

La intervención social en el contexto educativo: funciones y expectativas de los PTSC en la Comunidad de Madrid

ITZÍAR FERNÁNDEZ CORTÉS
CONCEPCIÓN FERNÁNDEZ VILLANUEVA

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, España

1. Introducción

La enseñanza secundaria refleja las condiciones de la sociedad globalizada, compuesta por diferentes grupos étnicos, sociales o culturales, algunos de los cuales tienen disminuido su acceso a los recursos sociales y su participación en la esfera pública. Además, se ven reflejadas todas las injusticias sociales del contexto en el que se enmarca: paro, precariedad laboral, hacinamiento, violencia doméstica, además de las diferencias étnicas y culturales. Para evitar que los alumnos se alejen de las pautas socialmente aceptadas y desarrollen su acción en contextos marginales a los que será cada vez más difícil aproximarse, es importante que se cree un buen clima de convivencia en la institución educativa. Lo que define el clima social de una institución, como en este caso es la escuela secundaria (instituto), es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el contexto en el cual estas interacciones se dan (Cornejo y Redondo, 2001). Favorecer un adecuado clima escolar es un objetivo esencial de una educación que prepare al alumnado para establecer relaciones interpersonales satisfactorias.

El instituto debe contribuir a que los alumnos, sea cual sea su procedencia social y cultural, construyan un autoconcepto positivo, se integren en la interacción cotidiana de la institución y puedan aprovechar las oportunidades educativas que están disponibles. De ahí su trabajo con el alumnado que se encuentra en situación de desventaja social, ya que es el que mayor índice de absentismo escolar y problemas de conducta y de interacción escolar manifiesta.

La mayoría de las formas de intervención existentes focalizan su atención en las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar que parecen ser un elemento sustancial para mejorar el proyecto educativo y prevenir y atajar la violencia (Ortega y del Rey, 2001). Es importante que toda la comunidad educativa aúne esfuerzos para fomentar un clima escolar adecuado, creando espacios de participación y discusión que favorezcan la resolución de conflictos. En esa línea de intervención se apunta la necesidad de ampliar los programas al resto de la comunidad, incluyendo a las organizaciones y asociaciones que realizan tareas de educación no formal fuera del centro (Adair, 2006; Gottfredson, 2001).

En España, a partir de la LOGSE 1/1990, se comienzan a desarrollar programas de atención a la diversidad y la compensación de desigualdades educativas en los centros públicos de enseñanza. En el marco de estos programas empezamos a ver aparecer nuevas figuras profesionales que hasta entonces no participaban de la escena educativa, como es el caso del Profesorado Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad (PTSC) que realiza sus funciones dentro del Departamento de Orientación de los

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 56/4 – 15/11/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



Institutos de Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid. Su principal función, regulada por la Ley Orgánica 2006 de Educación, es *la compensación de desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole*. Dicho de otro modo, la atención a menores en situación de desventaja social. A nivel administrativo, para que un centro cuente con un PTSC en su Departamento de Orientación debe tener un 10% de alumnos que cumplan los criterios para enmarcarse en el programa de Compensación Educativa, definiéndose de la siguiente manera: *Se considerará alumnado con necesidades de compensación educativa aquel que presente dos o más años de desfase entre su nivel de competencia curricular y el del curso en el que se encuentre efectivamente escolarizado, si ello es debido a su pertenencia a una minoría étnica o cultural en situación de desventaja social o a otros grupos socialmente desfavorecidos. En el caso del alumnado inmigrante o refugiado se podrá tener en consideración, asimismo, el desconocimiento de la lengua castellana.* (RESOLUCIÓN de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa)

Los alumnos en situación de desventaja social en las ciudades españolas y particularmente en Madrid, proceden de familias inmigrantes o de etnia gitana, de familias autóctonas con graves dificultades sociales (de nivel cultural muy bajo o con problemas de desempleo de larga duración, marginación, drogadicción o violencia familiar) o desestructuradas que pueden desarrollar problemáticas educativas de diferente intensidad, como falta de interés y motivación por el trabajo escolar, problemáticas socioafectivas, visión negativa del centro escolar, autopercepción de incompetencia, conflictos de integración en el grupo-clase, conductas disruptivas, absentismo, abandono prematuro de la escolarización, desfase curricular pronunciado (García García y otros, 2006). Se entiende que todas estas conductas son una forma de escapar ante una fuente de frustración e insatisfacción que no responde a los intereses del menor, y muchas veces estos comportamientos no son atajados por la institución escolar, que termina por etiquetar a los alumnos como “disruptivos” o “problemáticos” ignorando las condiciones desfavorables que viven en su entorno familiar. Es decir, las dificultades educativas generan rasgos de conducta del menor inadaptado que pueden ser objeto de atención e intervención psicosocial. Por ello son recogidas como necesidades educativas que se deben atender en los centros (informe del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006)

El PTSC se crea para intervenir eficazmente en estas situaciones de riesgo, para evitar la posible exclusión escolar y social de estos alumnos y favorecer su implicación y aprovechamiento de la educación secundaria obligatoria (que se sitúa entre los 12 y los 16 años de edad). El PTSC desarrolla sus funciones dentro del Departamento de Orientación de los Institutos de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid. Una de sus funciones es ser un mediador entre las familias de los alumnos en desventaja social y la institución, favoreciendo la integración y el buen rendimiento de los alumnos en el centro y ayudando a conocer y conseguir los mejores medios disponibles para aprovechar las oportunidades escolares.

2. Metodología

El objetivo de este trabajo es conocer de cerca el verdadero rol que estos profesionales ejercen, así como las dificultades que tienen que enfrentar en su trabajo y los desajustes de función que soportan. Nos proponemos delinear y esbozar, en una primera aproximación, la apreciación subjetiva del trabajo del PTSC tanto ante su propia perspectiva como desde la visión de sus usuarios. Para ello, realizamos un estudio cualitativo sobre el discurso de dos grupos de discusión tipo *focus group*. Se trata de una entrevista de grupo en línea con los trabajos de Kitzinger, 1994; Ritchie, 2003; Spencer, Ritchie, Lewis y Dillon, 2003) que presenta

la ventaja de que la intervención del investigador es menor que en las entrevistas individuales, produciéndose un discurso más natural que se refiere de forma más fiel al contexto propio de los entrevistados. Asimismo, la propia estructura grupal de la entrevista permite recoger las ideas más representativas de la problemática social del tema, ya que los participantes organizan y elaboran el discurso de acuerdo con reglas que se desarrollan en la estructura del grupo. (Denscombe, 1995; Swain, 2006), y conforman un "recuerdo colectivo" de la información grupal. El grupo I se formó con PTSC que ejercían su función en centros educativos en la comunidad de Madrid con amplia experiencia en el trabajo. El grupo II fue formado por adolescentes de entre 12 y 16 años que cursan Educación Secundaria Obligatoria (ESO), también con amplia experiencia de relación con la PTSC, del Instituto Isaac Albéniz de Alcalá de Henares.

Siguiendo las propuestas de análisis del discurso grupal de Kryzanowski (2009), los *tópicos primarios* derivados de las preguntas llaves son la descripción del rol del PTSC y su evaluación, y los *tópicos secundarios*, los desajustes de rol, las deficiencias en la puesta en práctica de sus funciones y la conexión de los múltiples efectos que dicha figura produce en sus usuarios.

3. El desajuste e indefinición del rol del PTSC

"somos un mediador entre el centro, familia, alumno, agentes externos..."(Grupo I)

Antes de adentrarnos en el análisis que estos profesionales hacen de su trabajo diario, es importante que esclarezcamos cuáles son sus funciones, otorgadas legislativamente a través de la Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria.

- a) Colaborar con los servicios externos en la detección de necesidades sociales de la zona y necesidades de escolarización del alumnado en desventaja, participando en los procesos de escolarización del alumnado, a través de su coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los centros de Educación Primaria de procedencia del alumnado, los servicios municipales y las Comisiones de Escolarización.
- b) Proporcionar criterios para la planificación de las actuaciones de compensación educativa que deben incluirse en el proyecto educativo y los proyectos curriculares.
- c) Proporcionar criterios para que el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica y profesional atiendan a la diversidad social y cultural del alumnado, facilitando la acogida, integración y participación del alumnado en desventaja, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.
- d) Proporcionar criterios, en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores, para la planificación y desarrollo de las medidas de flexibilización organizativa y adaptación del currículo necesarias para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado en desventaja y colaborar con los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes.

- e) Actuar como mediador entre las familias del alumnado en desventaja y el profesorado, promoviendo en el Instituto actuaciones de información, formación y orientación a las familias y participando en su desarrollo.
- f) Participar en la elaboración de los programas de seguimiento y control de absentismo de los alumnos y, en colaboración con otros servicios externos e instituciones, desarrollar las actuaciones necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en el centro.
- g) Velar, conjuntamente con el equipo directivo, para que el alumnado en desventaja tenga acceso y utilice los recursos del Instituto, ordinarios y complementarlos y facilitar la obtención de otros recursos que incidan en la igualdad de oportunidades (becas, subvenciones, ayudas...)

Contrastando estas funciones, asignadas por la legislación, con la realidad del trabajo cotidiano, verbalizado en el discurso de los PTSC nos encontramos con tres discordancias que generan consecuencias negativas e ineficacia en el ejercicio de su rol.

3.1 Necesidad de continuidad de las tareas/ inestabilidad del trabajo

Si tenemos en cuenta todas las funciones asignadas legislativamente al PTSC, cabe pensar que nos encontramos ante un profesional estable dentro del Departamento de Orientación, sin embargo, la realidad es muy diferente a lo esperado. En primer lugar, la propia normativa hace depender la existencia de un PTSC en el centro de la *ratio* de alumnado matriculado en el programa de compensación educativa, (que debe superar el 10% del alumnado) lo cual genera una inestabilidad básica de los profesionales que pueden verse trasladados a otro centro o sin trabajo al comienzo de cada curso escolar. La mayoría de los centros cubren las plazas con personal interino. Estos profesionales van trasladándose anualmente (en el mejor de los casos) de un centro a otro ya que depende de las convocatorias públicas de puestos vacantes o sustituciones.

Por añadidura, al no poder inferirse esa continuidad, los PTSC no pueden pedir destino definitivo en un Departamento de Orientación. Por lo que una de sus demandas, que si se cumpliera facilitaría enormemente el éxito de su trabajo, gira en torno al tema administrativo:

los PTSCs no pueden tener su plaza en los Departamento de Orientación, tenemos que estar en comisiones de servicios en los institutos, porque como estamos supeditados al programa de Compensación Educativa, no podemos pedir nuestro puesto vacante ahí. (Grupo I)

Es sabido, que la falta de continuidad dificulta enormemente el desarrollo de proyectos socioeducativos eficaces, ya sea dentro o fuera de un centro escolar. No se debe olvidar que estamos ante intervenciones con objetivos a largo plazo, y donde prima el vínculo personal que se establece a través de la relación en si misma. No podemos plantearnos intervenciones sociales que promuevan la mejora del clima escolar, o la participación de las familias en el centro con acciones puntuales. Este aspecto es fundamental si queremos que la intervención social llegue verdaderamente a los centros escolares.

Y entonces, es complicado, nosotros requerimos una estabilidad para llevar a cabo unos proyectos que son costosos en cuanto a motivación, en cuanto a enganche, en cuanto a participación de la gente que está en ese proyecto que claro, sino hay una continuidad pues....”(Grupo I)

La inestabilidad amenaza incluso la realización de otras actividades más institucionales que las que estamos describiendo. El PTSC es la persona responsable de transmitir las situaciones de riesgo que se detectan en el centro a los organismos responsables, como puede ser Servicios Sociales Municipales, o Comisión de Tutela en casos de menores en situación de maltrato o abandono, siguiendo para ello un protocolo de actuación. Pero parece que la coordinación no es efectiva, y la respuesta de los diversos organismos implicados se dilata en el tiempo durante meses. La responsabilidad del profesional se ve limitada por el freno de las instituciones:

Que fuera más inmediato todo, hay cosas que tu lo ves, que es que lo estás palpando y estás diciendo es que este niño está en riesgo, a nivel social, familiar, cultural, y no puedo hacer nada, es lo que hablábamos antes, te frenan las instituciones, entonces mientras te están pidiendo responsabilidades tu no puedes hacer nada (Grupo I)

El tema también se expresa en el discurso de los adolescentes, los cuales consideran la figura del PTSC como una persona cercana que les ayuda a resolver sus problemas, y con la cual es necesario entablar una relación estable a lo largo del tiempo.

¿Cuantos años lleva S (PTSC) aquí, lleva tiempo? No, desde este año. Y se la van a llevar, fijo. ¿Y eso porqué? Porque seguro que se la llevan, ¡todos los años cambian! ¿Y eso os gusta? ¡No! Porque cuando empiezas a coger confianza con una persona... Luego viene otra y tienes que empezar desde el principio" (Grupo II)

Este extracto muestra claramente como se ve limitada enormemente la efectividad de la tarea del PTSC. Los alumnos recurren al PTSC para hablar de sus problemas, tanto personales como familiares, una vez se ha iniciado una relación de confianza con el mismo, si no se da este acercamiento afectivo, difícilmente se podrá acceder al mundo privado de los alumnos.

La importancia de la continuidad del personal dentro de un equipo educativo es un aspecto que ya ha sido recogido por otros informes que se han aproximado al estudio de la convivencia y el clima escolar, como es el caso del Informe Ararteko del País Vasco (2006): *Conseguir una buena convivencia en el centro exige constancia y para ello es necesario contar con claustros de profesores y profesoras que sean estables, dado que los cambios en educación necesitan dedicación y tiempo.*

3.2 Saturación de trabajo e indefinición de tareas

La saturación de trabajo se puede deducir de la amplitud de tareas que se les asigna legalmente y la indefinición de las mismas, aspecto que se desprende de indicaciones tan imprecisas a la hora de establecer sus funciones como *colaborar en, participar de, velar por, proporcionar criterios en relación con...* etc. Pero en el discurso, ambas cuestiones se hacen aun más explícitas ya que se resalta como se desbordan incluso las actividades asignadas en principio, ya sea porque se amplían los destinatarios de la función del PTSC o porque se amplían las propias tareas. Esto ocurre con respecto a la atención a alumnos que no entran dentro del 10% de alumnos integrados en el programa de compensación educativa (programa por el cual está asignado el PTSC en el centro educativo) pero presentan características o situaciones de desventaja social que priorizan una intervención con los mismos.

Uno de nuestros grandes problemas es que nuestras funciones, al estar asociado a los chavales de compensatoria, entonces claro, muchos alumnos que tienen familias con perfil de compensatoria en el sentido de situaciones problemáticas pero no tienen ese desfase, es decir no entran dentro del programa de

compensatoria, entonces aunque tu estás asignado supuestamente por un grupo de alumnos de compensatoria tu no estás atendiendo solo a esos alumnos (Grupo I)

Como hemos señalado anteriormente, para pertenecer al programa de Compensación educativa es necesario presentar un desfase curricular de al menos dos años. Los efectos derivados de su situación de desventaja social no se reflejan exclusivamente en un desfase curricular, y esto es algo que un profesional de la intervención social no puede obviar. Conflictos entre alumnos, dificultades en las dinámicas familiares, coordinaciones con otros recursos socioeducativos que atienden a estos menores en horario extraescolar, son algunos ejemplos de las tareas que el PTSC debe realizar de forma cotidiana y que no tienen ninguna vinculación con el nivel curricular del alumnado en cuestión.

A ti te dan por compensatoria pero luego trabajas en mil cosas más y atiendes y abarcas mil cosas más (Grupo I)

Una de las funciones que cumplen, que no está definida explícitamente pero se perfila como la más importante y con más proyección de futuro, es lo que hemos denominado su "función psicológica". Estar pendientes de ciertos alumnos, ejercer una función de apoyo, con la relación cercana que eso genera, es una de las tareas consideradas más necesarias y útiles, así como la más valorada por la satisfacción afectiva que genera y las relaciones cercanas que produce.

Mucha de la población con la que trabajamos necesita eso, que alguien les atienda, que alguien les escuche, que alguien les diga lo que tienen que hacer. Aunque luego no lo hagan, pero que se lo digan. Que alguien esté ahí, y fíjate, se ha interesado por mí (Grupo I)

Pendientes, si, alguien que esté pendiente (Grupo I)

Yo creo que el simple hecho de que nosotros tengamos la actitud de que podemos seguir haciendo cosas, para los chicos es importante (Grupo I)

A ello se añade otro obstáculo derivado también de la inestabilidad: la falta de previsión del trabajo a realizar. Con el comienzo del curso escolar no se tiene en cuenta la información sobre el volumen de trabajo de los PTSC de años anteriores, en ningún momento se plantea un análisis de la realidad social de la zona donde se ubica el centro, ni se analiza el perfil de las familias de alumnos matriculados estableciendo una coordinación efectiva con los servicios sociales de la zona. Informaciones como estas podrían servir para establecer a priori una estimación general del posible volumen de trabajo con el que se va a encontrar el PTSC. Sin embargo, lo que ocurre actualmente es que centros con un alto volumen de trabajo pueden pasar a tener un PTSC a media jornada, porque la ratio de alumnos matriculados en el programa de compensatoria disminuye de un año para otro.

Yo es que me doy cuenta que media jornada... entre que quitas las reuniones de tutores, y las guardias, la biblioteca, el tal y el cual... es que se te pasa la semana y no te da tiempo a nada (Grupo I)

La saturación se produce, por tanto, no solo por el alto volumen de actividades que se pueden adscribir a un PTSC (de los cuales muchos ni siquiera cuentan con una dedicación completa sino que trabajan media jornada) sino también por el volumen y la diversidad de obligaciones que tienen adscritas a su función. En su actividad real, como se señala en el anterior *verbatim*, estos técnicos se hacen cargo también de tareas de apoyo a los profesores o de atención a la biblioteca, lo cual no está contemplado en su asignación de funciones pero se hace en la práctica cotidiana de los centros.

3.3 Déficit de valoración social/importancia y necesidad

Otra de las consecuencias, íntimamente relacionada con el carácter temporal del PTSC, se debe a la escasa importancia y consideración que le otorga el resto de la comunidad educativa en muchos casos. Teniendo en cuenta que es una figura que aparece y desaparece, es algo temporal con lo que se pretende cubrir la problemática "aquí y ahora" vemos como podemos encontrarnos con profesores de educación secundaria que no tienen claras las funciones del PTSC.

...hay ideas distintas que la gente se va haciendo en el momento en el que tu tampoco eres algo fijo sino que eres algo provisional, de hecho no hay una entidad que te avale, es decir en el momento en que la administración no te avala como puesto fijo el resto del equipo tampoco, hay una figura ahí flotando. (Grupo I)

Muchos profesores desconocen su actividad, desconocen incluso si están integrados en su mismo proyecto o de que institución dependen y por que razón han sido contratados, lo cual se traduce en una mala interpretación y desvalorización de su trabajo, que el PTSC tiene que ir desmontando día a día. Por otra parte, muchas de sus tareas tienen que ser propuestas y aprobadas por la institución, lo cual le sitúa en una relación de dependencia clara con las autoridades y los profesores.

La importancia de esta falta de valoración no está únicamente relacionada con su ego profesional, sino con el propio desarrollo de su función. El PTSC precisa del resto del profesorado para implementar programas de intervención social en la escuela. Este profesorado debe creer en la viabilidad del proyecto y valorar que el esfuerzo que va a dedicar no se da en balde. Por ejemplo, algunas de sus tareas implican en cierto modo un trabajo adicional de los profesores que tienen que informar o certificar ciertas cuestiones relativas a los alumnos absentistas o alumnos con conductas de riesgo y no lo harán si no creen en su eficacia.

Esta escasa valoración contrasta con la fuerte importancia y valoración que le atribuyen los usuarios que aparece de forma contundente en este *verbatim*.

Vamos, si no es por S. (PTSC) yo ya no estaría aquí, estaría en un reformatorio hasta los 18. Porque tuve muchos problemas en el instituto, me denunciaron, muchas movidas. (Grupo II)

Ella (PTSC) nos sube la moral, nos ayuda, y llama a casa para que no faltemos. (Grupo II)

Se preocupa más por nosotras, por ejemplo si ve que faltamos, o si tenemos una pelea y es una chica del instituto, pues habla con ella, la pregunta todo. (Grupo II)

En estos fragmentos se contienen, de forma explícita e inequívoca, dos de las más importantes funciones que han desempeñado estos profesionales y que deberían, por tanto, ser potenciadas en el diseño de su trabajo en el futuro de la educación española: la contención del comportamiento agresivo y el aumento de la autoestima. La mejora de la relación de los alumnos atendidos por el PTSC con la institución, en sus relaciones interpersonales y su integración en el centro está estrechamente relacionada con esas funciones psicológicas.

Estas mismas funciones son las más valoradas por los mismos profesionales que las ejercen. Para el PTSC lo más importante de su trabajo es que se da una implicación con los destinatarios y una participación en la satisfacción de los demás, que en la mayoría de las ocasiones no pueden objetivarse ni medirse como logros institucionales.

Si, yo creo que muchas veces son pequeñas alegrías que otro desde fuera dice... pero, pero.. ¡que me dices!
(Grupo I)

Para los jóvenes estudiantes el hecho de contar con alguien de confianza que se preocupe por ellos, dedique tiempo a la comunicación y tenga en cuenta su opinión es valorado muy positivamente. Para estos se convierte en una figura accesible a la hora de solicitar ayuda para afrontar diferentes problemáticas de índole personal, familiar o institucional, tan frecuentes en la adolescencia.

4. Futuro del PTSC y su papel en la intervención educativa

Del discurso de los PTSC y de sus adolescentes usuarios hemos construido la figura del PTSC desde su actividad real en los centros y nos hemos encontrado con un profesional de alto interés, importancia y relevancia para la comunidad educativa. Resalta, con particular importancia, su papel en la relación con los alumnos, su eficacia en los programas comunitarios de mejora de la calidad y el absentismo escolar. El análisis de su funciones parece tener mucho interés y por ello, una gran perspectiva de futuro. No obstante, hemos constatado muchas disfunciones en su actividad que hemos llamado desajustes de rol. En concreto hemos detectado la inestabilidad laboral, la saturación e indefinición de funciones y el desconocimiento y desvalorización de su trabajo.

En primer lugar, de los desajustes de rol que hemos comentado **el que genera más dificultades es la falta de continuidad y estabilidad en el trabajo**. Está relacionado con la eficacia, la satisfacción y la valoración social. Por ello, parece lógico comenzar haciendo referencia a la importancia de modificar administrativamente su dependencia del programa de compensación educativa, y convertir al PTSC en un profesional fijo y estable dentro de la plantilla del Departamento de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, trabajando en colaboración con el orientador y coordinándose estrechamente en el desarrollo de las tareas en función de las necesidades sociales del alumnado y de la comunidad en la que está inmerso el centro educativo. Es, además, una demanda que surge con fuerza en el discurso de estos profesionales:

Lo primero es que nos quitan de dentro del programa de compensatoria y nos incluyeran como una figura propia del departamento de orientación, y ya está, yo creo que eso, a partir de ahí se podrían trabajar también muchas cosas”(Grupo I)

En segundo lugar el análisis de tareas nos indica **que en realidad se trata de un conjunto de actividades que parecen planteadas para un equipo, dada su amplitud y la variedad de personas y situaciones que incluye**. En consecuencia, se podría desarrollar y perfilar mucho mejor la asignación de tareas, aunque sea a costa de no realizarlas en el momento presente, pero si tomando una perspectiva de futuro en la que se puedan ir incorporando más profesionales. A continuación, presentamos una serie de propuestas concretas:

1. Programas que promuevan la convivencia: podrían implementarse programas educativos de larga duración que mejoren la convivencia escolar y contribuyan a resolver los conflictos de una forma participativa, como son los programas de “mediadores escolares” los cuales, está comprobado, que obtienen mejores resultados siempre que cuenten con la implicación de sus participantes. Para ello se deberían incluir entre las funciones del PTSC de forma explícita su labor preventiva en la mejora del clima

escolar, y del bienestar y satisfacción de sus componentes, favoreciendo actuaciones de carácter global que mejoren las relaciones interpersonales y la percepción de la tarea educativa por parte de todos sus integrantes. Las representaciones (tanto reales como imaginarias) son un elemento sustantivo en la definición y mantenimiento del clima escolar.

2. Sensibilización del profesorado: ante la problemática de alumnos considerados "conflictivos". Sabemos que este tipo de alumnos valora que se preocupen por ellos, y a través del establecimiento de relaciones personales satisfactorias se mejoraría la calidad de la educación.

3. Dinamización de espacios de comunicación: el centro educativo se configura como una compleja red de relaciones que actúan a distinto nivel e inciden entre sí, formando lo que Pérez Gómez (1992) ha llamado la estructura social de participación; una estructura, más o menos implícita, compuesta por las costumbres, normas, convenciones, hábitos y valores que encuadran las relaciones en un marco de referencia útil, cuando está al servicio del desarrollo de los protagonistas –profesores y alumnos–, e inútil o problemático, cuando no sabemos cuál es su utilidad o cómo funciona. (Ortega & Del Rey, 1998). El PTSC podría dinamizar esta compleja red de relaciones creando espacios de comunicación entre alumnos, familias y profesorado para llevar a cabo un acuerdo normativo teniendo en cuenta las aportaciones de toda la comunidad educativa, ya que sabemos que este es un aspecto fundamental para la mejora de la convivencia.

4. Atención individualizada: teniendo en cuenta la función psicológica que desarrollan para el alumnado que entra en contacto con un profesional como el PTSC, la ratio de alumnos objeto de su intervención sería el 100% del alumnado matriculado en el centro, así como sus familias, por lo que no debemos minimizar la importancia de este tipo de intervenciones. Como venimos señalando, el PTSC puede contribuir a la mejora del clima escolar tanto a través de la prevención de conductas disruptivas como a través de la intervención cuando estas ya se han producido.

5. Participación de las familias: el PTSC es también el profesional adecuado para favorecer la participación de las familias en el centro y promover talleres formativos de carácter preventivo, ya que la familia es el agente socializador primario y tiene una repercusión determinante en la realidad social de los adolescentes. De esta manera, se evitarían enfrentamientos familia-escuela, y se asumirían estrategias de afrontamiento conjunto ante la problemática que pueda surgir.

Además de una intervención a nivel preventivo, poniendo en marcha programas concretos que favorezcan la convivencia, la comunicación y la toma de decisiones entre todos los agentes implicados en la escena educativa, el PTSC ha demostrado tener también una función reparadora ante casos individuales de menores en situación de desventaja social. Estamos por tanto ante una figura capaz de poner en marcha medidas de prevención e intervención que mejoren la convivencia escolar, aspecto que hace de este profesional una alternativa interesante a los planteamientos de intervención social existentes en la actualidad.

Las múltiples alternativas de intervención que se están desarrollando en la actualidad necesitan la actividad de un profesional de este tipo. Es difícil imaginar que las estrategias de círculos de calidad que se han utilizado con éxito, en varios proyectos preventivos de la violencia (Smith & Sharp, 1994), las estrategias de mediación de conflictos (Benaburo Iturbide & Muñoz Maya, 2004) los programas de ayuda entre iguales,

(Cowie y Wallace, 1998) y otras de prevención de la violencia (Ortega & Del Rey, 1998) puedan ponerse en marcha sin la colaboración de un personal técnico de este tipo.

Si consideramos el centro educativo como una unidad de convivencia, debemos partir de un «análisis ecológico, que va más allá de lo personal, para abordar el propio sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos que están detrás de una violencia que se repite, se encubre y brota con múltiples formas» (Ortega & Del Rey, 2001). Lo mismo podríamos decir con respecto a cualquier otro comportamiento disfuncional para la institución o el individuo. Esta concepción de lo escolar es coherente con el diseño de un proyecto educativo que dedique amplia atención a las relaciones interpersonales que se establecen en el centro escolar.

La violencia, el rendimiento académico, el clima escolar, la satisfacción, etc. dependen de factores cada vez más amplios a los que no se debe dejar de atender. Si la violencia de los alumnos en las escuelas esta relacionada con la violencia que se da fuera de la escuela, si el fracaso escolar es el antecedente de otros fracasos, si la autoestima personal depende de la autoestima escolar, es evidente que se deberían atender más esas cuestiones en la escuela porque pueden ser antecedentes de lo que ocurre fuera de ella.

Todas estas conclusiones nos llevan a encontrar en el PTSC un profesional adecuado para intervenir en la mejora del clima escolar y apostar por una educación en valores que fomente la convivencia como pilares esenciales de una educación que prepare a los alumnos para establecer relaciones interpersonales satisfactorias.

Y finalmente, **la valoración del profesional PTSC** es casi imposible sin la continuidad y la clarificación de sus tareas. Estas dos características mejorarían sin duda el conocimiento que de ellos tiene el resto de la comunidad educativa y su implicación activa y cooperación en algunas de las funciones encomendadas al PTSC que hemos visto en estrecha dependencia con el profesorado y las familias. El conocimiento de la tarea es por parte de sus destinatarios un elemento nada despreciable en la valoración de la función desempeñada por cualquier profesional. Y dicho conocimiento necesita a su vez de la continuidad del trabajo y la explicitación clara de las tareas. Las tres dimensiones se influyen entre si colaborando a incrementar la efectividad y la valoración o por el contrario, la discontinuidad, la ineficacia y la desvalorización.

Bibliografía

- ADAIR, J. (2006) "The Efficacy of Sexual Violence Prevention Programs: Implications for Schools", en *Journal of School Violence*, 2, pp. 87-97.
- BENABURO ITURBIDE, J. & MUÑOZ MAYA, B.(2004) "Educar desde el conflicto: guía para la medicación escolar" [<http://es.scribd.com/doc/9569536/Educar-Desde-El-Conflicto-Estrategias-Para-Trabajar-La-Mediacion>] (Consulta: abril 2009)
- CORNEJO, R. REDONDO J.M, (2001) "El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media." *Ultima Década* N°15, CIDPA Viña del Mar, PP. 11-52. [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822362001000200002&script=sci_arttext&tlng=pt] (consulta: abril 2009)
- COWIE, H; & WALLACE, H., (1998) *Peer Support: A Teachers Manual*. London, The Prince's Trust.

- DEFENSOR DEL MENOR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2006) "Análisis de necesidades socioeducativas de los menores escolarizados en situación de riesgo social" En *Estudios e investigaciones 2006* [acceso: abril 2009] [http://www.defensordelmenor.org/documentacion/estudios_investigaciones.php]
- DENSCOMBE, Martin (1995). "Explorations in group interviews: An evaluation of a reflexive and partisan approach" *British Educational Research Journal*, 21, 131-148.
- GARCÍA GARCÍA, M Y OTROS (2006) "Innovación y eficacia en atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria: ¿Qué hace que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de la CAM?" En *Contextos Educativos 8-9* (2005-2006) 15-32.
- GOTTFREDSON, D. C. (2001) *Schools and Delinquency*. Cambridge, Cambridge University Press.
- KITZINGER, Jenny (1994). *Focus groups: Method or madness?* En Mary BOULTON (ed.), *Methodological advances on social research in HIV/AIDS* (159-175). London: Taylor & Francis.
- LEY ORGÁNICA 1/90 de Ordenación General del Sistema Educativo.
- LEY ORGÁNICA 2/2006 de Educación.
- MARTÍN, E. (dir) (2006) "Convivencia y conflictos en los centros educativos" *Informe extraordinario Ararteko al Parlamento Vasco*. pag. 134
- ORDEN DE 22 DE JULIO DE 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- ORTEGA, R. & DEL REY, R (1998): *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia.
- ORTEGA, R. & DEL REY, R. (2001) "Aciertos y desaciertos del Proyecto de Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)" *Revista de Educación*, núm. 324, pp. 253-270
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) "La función y la formación de profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en J. Gimeno y A. Pérez, *Comprender y Transformar la Enseñanza*, Madrid, Morata.
- REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.
- RESOLUCIÓN DE 4 DE SEPTIEMBRE DE 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa.
- RESOLUCIÓN DE 29 DE ABRIL DE 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria.
- RITCHIE, JANE (2003). *THE APPLICATIONS OF QUALITATIVE METHODS TO SOCIAL RESEARCH*. EN JANE RITCHIE & JANE LEWIS (EDS.), *QUALITATIVE RESEARCH PRACTICE. A GUIDE FOR SOCIAL SCIENCE STUDENTS AND RESEARCHERS* (24-46). LONDRES. SAGE.
- SHARP, S; COWIE, H. & SMITH, P.K., "Working directly with pupils involved in bullying situations", en P. K. Smith y S. Sharp, *School Bullying*, London, Routledge, 1994.
- SMITH, P. K. & SHARP, S. (1994) *School Bullying*, London, Routledge.
- SPENCER, Liz; RITCHIE, Jane; LEWIS, Jane; & DILLON, Lucy (2003) "Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence" London: Cabinet Office. [http://www.gsr.gov.uk/downloads/evaluating_policy/a_quality_framework.pdf] (Consulta: marzo. 2008).
- SWAIN, Jon (2006). "An Ethnographic Approach to Researching Children in Junior School" *International Journal of Social Research Methodology*. 9, 199-213.