.

No obstante, existen diversos aspectos que impiden la consolidación institucional de la educación social como profesión en el ámbito educativo.

Por un lado, desde los puestos técnicos y políticos se desconoce perfil y no se comprende la labor que puede desarrollar en los centros educativos. En algunas ocasiones se relaciona con el trabajo que se realiza desde Servicios Sociales únicamente y, por ende, normalmente con una función de atención social, por lo que no se tiene en cuenta su labor preventiva o dinamizadora en los espacios escolares.

El artículo de Gutiérrez y Cortijo (2022) titulado *Educación social en el Ámbito Escolar y la Ley Rhodes* examina la incorporación de los profesionales de la educación social en los centros educativos destacando su influencia positiva en el desarrollo integral del alumnado. Sin embargo, señala que, en muchos casos, su papel sigue estando limitado a intervenciones con alumnos en desventaja y no se les reconoce adecuadamente en todas las tareas que desempeñan.

A veces existe además un rechazo del alumnado y de sus familias a la figura por este mismo motivo, teniendo una idea negativa de su labor. Las primeras reacciones parten de las experiencias previas que hayan tenido con profesionales del sistema educativo o de los servicios sociales y, la educación social, debe de establecer por tanto relaciones de confianza con las personas con las que trabaja para, de este modo, poder acompañarlas en sus decisiones cotidianas.

Además, la administración pública no suele entender el encargo profesional que le puede realizar, confunde su perfil con otros perfiles y no sabe qué funciones podría desarrollar en la escuela. Este último aspecto puede tener relación con el desconocimiento de las necesidades del sistema educativo actual y sus situaciones cambiantes, cada vez más enfocadas hacia el ámbito social y relacional, como se resaltaba al principio del artículo.

Por otro lado, existen muchos programas y acciones de asociaciones y entidades que trabajan en este ámbito desde diferentes frentes, por lo que muchas veces la intervención socioeducativa se encuentra muy dispersa y descoordinada, dando a veces una imagen de improvisación e inadecuada planificación. Además, esos mismos programas, al no estar institucionalizados, quedan a expensas de la disponibilidad de partidas en los presupuestos municipales, sin ser priorizados, por lo que esa temporalidad afecta a los resultados de la intervención de manera negativa: establecimiento de relaciones, continuidad de las acciones socioeducativas...

La inclusión de profesionales de la educación social en la escuela, como ya se ha podido comprobar, tiene un impacto positivo en la comunidad educativa, ya que promueve la participación activa, la colaboración entre diferentes agentes educativos y sociales, y la construcción de un aprendizaje social significativo. Además, contribuye a la sensibilización y concienciación social, así como al apoyo y orientación a las familias. Estos profesionales desempeñan un papel fundamental en el fortalecimiento de la comunidad educativa y en la creación de una escuela comprometida con el desarrollo integral de los estudiantes y su preparación para ser ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad.

Según Pernas y Villar (2008), es esencial reconocer y legitimar al educador social como un profesional de la educación que fomenta y colabora con otros agentes educativos y sociales en la participación activa y en el compromiso de la escuela con la sociedad. Su presencia en la escuela permite una experiencia de aprendizaje social más significativa y la construcción de relaciones sólidas entre la escuela y la comunidad local.

Algunas funciones propias de la educación social en centros educativos (Fernández-Ortega, 2021) serían las relacionadas con la mejora de la convivencia, el fomento de las relaciones del centro escolar con el entorno socio-comunitario, el apoyo a los procesos educativos y a la formación especializada, el desarrollo de progra-

mas de educación en valores, la prevención del absentismo y el abandono escolar temprano, la atención a las diferencias individuales del alumnado, sobre todo con aquel ha sido o está siendo *vulnerabilizado*, la animación y la dinamización sociocultural, la mediación entre los miembros de la comunidad educativa y la orientación personal, profesional y social.

De este modo, desde el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores de Madrid apostamos por la inclusión de esta figura profesional en el sistema educativo reglado, desarrollando tareas y funciones socioeducativas para poder garantizar los derechos sociales de la ciudadanía en el entorno educativo, mejorando también la labor educativa más académica. **P**

- Asamblea de Madrid. (2022, 21 de diciembre). Ley 12 de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid 304.
https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/12/22/BOCM-20221222-2.PDF
- ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Definición de educación social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social. ASEDES.
<https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf>
- Castillo, M., Paredes, L. & Bou, M. (2016). Educación social y escuela. Necesidades, contextos y experiencias. UOC.
- Comunidad de Madrid. (2022, 27 de abril). Ley 1 Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial del Estado 100.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-6768-consolidado.pdf>
- Consejo de Gobierno. (2023, 22 de marzo). Decreto 23 por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid 71.
https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2023/03/24/BOCM-20230324-1.PDF
- Fernández-Ortega, S. J. (2021). Prevención del abandono escolar temprano en España: factores, estrategias y buenas prácticas en educación social [Trabajo de Fin de Máster no publicado]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Galán, D. & Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. Educación social. Revista de intervención socioeducativa, (38), 121-133.
<https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165590/241168>
- González, J. A. (2022). El educador social en las escuelas españolas: un análisis desde la normativa educativa. Educacione Intercultural, 20(2), 160-171.
<https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/15862>
- Gutiérrez, E. J. D., & Cortijo, L. M. M. (2022). Educación social en el ámbito escolar y la Ley Rhodes. REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 20(1), 21-40.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002>
- Jefatura del Estado. (1996, 15 de enero). Ley Orgánica 1 de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado 15.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-1069-consolidado.pdf>
- Jefatura del Estado. (2006, 3 de mayo). Ley Orgánica 2 de Educación. Boletín Oficial del Estado 116.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Jefatura del Estado. (2020, 29 de diciembre). Ley Orgánica 3 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 340.
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Jefatura del Estado. (2021, 4 de junio). Ley Orgánica 8 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado 134.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2021/BOE-A-2021-9347-consolidado.pdf>
- Pernas, R. G., & Villar, B. C. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, (15), 45-55.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.04
- Quintanal, J. (2019). La educación social en la escuela: un futuro por construir. CCS.
- Torrego, J. C. (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Graó.

La figura del TSIS en las aulas TGD



Antonio Álvarez Gómez

*Técnico Superior de Integración Social del CEIP
Víctor Pradera de Leganés*

En la actualidad, existen en funcionamiento más de 650 aulas TGD en toda la Comunidad de Madrid. Tenemos que remontarnos al curso escolar 2001/2002 para establecer la primera escolarización preferente de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los centros educativos de la comunidad. Una Escuela Infantil y dos centros de Educación Infantil y Primaria iniciaron en modo experimental este modelo de escolarización destinado al alumnado con diagnóstico de TEA y necesidades de apoyo extensas; dando lugar a lo que hoy conocemos como aulas TGD.

Dentro del organigrama del centro, los Técnicos Superiores de Integración Social (TSIS) nos encontramos dentro del Equipo de Orientación y damos respuesta como agentes sociales a las necesidades de índole personal y social que pueden surgir al alumnado durante el transcurso de su jornada escolar. En conjunto con las maestras/os y profesoras/es de Audición y Lenguaje (AL) o Pedagogía Terapéutica (PT), conformamos los profesionales titulares del aula TGD.

El funcionamiento de cada aula TGD está fuertemente determinado por el alumnado al que da apoyo, por lo que, respetando los apoyos mínimos establecidos por la legislación vigente, cada aula configura un horario de apoyos intensivos (en aula TGD) y extensivos (en aula de referencia y espacios no reglados) teniendo en cuenta las características personales y grupales de sus integrantes.

Como TSIS participamos de ambos apoyos (intensivos y extensivos) cumpliendo con diversas funciones para la correcta integración del alumnado TEA en el centro:

- Colaboramos en la estructuración de entradas, salidas y desplazamientos de los alumnos dentro del centro y la atención en estos entornos.
- Colaboramos y hacemos acompañamiento de los alumnos en las actividades generales y extraescolares del centro dentro del horario escolar.
- Elaboramos, ponemos en práctica y evaluamos programas personales de conducta y autonomía personal (control de esfínteres, gestión de las emociones, alimentación, aseo...)
- Elaboramos y ponemos en práctica programas de atención en horarios de recreo y comedor, entornos dónde se hace énfasis en las habilidades comunicativas, sociales y de juego.
- Damos respuesta a las contingencias que puedan surgir en el proceso educativo del alumnado y su estancia en el centro.
- Colaboramos con el equipo docente en el Documento Individual de Adaptación Curricular en el marco de la programación del aula.

- Participamos en la creación de materiales que facilitan el acceso a las actividades y guiamos a los alumnos en la realización de estas.
- Entrenamos las habilidades en comunicación haciendo uso de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), así como motivamos al alumnado del aula TGD y sus compañeras y compañeros al uso de estos.
- Sensibilizamos a toda la comunidad educativa (maestras/os, alumnas/os, familiares, conserjes, monitores de comedor...) acerca de las características particulares del alumnado con TEA.
- Nos coordinamos con el equipo docente implicado en la educación del alumnado, con sus familias, y con el equipo directivo.

Las características particulares de cada grupo permiten la creación de un horario que se adapte a las necesidades de los integrantes de este, lo que hace que las dinámicas de cada aula sean muy diversas. El día a día configura y modifica nuestro horario, lo que nos convierte a AL, PT y TSIS en profesionales creativos, innovadores y con una gran dosis de espíritu de mejora en el trabajo personal.

Pongamos por ejemplo un aula que conozco bien, el aula en la que trabajo. Se trata del Aula Globos del CEIP Víctor Pradera de Leganés. Desde hace tres cursos tenemos un grupo estable en el que no hemos variado sus integrantes durante este tiempo. Nuestros usuarios son dos alumnos en etapa de Educación Infantil y tres en etapa de Educación Primaria. Hemos puesto en marcha y ajustado un horario en el que mi compañera, maestra de AL, hace la mayor parte de los apoyos en el aula específica, mientras que por mi parte como TSIS hago extensivos todos esos aprendizajes a sus aulas de referencia y espacios no reglados en conjunto con tutores, maestros y especialistas.

Mayoritariamente el trabajo es individual, pero también se realizan trabajos en pequeños gru-

pos. En el aula TGD las agrupaciones se dividen por etapas (grupo de Infantil o grupo de Primaria), mientras que de forma extensiva las agrupaciones se realizan con los compañeros de sus aulas de referencia (preparación de trabajos escolares en grupo, juegos de patio, actividades de aseo...) y el número de participantes puede ajustarse a las necesidades de cada actividad.

Una vez repartidos los apoyos previstos legalmente, el remanente de sesiones lo distribuimos en función de cada usuario, ya que el objetivo final es que el alumno pueda permanecer en su aula de referencia y seguir la clase de manera autónoma fuera de su horario de apoyo. Esto nos permite reforzar con más sesiones a los alumnos que más necesidades de apoyo presentan.

Así mismo, tenemos de forma eventual otra gran oportunidad de generalizar todo lo aprendido durante salidas culturales y excursiones a lo largo del curso; entornos fuera del recinto escolar donde el TSIS se convierte en una referencia de vital importancia, permitiendo la anticipación y estructura de la actividad, minimizando los imprevistos que pueden surgir ante la novedad. Esta configuración es única y personalizada para este grupo, en este centro y en este momento, pero puede modificarse teniendo en cuenta contingencias puntuales y los cambios que puedan surgir en un futuro en el grupo (evoluciones y retrocesos en el desarrollo individual, cambios de etapa, entrada de nuevos usuarios, cambio de profesionales...). De la misma manera que no existen dos alumnas o alumnos con TEA iguales, cada aula TGD funciona de manera diferente.

En el desarrollo de nuestro día a día nos encontramos con numerosos retos que solventamos principalmente recurriendo a la observación y la creatividad. Las características particulares del alumnado con TEA nos exigen una constante revisión de las intervenciones para aumentar o retirar apoyos. Esto nos convierte en una figura que complementa a la de docente y es aquí donde nuestras funciones deberían estar regladas correctamente para que no existan conflictos entre figuras que trabajan conjuntamente.

A pesar de todos estos años de presencia en los centros escolares, la figura de las y los TSIS sigue siendo poco reconocida y precaria. Hasta finales de 2021 hemos tenido que esperar para que nuestras plazas salgan a concurso, por lo que son cientos las compañeras y compañeros que llevan años, lustros e incluso más de una década en fraude de ley. Y el anuncio de las oposiciones en ningún caso resultó ser una victoria. Realizado a través de una convocatoria de turno libre y dos convocatorias extraordinarias de estabilización, los procesos en este momento se encuentran suspendidos, sin publicar la lista de admitidos, sin una fecha para la realización de las pruebas y sin los tribunales constituidos.

A lo largo de estos años, nuestra figura se ha encontrado con diferentes adversidades fruto del desinterés y abandono de la Conserjería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía. Bajo mi punto de vista, estas problemáticas tienen origen en diferentes controversias surgi-



das de una falta de acuerdo acerca de nuestras funciones. Este problema se está abordando desde algunos sindicatos creando mesas de trabajo para solicitar a la administración que fije correctamente esas funciones, ya que pertenecemos como Empleados Públicos a un convenio general en el que no contamos con un régimen especial que describa las labores que realizamos. Esto desencadena en numerosos desencuentros, malentendidos y sin sabores bidireccionales entre TSIS, maestros/profesores y Equipos Directivos; entorpeciendo o incluso imposibilitando en algunos casos el desarrollo de su actividad para muchas compañeras y

compañeros. Además, bajo la ambigüedad o inexactitud de las funciones enviadas oficiosamente, quedan totalmente fuera las funciones educativas no asistenciales que nos impiden tener acceso al complemento de educador, pese a que realizamos tales funciones.

Pero no sería justo quejarme de algo que afecte solo a nuestro colectivo. Debido a que se encuentra agotada la bolsa de empleo y la continua contratación de nuevos TSIS por obra y servicio cada inicio de curso, la inestabilidad de las aulas TGD crece cada año que seguimos sin poder estabilizar nuestras plazas. Esto influye directamente en el bienestar de los usuarios en los centros, sin poder fijar de una manera duradera un personal de referencia para ellos, siendo curso tras curso una incógnita para las familias saber quién va a trabajar con sus hijas e hijos, así como si cuentan con la experiencia necesaria. Bajo la excusa de la oportunidad laboral para incorporar nuevos TSIS, se está dejando de contratar a los mismos TSIS que han trabajado anteriormente en las aulas y que cuentan con la experiencia, conocimiento y vínculos necesarios para que estas aulas sean estables.

Con presencia en CEE, Centros Preferentes, CEIP, CEIPSO e IES; la figura de TSIS es hoy en día una/un profesional imprescindible para la integración del alumnado con TEA en nuestros centros, que a pesar de ello es necesario seguir reivindicando para revestir normativamente su figura y sus funciones, así como reactivar los procesos de fijeza y promover las plantillas estables.

Aunque actualmente la implicación administrativa es insuficiente y se torna la mayor traba a la que nos enfrentamos, nosotras y nosotros seguiremos trabajando para promover la plena inclusión y el bienestar del alumnado de los centros preferentes, no solo los del aula TGD, también el del resto de compañeras y compañeros, ejemplo continuo de que este modelo funciona y nos beneficia a todas y todos. **P**

- <https://youtu.be/SXXC-4jsBkQ>



YO SOY DE LA **AMPA** ¿Y TÚ?

Participa
y colabora
en la AMPA

tu opinión es necesaria

En las AMPA participamos de forma activa en la educación, sumando el esfuerzo de todos y todas para mejorar y enriquecer los centros con la visión de las familias.

¿TE UNES?

