

# **Política y Prácticas de la Educación Social en Aragón**

## **I Congreso de Educación Social**

Universidad de Zaragoza, Departamento de Ciencias de la Educación  
Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas, FAEA  
Asociación Profesional de Educadores Sociales de Aragón, APESA  
Asociación de Animadores Socioculturales de Aragón, ASOC

Editado por:  
Dpto. de Ccias. de la Educación. Universidad de Zaragoza  
Apesa, Asoc, Faea,

Diseño portada: Transi Torrijos

Maquetación: esfera color

Fotomecánica: Fototype

ISBN:

Dep. Legal: Z-

Impresión: Imprenta Provincial de Zaragoza

<b>Presentación</b> .....	5
<b>I. Las ideas iniciales</b> .....	9
1. Un proceso en la memoria .....	11
2. Fundamentación epistemológica, teórica e ideológica .....	12
3. Fundamentación metodológica.....	15
<b>II. El pensamiento socializado</b> .....	21
1. La Animación Sociocultural .....	23
1.1. Memoria del Grupo de Discusión de Animación Sociocultural.....	25
1.2. Documento La Animación Sociocultural.....	27
1.3. Conclusiones de los Grupos de trabajo del Congreso .....	48
2. La Educación de las Personas Adultas .....	51
2.1. Memoria del Grupo de Discusión de Educación de las Personas Adultas .....	53
2.2. Documento La Educación de las Personas Adultas .....	55
2.3. Conclusiones de los Grupos de trabajo del Congreso .....	80
3. La Educación Social Especializada .....	85
3.1. Memoria del Grupo de Discusión de Educación Social Especializada .....	87
3.2. Documento La Educación Social Especializada .....	89
3.3. Conclusiones de los Grupos de Trabajo del Congreso.....	116
<b>III. Los saberes construidos</b> .....	121
1. La formación y la profesionalización en la educación social .....	123
1.1. Documento La formación y la profesionalización en la educación social .....	125
1.2. Réplica.....	135
1.3. Conclusiones del debate.....	137
2. La investigación, innovación y el desarrollo profesional .....	139
2.1. Documento La investigación, innovación y el desarrollo profesional .....	141
2.2. Réplica.....	148
2.3. Conclusiones del debate .....	150
3. La política social.....	151
3.1. Documento La política social.....	153
3.2. Réplica.....	159
3.3. Conclusiones del debate.....	164
<b>IV. Manifiesto y Declaración para la Acción</b> .....	169
<b>V. Anexos del I<sup>er</sup> Congreso de Educación Social en Aragón</b> .....	175
1. Programa .....	177
2. Palabras de los actos de apertura y clausura.....	179
3. Palabras del acto de presentación.....	182
4. Listado de participantes .....	189

*Nota de los editores:*

*Como en todo proceso participativo y plural, cada persona y entidad es responsable de las ideas y opiniones que se expresan; es lógico, por tanto, que puedan apreciarse diferencias de opinión en el texto, sin que esto signifique que sean compartidas por el resto.*

## **Presentación**



Es un honor presentar un libro, pero también un reto. Es como presentar a una persona amiga: si eres muy generoso quizás levantas demasiadas expectativas y la perjudicas; si eres demasiado crítico todos pensarán, incluida la persona amiga, qué mal amigo eres. Por tanto, se trata de buscar el punto justo donde se halle la virtud.

Aunque esta tarea de presentación de Política y prácticas de Educación Social en Aragón comienza siendo unipersonal, sé que luego recibirá la aportación y la crítica constructiva de algunos compañeros; al igual que ha ocurrido con los textos que a continuación se disponen. Todos ellos han tenido una persona responsable de la redacción inicial, pero antes han recibido la aportación de grupos más o menos homogéneos, más o menos numerosos, más o menos participativos y también, después, han tenido personas que los han revisado.

Por eso, hablaremos de un libro del Ier Congreso de Educación Social en Aragón, Política y prácticas de Educación Social en Aragón, y no de las actas porque en este libro no sólo se recoge el trabajo de los tres días de Congreso, sino también todo el proceso previo de trabajo, fundamental como se verá más adelante, y la fase de postcongreso.

Por tanto, no se presenta un índice cronológico de los documentos sino que hemos querido reflejar el proceso seguido.

El proceso había comenzado antes, pero los primeros materiales surgen en el Seminario celebrado en Jaca en noviembre de 1999. A partir de entonces, más reuniones de grupos, de representantes, aportaciones de expertos, encargos de elaborar materiales, etc. consiguen poner en manos de los trescientos asistentes un total de 8 documentos, fruto de esta metodología diversa, con resultados desiguales, pero inspirados en el principio de la participación. El libro responde a un proceso generador de saber: ideas iniciales, desarrollo (pensamiento socializado y saberes construidos) y manifiesto y declaración de intenciones.

Las ideas iniciales recogen los principios ideológicos y epistemológicos que sirvieron como inspiradores para comenzar a discutir. Asimismo, se incluye en este primer capítulo la deontología metodológica que serviría como reglas de juego en el devenir de la construcción de un conocimiento con muchas personas (alrededor de 40) implicadas y con intereses diversos.

El pensamiento socializado recoge la teorización de la práctica de cada uno de los grupos que constituían el mestizaje de este Ier Congreso: educadores de personas adultas, educadores de personas en situaciones especiales, animadores socioculturales.

El saber construido constituye el conocimiento más compartido, la búsqueda de los puntos que unen a todos los ámbitos que tienen que ver con la Educación Social en Aragón. La decisión fue ardua porque los intereses no siempre son fáciles de compatibilizar, pero los puntos tratados recogen aspectos tan amplios que consideramos que es difícil no encontrarse reflejado. Ciertamente el interés principal de cada uno de los grupos participantes no aparece en primer plano, pero sí era necesario conjugarlos todos. La foto debía ser un plano de conjunto y no tanto primeros planos.

Esos puntos fueron: la formación y la profesionalización en la educación social, la investigación, innovación y el desarrollo profesional, y la política social. Por último, el Manifiesto y la Declaración para la Acción recogen la declaración de principios y las intenciones futuras, ya que no podemos hablar de conclusiones en una metodología que tiene como principios la participación y la apertura.

Por tanto, todo queda abierto a la discusión, a la continuación de un proceso, quizás de procesos, que desemboquen en nuevas convocatorias de foros de discusión, de diálogo y de "enfrento" (que en italiano significa poner una idea a discusión, a debate para llegar finalmente a un acuerdo, a una decisión compartida).

Enrique García, Secretario del

*Ier Congreso de Educación Social: Política y prácticas de Educación Social en Aragón*





## **I. Las ideas iniciales**

1. Un proceso en la memoria
2. Fundamentación epistemológica, teórica e ideológica
3. Fundamentación metodológica



## I. Las ideas iniciales

### Fernando Sabirón

#### 1. Un proceso en la memoria

David Lodge en su novela costumbrista *El mundo es un pañuelo* nos relata la jugosa historia de encuentros y reencuentros de una pareja de universitarios –universitaria ella, universitario él- capaces de organizar cuantos congresos científicos internacionales fueran necesarios para dar rienda suelta a su enamoramiento. Thomas S. Kuhn, desde la atalaya de las historias de la ciencia y el acierto en su secuenciación de las estructuras científicas, incluiría, quizá, tales intereses en el componente, uno más, de las "comunidades científicas" que, en su inexpressa acepción de "paradigma", desarrollan conocimiento y saberes científicos; cuando se mente la ciencia, relativícese con la condición humana del científico. El periodista John Morgan en su *El fin de la ciencia* nos amonestaría planteando cómo, de seguir con las mismas rutinas, poco resta de nuestras disciplinas al uso, tan brillantemente enquistadas en las instituciones que las preservan: la Universidad es su reducto, los Congresos su medio. Y si no dispusiéramos de la infraestructura disciplinar aposentada en la Institución –como es nuestro caso, el de la Educación Social- pues habilítense lugares, procedimientos e Institución para garantizarnos una formación y una investigación que, condimentadas con la innovación, la mejora y el desarrollo profesional nos permita recalcar en un estatus profesional digno y reconocido.

En el recuerdo –también mi recuerdo- del proceso de gestación y parto del Ier Congreso de Educación Social en Aragón quedan discusiones, reflexiones, contradicciones, oposiciones, conciliaciones, y una procesual dialéctica de la que conviene retener dos rasgos básicos que han marcado la convivencia de cuantos actores hayan podido intervenir en las sucesivas fases del Congreso:

- el cuestionamiento de la científicidad del mismo;
- la concreción eficaz de su temática bajo los registros de la Calidad.

El I<sup>er</sup> Congreso de Educación Social en Aragón se plantea, organiza y desarrolla en unos usos distintos a los habituales en este tipo de eventos científicos; simplificando, frente a la díada ponencia-comunicaciones, la apuesta por un proceso de discusión y reflexión entre "expertos", prácticos y teóricos de la Educación Social, que desembocara en la celebración de las tres jornadas del Congreso. Mera coyuntura para continuar en la construcción de saberes compartidos; esta vez con la introducción de nuevos elementos externos, los replicantes, tres profesores universitarios de reconocido prestigio; y –condición esta trascendente- la apertura del debate a todos los asistentes al Congreso, sinónimo de protagonistas comunicantes del Congreso.

La opción por la construcción de unos saberes reflexivos, que no por socializados pierden su condición científica, es un principio de sencilla formulación pero que acarreo antes de la celebración del Congreso, y sigue arrastrando meses después, no pocos lastres. La crítica sobre la científicidad del contenido del Congreso es de sencilla argumentación, pero las críticas sobre la científicidad de los procesos y conocimiento generado son gratuitas. Ningunear la científicidad de un saber reflexivo por no acumulado y reproducido por las castas, tanto universitarias como profesionalizadoras, es no reconocer evolución alguna en la producción de conocimiento, ni progreso alguno en la concepción de nuestras realidades sociales. Cabe la duda sobre la pertinencia, no la descalificación del método.

En estos primeros apartados, la motivación no es justificativa; no se trata de proclamar la bondad intrínseca de la opción participativa por la que este Congreso se ha inclinado; tampoco se pretende una defensa a ultranza de los presupuestos –también ideológicos- que subyacen a un reconocimiento de la compleja multireferencialidad de los fenómenos sociales, y por ende, de todo método científico que se les quiera aplicar para su comprensión. Se quiere evitar la maniquea dualidad expositiva entre cuantitativo y cualitativo, positivismo o etnografía. La finalidad es, sencillamente, explicitar y reiterar unos presupuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos iniciales que, aplicados por la organización y en el desarrollo del Congreso nos han permitido construir un primer nivel de abstracción de "la política y las prácticas de la Educación Social en Aragón", socializar los saberes producidos y –¡por qué no!- proseguir en el empeño de dotar y dotarnos de los medios precisos en la política, la formación o la investigación,

que redunden en una efectiva mejora del conocimiento y de la intervención en nuestro ámbito de la Educación Social. Las estrategias de acción se han manifestado, en el proceso de organización del Congreso y en el desarrollo del mismo, diversificadas y con, si se quiere, temporalizaciones distintas, pero el compromiso para con nuestras realidades institucionales, educativas, culturales y sociales, ha sido y es, sin duda, compartido.

En definitiva, al cuestionamiento sobre la científicidad, se reacciona exponiendo, quizá de manera reiterativa pero necesaria, una fundamentación epistemológica, teórica e ideológica; escueta, pero declarativa y transparente de nuestra posición profesional y científica. Ante la fragmentación por objetivos -innovación, desarrollo profesional, cambio y mejora, formación e investigación, teoría y práctica, añádase el etcétera que se considere oportuno- la perspectiva interpretativa holística, interdependiente y multireferencial, que no entiende de actuaciones parceladas, sino de la comprensión de los fenómenos y de las consiguientes acciones conjuntas: anticipo una réplica sustantiva, la consideración del "punto de vista" del otro para, a partir de ahí, producir conocimiento científico, teorizar, formar, dignificar, profesionalizar... incluso, utopía (!), interesarnos por el otro.

## 2. Fundamentación epistemológica, teórica e ideológica

El conocimiento científico acumulado sobre los fenómenos sociológicos y sociales en cualesquiera de sus manifestaciones se manifiesta, demasiado a menudo, excesivamente taciturno para con la realidad que dice analizar; pero la realidad, perseverante ella, le devuelve el sentido contraviniendo, caso a caso, la explicación teórica disponible en cada momento. Ignoro si bajo alguna circunstancia estimulante se habrá podido constatar, pero es plausible aseverar que, en contadísimas ocasiones, se ha visto a un geólogo entrevistando a una piedra. Sin embargo, tal sin razón se da, día a día, en nuestra ciencia, cuando un investigador social se empeña en cosificar, objetivando, a los sujetos que tiene enfrente y cuyos comportamientos, además, pretende entender. El aval de los clásicos en este sentido sería irrefutable; con citar a uno, a Sócrates, referencia justificativa cumplida; no obstante, escasa fundamentación se consideraría, de no aportar apartado bibliográfico alguno; rehuyo de lo consolidado y refiero a tres tratadistas representativos del corpus científico quizá poco divulgados, pero de hondo pensamiento.

Bolman y Deal (1984) empeñados en entender la conducta humana en el seno de las organizaciones ya nos advertían: "1) Lo realmente importante en cualquier hecho no es el acontecimiento en sí, sino el significado de lo que ocurre. 2) Un acontecimiento no está determinado únicamente por el hecho en sí, sino por las distintas interpretaciones que las personas realicen. 3) La mayor parte de los acontecimientos y procesos más significativos habidos en el seno de las organizaciones son sustantivamente ambiguos e indeterminados: es difícil saber qué sucede, por qué sucede y qué sucederá. 4) Tal ambigüedad e indeterminación invalida cualquier aproximación racional en el análisis, resolución de problemas y toma de decisiones. 5) Cuando las personas se enfrentan con situaciones indeterminadas y ambiguas elaboran símbolos que reducen la ambigüedad, resuelven la confusión, incrementan la predictibilidad. Los acontecimientos pueden seguir siendo ilógicos, azarosos, fluidos o con poco significado, pero nuestro símbolos humanos hacen que los veamos de otro modo".

Es decir, la percepción, el análisis, la interpretación y la reacción es nuestra, y deudora de nuestros sesgos perceptivos, nuestra biografía, nuestras vivencias, nuestras experiencias, y un combinado de elementos que conforman y dan forma a la interacción entre personas –incluso estudiosos demuestran que nuestra propia realidad no es sino una construcción social, fruto de interacciones (Berger y Luckman, 1986, en ejemplo conocido)-; si tal interacción no fuera cultural por simbólica, la relación resultaría problemática, estresante, rayando la imposibilidad, abocada a la locura, ante la incapacidad de todo interlocutor por reducir, es decir predecir, es decir dar por sentados unos comunes que –dada su limitación intelectual- le permita interpretar lo singular de su interlocutor.

La cultura es así el conjunto de símbolos comunes que, en lo que respecta a la comunicación, representa lo colectivo común y cotidiano de las señas de identidad de un determinado grupo social; este lenguaje común nos permite dedicar nuestras neuronas, en un proceso de comunicación, a la interpretación de lo particular y singular del otro, y dotar así de significado al fenómeno en el que estamos, ambos dos y los terceros, inmersos. La educación ha sido y es la estrategia ancestral que nos socializa en estos símbolos y consiguientes sentidos compartidos y rutinizados. Un saber científico, en este supuesto, supondría -retomando la argumentación discursiva de la habermasiana por formación y

convicción Gimeno (1995) - la recuperación de la "razón comunicativa" frente a la "razón instrumental" en la lógica explicativa ofrecida. Es dar cuenta de las interpretaciones que emergen en y de toda realidad social.

La comparación, en este caso, puede resultar clarificadora:

<b>Ámbito</b>	<b>Razón Instrumental</b>	<b>Razón Comunicativa</b>
Finalidad explícita	Descripción	Interpretación
Acepción del conocimiento	Objetividad	Subjetividad/Intersubjetividad
Objeto de conocimiento	Sistema	Mundo de Vida
Finalidad encubierta	Normativa Generalización	Explicativa-discursiva Caso
Concepto de organización	Estructura	Procesos
Interés del conocimiento	Función	Sentido
Interés de la aplicación	Eficacia, optimización, calidad	Compreensión, mejora
Nivel de intervención	Externo	Interno

Fig. 1: *La oposición dilemática entre los dos modelos de razón* (Sabirón 1999).

Sin embargo, en el ámbito de la Educación Social existe una segunda repercusión a retener de esta aproximación epistemológica: muy probablemente el otro, nuestro sujeto (el paria, el extranjero, el joven...), razona, incluso en lo común, con esquemas interpretativos significativos sí, pero en otras culturas de otros pueblos, de otros grupos marginados, de otras minorías. Y la interpretación, en este caso, ha de deconstruir no sólo la interpretación habida, sino además, los diferentes comunes, para reconstruir nuevos sentidos y significados, ahora sí, compartidos. Acertar en el cómo, en la operatividad, en el método es, para la Educación Social, cuestión menor, si se asume la perspectiva epistemológica y la cosmovisión consiguiente; pero para el profesional dedicado a la Educación Social supone un acicate ineludible que le obliga a un conocimiento suplementario respecto al resto de sus semejantes: conocimiento metodológico y saberes teóricos. Ahora bien, qué tipo de metodología y qué tipo de teoría; en nuestro caso, la acorde con la visión del mundo expuesta; en términos científicos, la etnográfica.

Alexander (1990) es uno de los representantes del resurgir de una corriente que supera la distinción simplista entre ciencia y vulgaridad por la existencia y demostración de una, y sólo una, explicación, la verdadera; frente a la multiplicidad de interpretaciones no científicas, veraces pero no necesariamente únicas; indirectamente, la oposición igualmente simplista entre teoría y práctica queda superada. En los albores del Tercer Milenio, en la acumulación de conocimiento, se encomienda a las ciencias sociales una nueva demanda: ante la complejidad interpretativa o no de las realidades sociales, la explicitación de distintas explicaciones; para que, a la vista de las disponibles, se pueda optar por la que ofrezca mayor credibilidad y así, se progrese tanto en la clarificación del pasado, la decisión del presente y la previsión del futuro. El giro es galáctico: pueden coexistir diferentes

1 Gimeno ofrece una muestra preclara de la aplicación de la Teoría Crítica al análisis del fenómeno educativo. Insuficientemente difundida, desarrolla la autora un segundo referente clave en la reflexión crítica y, a la vez principal en nuestro caso, unas repercusiones evidentes para el desarrollo de una pedagogía crítica en nuestro entorno.

explicaciones de un mismo fenómeno, sin que por ello se resienta la cientificidad. O dicho de otro modo, por teorización cabe entender el proceso por el que se vislumbran, construyen, deconstruyen y reconstruyen diferentes explicaciones científicas de un mismo fenómeno. La pluralidad de interpretaciones, la contextualización en las culturas, la construcción socializada de saberes, adquieren aquí rango científico. La credibilidad de una explicación teórica le vendrá dada por la fundamentación y pertinencia recurrente en la práctica, pero no por su exclusivismo.

La construcción de saberes teóricos en el ámbito de la Educación Social ha de estar atenta a planteamientos análogos a los referidos. Este producto final –libro de un congreso- es un reflejo, en su propia distribución, de un proceso de teorización: a través de la reflexión y de la discusión sobre las prácticas en Educación Social en un contexto definido, los profesionales, máximos conocedores de las realidades, contrastan sus interpretaciones internas, interseccionan con visiones externas, elaboran, en un primer nivel de abstracción teórica, saberes prácticos... enjuicie el lector, ¿se resiente la aplicabilidad?, ¿acaso no repercuten tales saberes construidos, sin duda inicialmente asistemáticos, en la formación, la innovación y el desarrollo profesional?

La teorización así contemplada se desarrolla a partir de una secuencia próxima a:

1º) Una investigación pegada al campo, fundida en la práctica, que produce, caso a caso, un conjunto asistemático de saberes en términos de informaciones recabadas e interpretaciones internas de aquellos que, a su vez, han constituido las fuentes de información. Es una primera fase de descripción e interpretación que podría denominarse "saberes prácticos" no porque impliquen normatividad y regulación de las prácticas; sino porque explicitan, muestran, evidencian, el entramado de interpretaciones, contradicciones, conflictos, etc., que definen la dialéctica de las realidades sociales.

2º) La acumulación de saberes prácticos permite ir esbozando categorías que, en un segundo nivel de abstracción, no sólo ofrecen explicaciones pertinentes a los casos considerados, sino que sistematizan los saberes reflexivos. La apertura hacia referentes externos, consideración de las teorías disponibles, retornos permanentes, de ida y vuelta, hacia la práctica, son estrategias metodológicas progresivas que permiten afinar la pertinencia y credibilidad del saber.

3.º) El conocimiento teórico, sensu stricto, se construye, efectivamente, sobre y desde la práctica. Cuando se afirma que la investigación etnográfica permite la construcción de saberes teóricos emergentes nos estamos refiriendo a estos procesos.

Pero el investigador, el teórico o el profesional social tienen para con la sociedad que les mantiene unas responsabilidades éticas evidentes. Quien quiera experimentar con fenómenos sociales constituidos, en primera instancia, por grupos y personas en situaciones –sin dramatismos- de discutible privilegio, que juegue con probetas y aislado en un laboratorio; a quien le satisfaga el discurso, demagógico, tecnocrático o vacío de contenido, que medre en otro tipo de asociaciones. Porque al profesional social, cualesquiera que sean sus titulaciones y ámbitos de intervención educativa, sanitaria, cultural... no se le presupone, sino que demuestra, de suyo, una implicación digna de consideración, incluso, en ocasiones, a contracorriente de lo mayoritariamente correcto. La actitud, la visión del mundo, la teorización, la investigación, la formación, la intervención son –todas ellas- elementos impregnados de una ideología; porque difícilmente cabe distinguir ideología de ideas que, en definitiva, no son sino las manifestaciones que el otro nos comunica.

### 3. Fundamentación metodológica

#### Introducción a los grupos de discusión

La metodología acorde con los presupuestos epistemológicos y teóricos señalados es, obviamente, aquella proclive al tratamiento cualitativo de datos e informaciones. En el área de la investigación, sobresalen la observación participante y la entrevista como estrategias y técnicas básicas de recogida de información. Una de las derivaciones de la entrevista es, bajo una u otra denominación, el denominado grupo de discusión. Sin embargo, el grupo de discusión ha alcanzado el éxito inconfundible –nueva paradoja sobre la que convendría reflexionar- no tanto en investigación social, como en estudios de mercado.

En España, y excepcionalmente, el grupo de discusión se introduce como revulsivo a la prácticamente inexistente sociología, de la mano de nuestro inclito y admirado Jesús Ibañez; su tesis doctoral es un ejercicio preciosista de crítica, argumentada y vivida. Con tales antecedentes, justificar el uso de los grupos de discusión por parte del Ier Congreso de Educación Social en Aragón resultaría baldío. Pero como entre tan insigne precursor y, *verbi gratia*, la aplicación del grupo de discusión de Soler (1997) al estudio de mercados para la píldora existe una considerable distancia, parece conveniente, si bien con brevedad, centrar el uso que del grupo de discusión hemos realizado.

De las tres corrientes principales en el uso del grupo de discusión Muchielli, el referido Ibañez y Krueguer, se ha optado por esta última. Frente a la concepción humanista en el primero y psicoanalítica en el segundo, Krueguer enfoca el grupo de discusión ("focus group") en un planteamiento más cognitivo. Sin embargo los tres tratadistas coinciden en el uso del grupo de discusión como técnica de recogida de información.

La definición de Krueguer (1991) es suficientemente diáfana: "un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión" (p. 26).

Las características, igualmente aclaratorias: a) Los grupos de discusión reúnen a personas, de entre siete y diez, hasta un máximo de doce, para evitar la disgregación. b) Los participantes son razonablemente homogéneos frente a los propósitos del estudio e, idealmente, desconocidos entre sí. c) Constituyen los grupos de discusión una técnica de recogida de datos de interés para los investigadores; a diferencia de otros grupos, la meta no es llegar a un consenso, sino elaborar propuestas o decidir entre varias alternativas; esta característica es definitoria, no hay presión para el consenso, la atención se concentra en comprender los procesos mentales seguidos por los participantes cuando desarrollan los temas de discusión. d) Los grupos de discusión producen material cualitativo que aporta conocimientos sobre actitudes, percepciones y opiniones de los participantes; tales resultados se obtienen mediante preguntas abiertas en las que los participantes pueden escoger la manera de contestar, y también mediante la observación de los participantes durante la discusión grupal; el investigador alcanza una comprensión basada en la discusión, en lugar de comprobar o confirmar una hipótesis o teoría preconcebida. e) Los temas a tratar en un grupo de discusión están cuidadosamente escogidos y ordenados de antemano, basándose para ello en un profundo análisis de la situación; la espontaneidad e improvisación del moderador es tan solo aparente (*ibidem*, 33-36).

Desde estos presupuestos –convenientemente, cómo no, interpretados, es decir, adaptados a nuestra finalidad- se organizan, planifican y desarrollan, inicialmente, los grupos de discusión sobre los tres ejes convencionalmente establecidos en el ámbito de la Educación Social: educación de las personas adultas, animación sociocultural y educación especializada.

El enjuiciamiento de los criterios de selección de los expertos participantes en los grupos de discusión, la valoración del proceso de discusión, o la determinación de la pertinencia o no de esta opción en la organización del Congreso compete, en coherencia metodológica, a los propios participantes y así lo han hecho. Los productos, los textos finales producidos dejan entrever estos aspectos; pero incluso si así no fuere, en absoluto conviene a la fundamentación metodológica una autovaloración: pensábamos,

insistimos, y seguimos creyendo en la inequívoca pertinencia del grupo de discusión en procesos de teorización emergentes de nuestras prácticas y circunstancias.

Resta reproducir, a modo de ejemplo, los textos que se entregaron a los participantes en las primeras reuniones celebradas en Jaca. Los productos finales se recogen en el segundo capítulo de este libro; las reflexiones y discusiones, intrínsecas y externas, que tales grupos suscitaron se reflejan suficientemente en los saberes contruidos del capítulo tercero... pero la riqueza del proceso queda como patrimonio exclusivo de los que lo vivimos.

A. Documento informativo para conocimiento de los participantes en los Grupos de Discusión (entregado en la primera reunión de los grupos de discusión)

Intención.

Pese a lo rimbombante del nombre (Grupo de Discusión), nuestra finalidad es modesta: intentamos, sencillamente, ser partícipes, unos y otros, en el análisis de la práctica genérica de la educación social y de la animación socio-cultural, la educación de personas adultas y la educación especializada en particular, contrastando la discusión sobre las prácticas con el discurso teórico -de existir- sobre el tema.

Producto.

El "Congreso de Educación Social en Aragón" es un pretexto y una situación ideales para propiciar la discusión científica sobre el tema. El calificativo de científica impone una serie de condiciones:

La primera, esencial, es discutir sobre referentes comunes; cumple esta función la documentación previa a cada sesión de trabajo. La primera finalidad del Grupo de Discusión es la elaboración de un documento-ponencias que, recogiendo la simbiosis entre el conocimiento práctico, el conocimiento metodológico y el conocimiento teórico, propicie el debate a lo largo del desarrollo del Congreso y finalice con una producción de saberes sobre la Educación Social.

La segunda condición por "científica" es que el contenido de la discusión y del debate se elabore desde el rigor de los datos y el contraste de las valoraciones. La metodología del "grupo de discusión", suficientemente avalada por la comunidad científica etnográfica, garantiza tales requisitos.

La tercera condición es deudora de la propia naturaleza de los fenómenos objeto de investigación: las prácticas y la práctica de la Educación Social, se someten a un círculo hermenéutico de presentación / reflexión individual / discusión. Es la "deconstrucción" que permita una posterior "reconstrucción". El instrumento es el propio discurso.

Discurso teórico.

La posición teórica de la que partimos, relatores y coordinadores del Grupo de Discusión, incluye unos presupuestos epistemológicos que se concretan en los siguientes:

a) Una concepción del conocimiento científico en el ámbito de las ciencias sociales como una creación compartida, construida a través del lenguaje, intersubjetiva y con connotaciones ideológicas, culturales, sociales y -en nuestro caso- tamizado por lo político e institucional y, en consecuencia, susceptible de crítica.

b) Un tipo de investigación que prefiere lo singular, lo interactivo, el análisis de la complejidad de un fenómeno a la posibilidad de articular una descripción global, generalizada, normativa del objeto de investigación. Esta opción no es arbitraria sino que viene determinada, entre otras condiciones, por la propia naturaleza del fenómeno de la intervención en el ámbito de la Educación Social. Esta concepción del conocimiento y de la investigación nos conduce a una forma de comprensión de las prácticas singulares, del fenómeno de la intervención y, genéricamente de la Educación Social, que mediatizan nuestra aproximación al tema.

Es así como presuponemos que la práctica de la Educación Social es el engranaje que resulta de la intersección entre tres mundos:



1) las funciones, las normativas, la estructura, la política, etc. siempre justificadas por la pertenencia de un programa al resto del sistema de la educación no formal (uno más de entre los sistemas de una Sociedad); junto a

2) otro mundo, el de la vida particular de cada programa, el de las personas que lo componen, con sus respectivas acciones, interacciones, conflictos, etc. que interfieren en el perfecto arquetipo sistémico y estructural.

3) La variopinta concepción institucional, en cada caso, que tamiza las relaciones mutuas entre (1) y (2).

En la resultante  $f(1, 2, 3... n)$  está la "deconstrucción" de las prácticas y de la práctica.

Sin embargo, la "deconstrucción", como la interpretación del pasado, la valoración del presente y la utopía del futuro en el "universo social" del que la práctica de la Educación Social forma parte, no es ajena a posiciones, manifiestas u ocultas, netamente ideológicas. Por esta razón, el análisis "científico" no se niega, sólo que se impone una última condición: se realiza una interpretación y valoración desde "criterios" previamente explicitados que orienten la "deconstrucción" y que permitan la posterior "reconstrucción".

Esbozo de los criterios analíticos .

La práctica de la Educación Social está sometida a una triple tensión contradictoria en el discurso y dilemática para el profesional:

a) Una función sistémica conservadora, reproductora, asistencial, mercantilista y legitimadora del, en sempiternas crisis, Estado del Bienestar. Es la Educación Social como servicio y al servicio de los instituyentes patrocinadores de turno.

b) Una falacia teórica que, bajo el pretexto de explicar la práctica y formar a los profesionales, sirve de cobertura a los intereses, fundamentados o no, que convenga en cada momento (verbi gratia las corrientes de opinión dispares que reclaman su legitimidad bajo la cobertura académica de una Pedagogía Social). Es la formación ¿técnica? del profesional que... sólo responde a las circunstancias particulares de los propios profesionales de la formación.

c) Una intuición confirmada del profesional a pie de obra que, consciente de los distintos "efectos" sociológicos (pero también individuales, es decir, personales) según el sentido de su "acción", toma conciencia del potencial, a la vez que se siente impotente para intervenir - mejorar, ¡incluso emancipar quizá!- en el sentido deseado.

Revolucionar (a) o reformar (b) será difícil y utópico, pero posible; siempre y cuando (c) no esté "colonizado" por (a) y (b). Los criterios analíticos pretenden coadyuvar en la toma de conciencia.

### I. Criterios analíticos desde la perspectiva del Sistema. (Introducción).

Sentido: ¿Bajo qué constantes puedo analizar normas, actuaciones, decisiones, etc. dictadas por los organismos e instituciones particulares (ayuntamientos, diputaciones, entes, etc.) que me financian (mi sueldo y mi programa)? ¿Qué subyace bajo una determinada decisión aparentemente arbitraria, circunstancial o razonada? ¿Cómo desvelar aquello tan ambiguo y socorrido como es el Sistema?

Ejemplos: Contradicciones internas y necesidad permanente de legitimación del llamado Estado del Bienestar, al parecer, en crisis constantes. Igualdad y diversidad, frente a rendimiento y competitividad. Las "reformas" como elemento distractor de la ciudadanía. Cuando se impone la economía (global y doméstica). La ideología del rendimiento y la organización de la eficacia como algo natural. El control simbólico de los servicios sociales, por el recurso a la evaluación del programa. La autonomía de gestión y la correspondiente exigencia de una mayor producción. Que afloren las contradicciones internas, si las

---

2 "Esbozo" por cuanto el propio Grupo de Discusión concretará –y así lo hizo- los criterios.

3 Me remito al documento anexo; me limito aquí a una presentación coloquial de los dos tipos de criterios.

hay, en los objetivos de nuestros propios programas. La rentabilidad de la inversión en "capital cultural" (de fuerte impacto en la aparente atención a jóvenes y adolescentes).

## II. *Criterios analíticos desde la perspectiva del Mundo de la Vida.* (Introducción).

Sentido: ¿Qué significa para mí... mi propia acción profesional? ¿Qué implicaciones debería tener una ética de la comunicación? ¿Qué perciben los "usuarios", "clientes", "beneficiarios", "participantes"... del servicio que presto? ¿Qué utopía en mi función? ¿Qué situación ideal? ¿Qué doy por supuesto, natural, habitual y qué hay de rutinario en estas consideraciones? ¿Qué sentido tiene la supuesta colonización a la que se alude reiteradamente en este documento?

Ejemplos: Desvelar rutinas. Falsas creencias. Falsa conciencia. Consensuar significados. Posibilidad de comunicación. Patologías de la comunicación entre desiguales. El poder a través del discurso.

B. Planificación de las sesiones de trabajo del Grupo de Discusión (segundo documento conjunto entregado en la primera reunión de los grupos de discusión)

Temporalización de las sesiones (por determinar).

Distribución y contenidos de las sesiones.

Presentación.

### • Objeto:

- Explicación del sentido y finalidad del Grupo de Discusión en el conjunto del Congreso de Educación Social.

- Presentación del esquema general de trabajo.

- Recogida de propuestas y demandas de los participantes, si las hubiera.

- Acuerdo sobre la estructura y desarrollo definitivo de las sesiones presenciales y no presenciales de trabajo.

### • Documentación a aportar por el equipo coordinador a los participantes:

- Documento sobre el esquema general de la investigación y del Grupo de Discusión.

- Material bibliográfico metodológico.

Consideraciones, a modo de opinión, para la discusión del bloque 1, relativo a los modelos institucionales en educación social.

El análisis de un modelo institucional ha de estar necesariamente unido a la consideración de la posición genérica que adopta el Estado, en cualesquiera de sus manifestaciones nacionales, ante el fenómeno de que se trate. La democratización, la participación, la diversificación, la pluralidad, la igualdad de oportunidades, la socialización, la enculturación... son principios honorables que todo Estado occidental utiliza en la definición de la Educación.

Sin embargo, todo sistema educativo, en cualesquiera de sus diferentes concreciones, regladas o no, escolares, extraescolares o de ocio y tiempo libre, de entretenimiento o de formación permanente, juega con mecanismos de control, de legitimación, de inculcación ideológica, de normalización... entre otros.

Si bien, el margen de decisión, en un contexto economicista, en un determinado tipo de sociedad y cultura es limitado, una determinada política educativa bascula, en un sentido u otro, las reducidas opciones.

Grosso modo, cabe distinguir tres concepciones diferenciadas que, a modo de recordatorio, pueden enunciarse en los términos siguientes:

a) La educación como inversión, inversión en "capital humano" que termina rentabilizando la inversión educativa por el incremento de la competitividad y optimización de los recursos humanos en los sectores productivos.

b) La educación como consumo, derivada a su vez de una concepción de la educación como derecho de la ciudadanía. Es la educación que tranquiliza conciencias, iguala y homogeneiza en las formas.

c) La educación como fenómeno de colonización, ante el que se ha de oponer la diferenciación, las minorías, los "outsiders", que pretende, en el más puro sentido del Análisis Institucional "devolver la palabra social" a los grupos.

A cada una de estas manifestaciones le corresponde un modelo de razón, un tipo de lógica, diferente y respectivamente:

- a) la razón instrumental;
- b) la razón comunicativa;
- c) la razón crítica.

La Educación Social no sólo no es ajena, sino que es particularmente sensible a los tumbos del político supraestatal, estatal, nacional o local de turno. La imagen y los presupuestos de fondo de los posibles e hipotéticos "modelos institucionales" corresponden así a:

a) La educación social instrumentalizada, cosificada, al servicio de las demandas y necesidades del sistema económico y productivo.

b) La educación social (¿privatizada?) entendida como servicio, y en consecuencia al servicio del usuario-cliente, a su satisfacción, y de calidad.

c) La educación social al servicio de una "transformación social en colaboración"; profesionales y participantes en actitud de "actores sociales".

A la vista de la historia, de la normativa legal vigente, de los referentes teóricos; de los criterios de análisis, de lo expuesto, y de cuantas perspectivas consideréis oportunas, se os pide algo tan complejo como el análisis del "modelo institucional prevalente".

### **Referencias bibliográficas citadas**

- Berger, P. y Luckman, T. (1991): *La construcción social del conocimiento*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bolman, L.G. y Deal, T.E. (1991): *Reframing Organizations. Artistry, Choice, and Leadership*. San Francisco. Jossey Bass Pu.
- Boumard, P. (dir.) (1999): *L'école, les jeunes, la déviance*. Paris. PUF.
- Giddens, A. et al. (1990): *La teoría social hoy*. Madrid. Alianza Universidad.
- Gimeno, P. (1995): *Teoría Crítica de la Educación*. Madrid. UNED.
- Horgan, J. (1998): *El fin de la ciencia*. Barcelona. Paidós.
- Ibañez, J. (1992): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión, técnica y crítica*. Madrid. Siglo XXI.
- Krueguer, R. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.
- Kuhn, T. S. (1986): *La estructura de las revoluciones científicas*. Barcelona. FCE.
- Lodge, D. (1996): *El mundo es un pañuelo*. Barcelona. Anagrama.
- Sabirón, F. (1999): *Organizaciones escolares*. Zaragoza. Mira.
- Sabirón, F.; Gimeno, P.; Lozano, A. y Ferrero, M. (1999): *El discurso y la práctica en evaluación. Propuestas para la deconstrucción y reconstrucción de las prácticas evaluadoras*. Zaragoza. ICE de la Universidad de la Zaragoza.
- Soler, P. (1997): *La investigación cualitativa en marketing y publicidad. El grupo de discusión y el análisis de datos*. Barcelona. Paidós.

## **II. El pensamiento socializado**

### 1. La Animación Sociocultural

#### 1.1. Memoria del Grupo de Discusión de Animación Sociocultural

#### 1.2. Documento La Animación Sociocultural

#### 1.3. Conclusiones de los Grupos de trabajo del Congreso

### 2. La Educación de las Personas Adultas

#### 2.1. Memoria del Grupo de Discusión de Educación de las Personas Adultas

#### 2.2. Documento La Educación de las Personas Adultas

#### 2.3. Conclusiones de los Grupos de trabajo del Congreso

### 3. La Educación Social Especializada

#### 3.1. Memoria del Grupo de Discusión de Educación Social Especializada

#### 3.2. Documento La Educación Social Especializada

#### 3.3. Conclusiones de los Grupos de Trabajo del Congreso



## **1. La Animación Sociocultural**

### **1.1. Memoria del Grupo de Discusión de Animación Sociocultural**

#### **1.2. Documento La Animación Sociocultural**

### **1.3. Conclusiones de los Grupos de trabajo del Congreso**





## 1. La Animación Sociocultural

Fernando Curto, Fernando Sabirón

### 1.1. Memoria del Grupo de Discusión de Animación Sociocultural

#### • Constitución y composición del Grupo de Discusión:

La puesta de marcha de este Grupo se realizó inicialmente desde el consenso entre sus respectivos coordinadores sobre el establecimiento de una "serie de criterios" que permitieran la incorporación de diferentes especialistas del ámbito de la ASC en la Comunidad Autónoma Aragonesa, y que se concretaron en condiciones como la pertenencia al sector público o privado del campo; la pertenencia a experiencias prácticas del sector desde el punto de vista territorial: local, provincial y autonómico; la disposición de una experiencia personal práctica de entre 5 a 10 años de animador sociocultural y por último la procedencia de una formación formal o no formal en el sector.

La consecuencia directa de la aplicación de estos criterios para la constitución de los miembros del Grupo de Discusión en un número mínimo de 10 y un máximo de 15 personas fue la invitación expresa y personal a participar a Víctor López y Daniel Reula como dos especialistas del medio empresarial relacionados con la A/G de actividades culturales; a Javier Vázquez y Javier Corzán como miembros de centros de formación formal y no formal especializados en ASC; a Enrique Gracia, Mayte Pérez y Javier Brun como especialistas en ASC desde la perspectiva municipal de los Ayuntamientos de Zaragoza, Teruel y Huesca, a Rafa Martínez y M<sup>a</sup> José Guillén como animadores de Proyectos de ASC de gestión indirecta con una amplia experiencia en su aplicación y a Miguel Zarzuela de reconocido prestigio, y José Ibáñez como dos especialistas en el campo de la Gestión Cultural de la Comunidad Autónoma.

#### • Narración del Proceso

Se inicia el trabajo del Grupo con la convocatoria de la I Reunión que tiene como finalidad principal la determinación de la "Perspectiva Oficialista de la ASC" existente actualmente en nuestra Comunidad y para cuya preparación se envía a todos los miembros un "dossier de documentación bibliográfica" basada en la recopilación de documentos ya elaborados como resultados de otras experiencias tales como:

- Los antecedentes de la ASC de J. Manuel Hernández de 1997.
- El concepto, discurso y universo de la ASC de Jaime Trilla de 1997.
- La perspectiva comparada de la ASC de Víctor Ventosa de 1997.
- La legislación vigente de la Formación Profesional del Animador Sociocultural, según el BOE de 1995.

Y para cuyo desarrollo se propone que los temas a tratar fundamentalmente se centran en el transcurso de la reunión del Grupo de Discusión en responder a aspectos como los siguientes:

- El origen y la evolución de la ASC en Aragón.
- Los conceptos y paradigmas teóricos existentes en ASC.
- Las tendencias europeas de ASC vigentes en la actualidad.
- El estado de la formación de los animadores socioculturales.

Posteriormente se continúa el trabajo con la convocatoria de una II<sup>a</sup> reunión cuya intención fundamental es la "Deconstrucción de un nuevo Modelo de ASC" válido para un futuro próximo en Aragón y para cuya preparación se envía otro dossier de documentación bibliográfica basada esta vez en la recopilación de documentos teóricos y prácticos de otras experiencias existentes en el Estado español tales como:

- La política Cultural: qué es y para qué sirve, E. Fernández de 1991.
- Una teoría de la Planificación Social, Gustavo García de 1996.
- Una teoría del Diseño de Proyectos Sociales, ídem de 1996.

Y desde cuya reflexión personal se pretendía tratar fundamentalmente en el transcurso de la reunión del Grupo de Discusión cuestiones tales como las relacionadas con deberán aspectos como:

- La elaboración de un inventario de la praxis de la ASC existente en nuestra Comunidad
- El concepto y paradigma teórico de ASC a construir.
- Las propuestas prácticas de ASC a impulsar a corto plazo.

Así mismo, parece obligado destacar, como uno de los aspectos más importantes a señalar en la dinámica de trabajo del Grupo de Discusión, la tarea que durante todo el trabajo han desarrollado los dos coordinadores del grupo, ya que de ellos dependían fundamentalmente el proponer de una sesión de trabajo a la otra los contenidos consensuados y la presentación de la recopilación de las aportaciones individuales realizadas por cada uno de los miembros conforme a los encargos encomendados en la sesión anterior, y la tarea de secretaría desarrollada que ha permitido en todo momento la ampliación de las informaciones aportadas con los documentos pertinentes e igualmente la disposición de los temas consensuados durante el debate de los especialistas.

#### Conclusiones:

En este sentido se puede decir sin ningún género de dudas que el esfuerzo realizado en el desarrollo de la tarea encomendada al Grupo de Discusión de ASC ha sido a todas luces provechosa, ya sea porque ha servido inicialmente para consolidar una cierta cultura común de trabajo entre distintos especialistas del sector o bien porque ha podido servir para una posible homologación de diferentes temas de la ASC en nuestra Comunidad, y buena prueba de todo ello pueden ser las reflexiones que se realizaron con antelación a la redacción del Documento de Trabajo Final.

## **I.2. Documento *La Animación Sociocultural***

### **I. MODELO INSTITUCIONAL VIGENTE EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL**

- 1. Introducción**
- 2. Origen y evolución de la Animación Sociocultural en Aragón**
  - Etapa de 1980 a 1987
  - Etapa de 1987 a 1995
  - Etapa de 1995 a 1999
- 3. Modelos de Animación Sociocultural en Aragón**
- 4. Inventario de acciones relevantes en Aragón**
  - Etapa de 1980 a 1987
  - Etapa de 1987 a 1995
  - Etapa de 1995 a 1999
- 5. Estado de la cuestión en Aragón respecto a Europa**
  - Etapa de 1980 a 1987
  - Etapa de 1987 a 1995
- 6. Valoración de la buena práctica**
  - Reconocimiento social de la ASC
  - La formación del Animador Sociocultural
  - Desde la perspectiva de la práctica de la ASC

### **II. RETOS Y PISTAS PARA EL SIGLO XXI**

- 7. Desde la perspectiva del marco de referencia**
- 8. Desde la óptica del reconocimiento profesional**
- 9. Desde la perspectiva de los programas y proyectos**

## **I. MODELO INSTITUCIONAL VIGENTE EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL**

### **1. Introducción**

La finalidad de las informaciones y reflexiones de las siguientes líneas, no pretende ser otra que la de aportar nuestro pequeño grano de arena a la interpretación del fenómeno de la Animación Sociocultural (ASC) en la Comunidad Autónoma Aragonesa (CAA) desde dos claves:

- la interpretación de las documentaciones pertinentes al respecto que hemos podido revisar y
- la perspectiva personal, producto de las propias experiencias vividas en este ámbito por parte de las personas que hemos participado en el proceso de elaboración de este documento.

En este sentido, parece importante recordar que, en España, la ASC afectaba a unos quincemil puestos de trabajo durante las décadas de los setenta y ochenta; llegaba a suponer la gestión de unos 15.000 millones de pesetas; contaba con unos 8 millones de beneficiarios, sobre todo del ámbito urbano; y tenía como recurso unos 50 centros de formación de animadores. En Aragón era una cuestión incipiente en esa misma época, tanto en la realidad urbana de Zaragoza, como en algunas experiencias del medio rural.

Actualmente esas cifras están ampliamente superadas en el nivel estatal pudiendo llegar a unos 150.000 los puestos de trabajo en la década de los noventa, movilizar 450.000 millones de pesetas, y contar, casi con toda seguridad, con unos 80 millones de beneficiarios. Además de la aparición de procesos formativos reglados sobre diferentes perfiles del campo de la ASC, tanto en la Formación Profesional Reglada como en la Universidad.

El resultado de estos datos numéricos, producto la consolidación del sector en los últimos diez años, junto a la importancia específica que la ASC ha tenido en la CAA respecto a su desarrollo laboral y social, son razones para reflexionar en torno al papel que ha jugado la ASC en la evolución de la CAA.

Para finalizar el documento aportaremos algunas conclusiones a modo de propuestas que esperamos sean el inicio de una reflexión para avanzar en aspectos como la superación de la ambigüedad terminológica y conceptual, la ausencia o insuficiencia de desarrollo metodológico, la creciente institucionalización pública frente a la menguante iniciativa social... de cara a un nuevo diseño de ASC válido para el nuevo milenio.

### **2. Origen y evolución de la ASC en Aragón**

Una aproximación al origen de la historia de la ASC en la CAA pasa por un primer recuerdo de las innumerables y difícilmente personalizables acciones procedentes de la trama del tejido social. Acciones de incalculable valor cultural que fueron desarrolladas durante las décadas de los sesenta y setenta en la CAA. Pasa también, por el reconocimiento a la influencia muy notable que estas actuaciones supusieron tanto desde el punto de vista organizativo de la ciudad, como desde la perspectiva de la propia práctica cultural de los grupos y las personas, en la ciudad de Zaragoza. Estas iniciativas son muy importantes de señalar, ya que han supuesto, inequívocamente, un fuerte impulso a la organización de la cultura de la ciudad y de la CAA.

En la misma línea debe situarse el intento de resumen del origen de la ASC en la CAA. Difícilmente son numerables estas iniciativas por la escasa documentación con la que se cuenta, pero es necesario hacer constar que durante la década de los setenta se dieron un gran número de experiencias desde las diferentes Comisiones Culturales de los núcleos rurales hasta los barrios de la ciudad de Zaragoza. Su mención persigue significar el componente de cambio social que supusieron para la sociedad aragonesa.

#### **I Etapa de 1980 a 1987 (II Elecciones Municipales y I Autonómicas)**

1/1/80 Aparición de un incremento notable de Servicios Públicos de Cultura que llevan implícita la propuesta de un conjunto de actividades de ASC y una dotación económica para las mismas, ya fuera desde las Concejalías de los Aytos. o bien desde las Comisiones de Cultura de los barrios de la ciudad.

1/1/80 Aparición de una oferta de actividades desde la perspectiva de la Animación Juvenil del Tiempo Libre (TL) de los jóvenes de Zaragoza (Z) y que desde la Concejalía de Juventud se traduce en la propuesta de un conjunto de actividades vacacionales.

1/1/82 Organización de Colonias Municipales de Vacaciones en el ámbito de la Animación Infantil de TL a y la implantación en Z de la primera experiencia de Centro de TL desde la Delegación de Acción Social.

11/2/82 Aprobación del 1º Reglamento de Participación Ciudadana del Ayto de Z, que implica la organización de la ciudad en 10 Distritos Urbanos y de 2 Zonas Rurales, además de suponer la existencia de una amplia oferta de ASC desde las Comisiones de Cultura.

1/1/83 Implantación en casi todos los barrios de Z de Animadores procedentes de la Universidad Popular del Ayto. con la finalidad de potenciar la presencia de proyectos de ASC en los diferentes territorios.

18/7/84 Regulación mediante el Decreto 52/1984 de la CAA, de las Acampadas de TL del mundo Asociativo Juvenil privado y la consiguiente aparición de nuevas normas para el desarrollo de la Animación Juvenil que propone el mismo.

2/10/86 Regulación mediante el Decreto 101/1986 y posterior Orden del 15/10/86 de las Escuelas de TL y sus programas mínimos para los Cursos de Animadores y Directores de Actividades de TL, que supone el reconocimiento indirecto de dejar el ámbito de la formación de los Animadores Juveniles en manos de la iniciativa social.

## **II Etapa 87/95 (III y IV Elecciones Municipales y II/III autonómicas)**

25/3/87 Regulación de los Servicios Sociales de la CAA a través de la Ley 4/1987 de Ordenación de la Acción Social en Aragón (LOAS) que realiza la zonificación de los servicios por barrios y comarcas, significando también un incentivo para la organización de la propuesta de la Animación Infantil realizada desde el Ayto. de Zaragoza.

27/12/87 Aprobación por el Pleno del Ayto. de Z. del 1er Plan Joven Zaragoza, desde la perspectiva de Política Global de Juventud y con una clara tendencia al tratamiento de los distintos campos susceptibles de recibir Animación Juvenil (Institutos, TL, Cultura...)

15/9/88 Implantación de los estudios de Técnico Especialista en Actividades socioculturales como Módulo experimental de FP en el IES Avempace de Zaragoza.

19/1/89 Aprobación del 2º Reglamento de Participación Ciudadana de las Juntas Municipales y Vecinales de Zaragoza.

1/1/90 Iniciación de una primera época en la puesta en marcha de los Centros Cívicos en la ciudad de Z con una perspectiva de Red, implantándose hasta en cinco barrios de la misma, que coincide con el nacimiento de un nuevo perfil profesional bajo la denominación de Gestor Cultural.

1/1/90 Elaboración del I Plan de Servicios Sociales de Z por la corporación del Ayto, que lleva implícito el establecimiento de un cierto orden de la Animación Infantil ofertada desde la perspectiva pública.

1/1/91 Consolidación del I Plan Joven de Z desde la perspectiva global de la juventud, con una estructuración entre Programas y Proyectos, centrada en el ámbito de la Animación Juvenil.

1/1/92 Realización de un Encuentro Monográfico sobre ASC organizado conjuntamente por la Dirección General de Juventud y las Escuelas de TL de la CAA, para el debate sobre la potestad de la formación de los Animadores, bien desde el sistema educativo formal, tras la experimentación del TASOC, bien desde la óptica no formal de las Escuelas.

1/1/93 Conclusión de la primera época de la Red de Centros Cívicos de Z con la implantación de un centro en la Zona Norte (ZN), tres centros en la Zona Oeste (ZO) y un centro en la Zona Este (ZE) y la aparición de una oferta específica de formación para los Gestores Culturales.

### III Etapa 1995/1999 (V Elecciones Municipales y IV Autonómicas)

1/1/95 Implantación en Z de una Red de Centros Municipales de TL; aparición de la vía de dinamización Sectorial de la Infancia para aquellas zonas rurales de la ciudad donde existe realidad.

6/4/95 Consolidación de una segunda época de la Red de Centros Culturales en Z con criterio de zonificación sobre la base de 2 centros en la ZN, 4 centros en la ZO, 3 centros en la ZE y 1 centro en ZCentro, hasta un total de 10 centros; consolidación de la presencia de los Gestores Culturales, circunstancias ambas que significan la Red más completa de estas características existentes en el Estado español.

1/9/96 Presentación de los nuevos estudios de Técnico Superior en Animación Sociocultural dentro del IES Avempace de Z como consecuencia de la renovación de la FP del Sistema Educativo.

1/1/98 Presentación, tras la constitución de la Asociación de Gestores Culturales de Aragón ATEA (1996), de una nueva propuesta de cursos de formación dirigidos a la Gestión de Equipamientos y Proyectos Singulares.

30/7/98 Aprobación del II Plan Joven de Zaragoza, desde una perspectiva global de la Política de Juventud y con un claro acento en los problemas más inmediatos como vivienda, empleo, voluntariado...

### 3.- Modelos de animación sociocultural en Aragón

Desde la definición del término modelo, del latín *modulus* traducido como molde, se interpreta como "aquello que se imita" y conforme a su enfoque desde la perspectiva de la metodología de investigación, modelo se puede entender como "un recurso terminológico utilizado para la interpretación o explicación de una realidad o de una teoría, que selecciona los elementos relevantes y sus interrelaciones y se sustituyen o traducen en representaciones isomórficas o ideales, que facilitan su comprensión e investigación", y es desde esta opción desde la que pretendemos sumergirnos en el delicado campo de la determinación de los modelos prevalentes en ASC que se han dado en la CAA.

Sin embargo, planteamos a priori que tal vez la modelización de la ASC no sea posible en un primer momento, pues hay que reconocer que durante la primera etapa 1980/1987 sólo se puede hablar de una serie de actuaciones encaminadas a la construcción de los elementos involucrados en una supuesta constitución de un denominado Modelo I de ASC. Igualmente advertir que tras comprobar la existencia de una posible interrelación de esos mismos elementos se podría hablar de la consolidación de un previsible II Modelo de ASC correspondiente a la etapa 1987/1995.

Desde la perspectiva de un Modelo I parece conveniente destacar la posible relación existente que se podría dar entre el concepto de ASC y la aparición del término "democratización cultural", entendido como la necesidad de difusión de los beneficios de la cultura al conjunto de la población. Término éste ya establecido en el ámbito europeo durante la década de los sesenta y que tiene su aparición en el Estado español durante la época de los setenta ochenta, es decir diez años más tarde. Esto lleva ineludiblemente a plantear el tema del concepto de ASC como una vía de posible dinamización de las primeras prácticas realizadas tanto desde la perspectiva privada como de las acciones emprendidas por las administraciones públicas; como muestra se aportan las siguientes concepciones 1:

**"1ª Extensión cultural:** Trata de movilizar a personas y grupos en el deseo de mejorar y profundizar sus conocimientos, el deseo de tener acceso a un patrimonio cultural, herencia común de un pueblo o de toda la humanidad.

Este enfoque de animación sociocultural, según Adolfo Mailló, pone "el acento exclusivamente sobre la acción sociocultural encaminada a elevar el nivel cultural de las masas preteridas o abandonadas. Su acción se centra sobre todo en dedicar los ocios de los sectores sociales desfavorecidos a actividades que, a la par que les proporcionen solaz, les faciliten medios de cultura que eleven el nivel de sus conciencias y de sus vidas".

Un problema de fondo que no podemos abordar aquí porque nos llevaría demasiado lejos, es qué tipo de cultura se promueve. Es un tema abundantemente discutido que Evaristo López de la Viesca aborda

---

1 Distintas concepciones de la ASC, María de Salas, Edita Documentación Social 49, Madrid 1982

de la siguiente forma: "La cultura, a través de la enseñanza, se imparte de acuerdo con unos valores que le sirven de base; pero esos valores han sido dictados por la experiencia cultural de un solo sector sociológico y, por tanto, poseen un carácter subjetivo plural: únicamente serán válidos para todos los sectores si todos los sectores los han refrendado y garantizado".

La intención última de esta forma de animación sociocultural es ofrecer a personas y grupos desfavorecidos una educación y una cultura que se considera beneficiosa y útil en sí misma, sin mayor análisis crítico.

**2ª La promoción social y económica:** Otra modalidad de animación se dirige a la promoción social y económica de las personas y las colectividades, estimulándolos a la adquisición de instrumentos útiles para desenvolverse en la sociedad en que viven.

Tiene relación con lo que hace años se llamaba desarrollo comunitario. En conjunto trata de dinamizar a un grupo o a una comunidad de forma que pase de una mayor o menor marginalidad a una situación de participación en el proceso social.

**3ª Actividades de creación y expresión:** Con mucha frecuencia la animación social y cultural se identifica con actividades de expresión: expresión corporal, dramática y artística en todas sus vertientes.

La mayoría de los programas de animación que se publican actualmente dedican un amplio espacio a cursos y talleres de pintura, teatro, títeres y marionetas, música, danza, cerámica, cine, esmalte, cultura, etc., tanto en propuestas para adultos como para jóvenes y niños. Como ejemplo, el programa que ofrece Acción Educativa en el otoño de 1982: talleres de danzas de animación colectiva, cerámica, la madera, construir juguetes de madera, técnicas de impresión, pretecnología, la fiesta escolar y la animación en la calle, iniciación al clown.

En el dinamismo de una comunidad tiene gran importancia también recuperar sus formas genuinas de expresión, tanto mejor si esto se realiza de una forma colectiva. Las nuevas instituciones democráticas españolas se apresuran a recuperar las formas populares de expresión: folklore, tradiciones, costumbres, fiestas populares, romerías, prácticas artesanales de todo tipo, gastronomía. Todo ello da lugar a una determinada concepción de la ASC".

**4ª Animación para el cambio social:** Otro tipo de animación trata de suscitar el cambio social en profundidad. Es una animación resueltamente volcada hacia una sociedad futura en la que el pueblo pueda decidir su palabra y tenga oportunidad de participar en todos los niveles de decisión.

Esta forma de animación interpela a las personas, a los grupos y a la sociedad para que analice críticamente la realidad y para que, como consecuencia de este análisis, se comprometa en acciones transformadoras de esta realidad.

Los que han optado por esta animación no sólo facilitan conocimientos (necesarios para poder llevar a cabo un análisis crítico) ni promueven únicamente una promoción social (preciso en ciertos casos para posibilitar una participación social) o fomentar actividades de expresión (muy útiles a fin de hacer posible el desarrollo pleno de la persona, establecer contactos y crear comunidad), sino que, además y sobre todo, procuran el desarrollo del espíritu crítico y la participación social.

Dentro de esta ASC para el cambio se dan también diferencias. Están los que siguen un proceso de análisis de la realidad social en forma global, buscando fundamentalmente las causas profundas que producen los efectos inmediatos. En esta globalidad, el análisis llega siempre a una única causa final y una única opción posible. En la práctica, suele ocurrir que la obviedad de las conclusiones dentro del planteamiento dificultan el desarrollo de un espíritu crítico personal. Antes de iniciar el análisis, ya se sabe la conclusión a la que se va a llegar.

Pero dentro de la ASC para el cambio social están también los que se esfuerzan por realizar un análisis no sólo de las causas globales donde poco nuevo podemos encontrar, sino de cómo esto ha influido e influye en nuestra cotidianidad. Sin descuidar la finalidad última se incide entonces en el cambio personal, en el establecimiento de unas nuevas relaciones humanas a nivel primario que harán posible el cambio global de la sociedad.

Esta forma de ASC se mueve entre dos polos igualmente importantes: reflexión crítica y acción transformadora de la realidad inmediata. Las dos son igualmente fundamentales, pero a veces la necesaria atención al desarrollo del espíritu crítico puede retrasar la incidencia en la acción.

5ª Animación para el cambio político y estructural: Sin caer en dicotomías falsificadoras de la realidad podemos decir que esta animación incide más en el cambio social global y la anterior más en el cambio de las relaciones humanas primarias: relaciones humanas en la familia, la vecindad, el barrio, la empresa, asociaciones de todo tipo.

En este otro caso, se trata fundamentalmente de ser eficaz en la promoción del cambio estructural. Sin olvidar la reflexión crítica, lo fundamental es producir el cambio de las estructuras. Su pedagogía es la pedagogía del compromiso para la acción. Entre los dos polos: acción-reflexión, la acción es prioritaria. No interesa tanto fomentar el espíritu crítico cuanto comprometer en la acción. Lo inmediato, lo cotidiano cede el paso a la construcción de un futuro diferente. La urgencia de la acción puede en algún caso acortar el período de reflexión, lo mismo que en el caso anterior, la necesidad de una mayor reflexión puede retrasar la llegada del compromiso."

En consecuencia, se podría diagnosticar un Modelo próximo a la Democratización Cultural imperante tiempo atrás en el seno de la Comunidad Europea, basado en un incremento de las Programaciones Culturales, con una cierta continuidad y también con estabilidad, de un aumento de las partidas presupuestarias dedicadas a Cultura en las Administraciones y una voluntad de mayor dotación de equipamientos de carácter cultural, y que desgraciadamente abandonó de forma olvidadiza la tendencia cuya base eran las ideas de las Comisiones de Cultura de los pueblos/barrios y la constitución de Consejos Municipales de Cultura .

Desde la perspectiva de un II Modelo es importante recordar la superación del término anterior, a propuesta por la Conferencia de Ministros de Cultura de la UE de 1976 en Oslo , para evolucionar a un nuevo concepto de "democracia cultural", definida como la oferta de medios suficientes para que sea la gente misma quien configure su propia cultura, igualmente establecida en Europa con diez años de antelación durante la década de los setenta y que aparece en nuestra realidad social durante la década de los ochenta, y que lleva a proponer a la ASC como el instrumento mas idóneo para la obtención de un cierto nivel de madurez cultural en la sociedad.

La enumeración de algunos de los elementos que desarrollaban este Modelo podrían ser parecidas a las reflejadas en la siguiente tabla comparativa, que sin pretender contraponer un término a otro, sí busca una posible vía de clarificación de aquellos a tener presentes con referencia a la Democracia Cultural, y que deberían servir, a su vez, a la ASC para ubicarse como un instrumento de trabajo. Igualmente suficientes para intentar una apuesta por la participación de las personas a la hora de esclarecer sus prioridades culturales :

Animación	Difusión
Participación Activa	Consumo Cultural
Contacto con la población	Público de elite
No directividad	Manipulación
Progresismo	Conservadurismo
Liberación	Alienación
Donde vive la gente	En los Templos Culturales
Libre expresión	Pasividad
Abierta a todos	Reservada a iniciados
Creatividad	Creación Artística

Para finalizar este apartado, no sería justo renunciar a la propuesta de otra perspectiva de un nuevo Modelo, como resultado de la evolución de los anteriores. Teniendo para ello como referencia las conclusiones de la Declaración de Bremen (1983) que contempla la apuesta por nuevas formas de participación en la vida cultural, una potenciación de la Política Local teniendo más presentes las iniciativas individuales y/o colectivas de los ciudadanos. Da también, especial atención a los jóvenes de la

2 Art. de Juanjo Vázquez y Pablo Rico en "La acción sociocultural en los Municipios" 1982

3 Documento de la 1ª Conferencia de Ministros de Cultura de la UE en Oslo, 1977.

4 La Pedagogía del Ocio, Josep Mª Puig Rovira y Jaume Trilla, Editorial Laertes S.A., Barcelona 1987



ciudad, a la explotación de los incidentes del turismo en la ciudad y a las nuevas formas de financiamiento de las actividades culturales. Esto podría llegar a suponer en la actualidad todo un replanteamiento de algunas cuestiones en el ámbito de la ASC como, por ejemplo, la complejidad del término y el cuestionamiento de la utilidad de la misma desde su explotación altamente burocratizada y que podría basarse en:

"Se entiende por Cultura el conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad (o un sector de la misma) y en el marco de un territorio concreto, con el propósito principal de promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como cultural. (...) La Animación sociocultural es un instrumento o conjunto de medidas y acciones para impulsar un uso democrático de la cultura".

En este mismo sentido, valdría la pena señalar una serie de posibles elementos de un nuevo Modelo que intervienen en el proceso de animación sociocultural, constituyendo un fenómeno multidimensional muy complejo. Estos elementos pueden ser de características teleológicas y metodológicas, siendo un hecho que no hay dos procesos de animación que sean iguales, obedecen al hecho de que pueden constituir puntos fundamentales que se han de tener claros al poner en marcha cualquier proceso de animación con un colectivo comunitario son :

"El desarrollo de la concientización y el sentido crítico. Uno de los objetivos básicos del proceso de intervención es que los individuos tomen conciencia de su propia situación en la realidad en la que viven inmersos. Este constituye el "punto cero" de cualquier proceso de avance o de progreso. Sólo a partir de aquí las personas y las comunidades pueden alcanzar la autonomía que posibilita un desarrollo autodirigido.

La participación. Si las personas que componen la comunidad no participan de alguna manera en la intervención, se podrá hablar de cualquier otro proceso pero no de animación sociocultural. En este sentido, la participación constituye tanto un objetivo a alcanzar como una metodología de intervención.

La integración social. A menudo se ha señalado que la animación sociocultural constituye un elemento de control y de integración social más que un elemento de avance y de progreso. Se intenta con el análisis responder a esta cuestión.

La dinamización sociocultural. Este constituye otro de los elementos que han de estar presentes en toda intervención. Sus características, en función de las diferentes realidades, será otro de los puntos a tratar.

La innovación y la creación cultural. Estos constituyen, en la nueva conceptualización de la cultura, elementos capitales. Aquí trataremos sobre su significado y la forma que han de tomar en la intervención sociocultural.

La utopía. Este elemento teleológico, como horizonte contextualizador y pautador de la acción interventora, juega un papel fundamental en los procesos de animación sociocultural. De dicho papel y de su significado trataremos en este punto. Así mismo, se pretende contextualizar en este referente y en las discusiones que a su alrededor tienen en la actualidad los intelectuales, el fenómeno de la animación sociocultural y los elementos tratados hasta este momento.

La intervención sociocultural y las técnicas. Se constituyen en elementos metodológicos básicos en cualquier proceso de animación sociocultural. Trataremos en este punto de analizarlos para saber de qué manera se han de producir en los procesos socioculturales".

A partir de aquí convendría ser capaces de concretar una posible conceptualización de los Modelos prevalentes en la CAA en las dos últimas décadas, siendo muy interesante como reflexión la lectura de los Modelos no aceptados de López de Aguilera , y enumerar los elementos que han intervenido en el desarrollo de los mismos, así como todas y cada una de sus posibles interrelaciones hasta la constitución de un sistema.

5 La Pedagogía del ocio, J.M.<sup>a</sup> Rovira y J. Trilla, Edit. Laertes S.A., Barcelona 1987

6 La Animación sociocultural, Ucar, X., Edit. CEAC, Barcelona 1992

7 Documento del Encuentro de Animación sociocultural, López de Aguilera, I, Bilbao 1986

#### 4.- Inventario de acciones relevantes de ASC en Aragón

La intención de este apartado es conseguir -en la medida de nuestras posibilidades teniendo en cuenta tanto el conocimientos del sector cultural de la CAA por parte de las personas que hemos participado en el redacción de este documento en general, como las informaciones mas específicas en el ámbito particular- la elaboración de un registro de experiencias en el ámbito de la ASC que se han desarrollado en Aragón durante los últimos veinte años, indistintamente se hayan realizado en el nivel local, provincial y/o autonómico, de manera que permita una ampliación de la información que actualmente esta a disposición de la sociedad.

Desde las limitaciones que tiene esta finalidad, nos parece lógico el centrar gran parte de las experiencias aportadas en la información de los documentos públicos del Ayto. de Zaragoza, pidiendo disculpas por este sesgo, producto únicamente del déficit de información del resto de las instituciones públicas y privadas. También ofertar una serie de intuiciones y valoraciones con respecto al resto de las acciones no documentadas e invitar encarecidamente a cuantas personas quisieran y pudieran ampliar el inventario a realizar su aportación particular.

Para finalizar, queremos introducir en todos los períodos referidos unas pequeñas reflexiones sobre el papel que durante todas las etapas ha ido jugando la ciudadanía, el voluntariado o la sociedad civil, en las diferentes vivencias desarrolladas desde el ámbito de la ASC, por entender que tal vez alguna de ellas pudiera dar pie a comprender un poco más las dificultades superadas para la realización de las acciones.

##### I Etapa de 1980 a 1987:

Se puede hablar de un período inicial donde las corporaciones locales de carácter progresista intentaban ir dando respuesta a las innumerables necesidades emergidas de la propia sociedad en el ámbito de la cultura, a través de la implantación de Delegaciones de Extensión Cultural, Educación, Festejos, Juventud y Acción Social en las primeras corporaciones democráticas. Estas respuestas se concretaban, en la práctica, en toda una serie de acciones culturales acompañadas de su correspondiente dotación económica, semejantes a las siguientes experiencias:

Acción Cultural	Educación	Festejos
Atención a las Comisiones de cultura de los barrios	Actividades Complementarias centros EGB	Fiestas Populares
Casa de Cultura	Educación de Personas Adultas (Patronato UP)	Fiestas de los Pilares
Bibliotecas y Archivos Urbanas y rurales	Escuelas Municipales (Jota, Teatro...)	Federación de Barrios
Teatros (Principal/Mercado)		Programas Culturales

Juventud	Acción Social
Actividades Juveniles	Colonias Infantiles
Promoción de Casas de Juventud	Clubes de Jubilados
Centro de Información Juvenil	Talleres de la Mujer
Talleres Ocupacionales	Centros de Tiempo Libre

Es esta una etapa, donde la tendencia de la ASC desde los poderes públicos tenía una clara opción por la solución de las presuntas demandas de los destinatarios (niños, jóvenes, mujeres, adultos y ancianos), y donde se argumentaba su finalidad sobre la base de la búsqueda al acceso a la cultura de todas las personas. Democracia cultural, pero donde la realidad que se iba dando poco a poco era más un incremento de equipamientos para disponer de instalaciones donde desarrollar la cultura y también la existencia de unas mayores dotaciones económicas para las actividades necesarias para ocupar esas mismas infraestructuras. Esta tendencia iba convirtiéndose en prioritaria antes que las ideas/proyectos de las personas que se movían en la Cultura de base, es decir se marchaba más en el camino de la democratización cultural en la década de los ochenta.

Una muestra bastante significativa de esta afirmación podría ser el estudio de la evolución del seguimiento de "la atención a las Comisiones de Cultura y de las C. de Festejos de los Barrios de la ciudad de Zaragoza". Esto se va concretando en una pequeña cantidad económica (6 y 8 millones respectivamente) durante los años 1981, 1982 y 1983 en comparación con el dinero destinado a otras cuestiones y la reducción de su presencia como mucho en órganos consultivos desde de la aprobación del 1er Reglamento de Participación Ciudadana de Zaragoza, a título de ejemplo, para la toma de decisiones de las opciones a adoptar en un territorio concreto de la ciudad.

En este mismo tiempo, el ámbito autonómico centraba sus esfuerzos sobre todo hacia el tema legislativo, en función de las competencias que se disponían, para cuestiones como el Patrimonio Histórico, los Museos, Archivos y Bibliotecas e incluso, a veces, para una posible planificación sobre la Difusión Cultural. En el nivel provincial se pretendían imitar las acciones existentes en Zaragoza e intentaban más dar respuesta al resto de aquellas cuestiones culturales que estaban un poco en campo de nadie.

La enumeración de las actuaciones desarrolladas por la iniciativa ciudadana sería difícil de realizar (aunque alguna vez alguien deba ponerse a ello) pero sí es más fácil constatar que tenía una actitud expectante ante los sucesos acaecidos a su alrededor en cada uno de los ámbitos de la denominada Animación (adultos, niños, jóvenes, mujeres y ancianos). Comprobando cómo la práctica de la misma por la administración pública se iba convirtiendo en lo que antes se realizaba desde la óptica ciudadana. Posiblemente con alguna intención concreta ideologizadora o desideologizadora, depende como se quiera ver, y también asistiendo impotente a una desvertebración de sus propios proyectos debido al abandono de sus militantes que estaban empezando a formar parte de la administración.

## II Etapa de 1987 a 1995:

Durante este período casi todas las Administraciones Públicas Locales de signo político progresista centran todos sus esfuerzos en el seno de una organización del ámbito de la ASC dentro de las Áreas de Cultura y Educación, dependiendo de las mismas las Concejalías y los correspondientes Servicios con diferentes responsables políticos y técnicos, y concretando sus Proyectos de marcado carácter de Animación en actuaciones como las siguientes:

<b>Acción Cultural</b>	<b>Educación</b>	<b>Cultura y festejos</b>
Actividades Culturales (Centros Culturales)	Banco de Actividades para los Colegios EGB	Programaciones Culturales (Primavera/Verano)
Museos y Exposiciones	Patronato de la U. Popular	Fiestas de los Pilares
Patronatos (Teatro/Filmoteca)	Patronato Ballet de Zaragoza	Patronato Fiestas Populares
Patronato Z. Cultural	Patronato de Bibliotecas	I F de Barrios Ur/Rural

<b>Juventud</b>	<b>Acción Social</b>
Actividades Juveniles	Actividades Juveniles
Casas de Juventud de Zaragoza	Centros de Convivencia 3ª Edad
C.I.P.A.J	Casa de la Mujer
Centros Sociolaborales	Centros Municipales de Tiempo Libre

Este período es de tendencia consolidadora en cuanto a las acciones y proyectos a desarrollar por parte de la Administración local en clave de democratización de la cultura, haciéndose evidente la simplificación o el abandono de la propuesta de la democracia cultural como una opción clara de las instituciones públicas y también un tiempo donde se fueron buscando fórmulas posibles, para agilizar los trámites burocráticos que impedían la rapidez en la organización de las actividades culturales. Surgió así la opción de los Patronatos Municipales como entes gestores más adecuados para la ejecución de las acciones y como vía de participación de la ciudadanía-voluntariado, la vía de la Gestión Indirecta, como procedimiento administrativo que permitía el concierto, el convenio y la subvención a las entidades ciudadanas.

La tónica general de esta fórmula de incorporación de los ciudadanos al ámbito de la Animación/Gestión Cultural dio entrada al famoso debate profesionalización/voluntariado. También a la cada vez más reduccionista visión de consumidores de cultura y a la participación en el ámbito territorial en las diferentes Comisiones de Cultura, Festejos, Enseñanza, Juventud y Servicios Sociales en las Juntas Vecinales, según estipulaba el 2º Reglamento de Participación Ciudadana aprobado el 19/1/98, con un exclusivo carácter consultivo.

Por último, el panorama de la entonces llamada sociedad civil había sufrido ya algunos desencuentros con referencia al papel de las acciones de la ciudadanía en la construcción de una nueva sociedad más cercana a la existente de los países de Europa. Se despertaba de un letargo de casi diez años para comenzar nuevamente a hacer patentes sus propuestas de acción, pero, esta vez, con una cierta desconfianza sobre el papel de la Administración en el tema de la Animación de los distintos sectores de la población.

### III Etapa de 1995 a 1999:

Durante este período de la evolución de las acciones de animación, tiene lugar un cambio significativo a nuestro entender como es el paso del gobierno de la mayoría de las administraciones a manos del Partido Popular, y consecuentemente una transformación de las ideas presentes en anteriores épocas y también, por qué no decirlo, el mantenimiento de la mayoría de los Proyectos que componen la red de ASC establecida anteriormente, de manera que podemos encontrar como acciones más importantes:

<b>Desconcentración Cultural</b>	<b>Educación</b>	<b>Zaragoza Cultural SA.</b>
Actividades Culturales	La ciudad como recurso para los Colegios Primaria	Programaciones Culturales (Primavera/Verano)
	Organismo Autónomo Artes Escénicas e Imagen	
Centros Culturales	Organismo A. de Educación	Fiestas Pilar y Populares.
	Bibliotecas y Turismo	

<b>Juventud</b>	<b>Acción Social</b>
Actividades Juveniles	Actividades infantiles
Casas de Juventud	Centros de Convivencia de la 3ª edad
CIPAJ	Casa de la Mujer
Centros sociolaborales	Centros de Tiempo Libre

En la tendencia que preside este período se hacen notar los cambios de signo de las Corporaciones, que parecen entender que dentro de la actividad de la Animación y de la Gestión Cultural tienen que estar presentes claramente los aspectos de rentabilidad económica y social. Aunque, sin embargo, parece ser que estos no cambian en el momento de seguir por la línea de la Democratización Cultural y sí existe un giro total en la apreciación de las fórmulas de gestión tanto desde el punto de vista público, pues se apuesta por la potenciación de las Empresas Municipales, como en la apuesta por el funcionamiento privado.

Con relación a la participación, la cuestión parece que tiene la misma disposición que en ocasiones anteriores e incluso con mayores manifestaciones de falta de implicación a la vista de los niveles de asistencia existentes en algunas de las Comisiones de Cultura y Festejos de los barrios y también en las fórmulas empleadas en alguna ocasión como la contratación de todos los servicios a través de una Empresa Privada.

En relación a las distintas administraciones provinciales y a la autonómica, la continuidad de fondo parece ser la línea existente, ya que aunque los cambios de gobierno en las diferentes instituciones producen algunos cambios de apariencia, la cuestión de la Animación/Gestión del ámbito Cultural ha

pasado a ser una cuestión de segundo orden en la actualidad o al menos a ser una cuestión que está bastante desarrollada.

La perspectiva de la llamada sociedad civil ha cambiado un poco, afortunadamente, y se van dando pasos en la realización de distintas acciones de un marcado carácter relevante en el sentido más general, ya no solo desde la óptica de la animación sociocultural sino también desde la perspectiva de la gestión de Proyectos de innovación social, con la óptica puesta fundamentalmente en el desarrollo del territorio más próximo y en relación con otras experiencias europeas de similares características.

### 5.- Estado de la cuestión en Aragón con respecto a Europa

En este apartado pretendemos situar brevemente los diferentes modelos de ASC experimentados en nuestra Comunidad en comparación con la evolución del mismo término en Europa.

#### Etapa 0 de 1970 a 1978:

<b>ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DÉCADA 70/ 80</b>	
• Impulso de la animación sociocultural desde el Consejo de Europa.	
• I Simposio de Rotterdam (1970)	• Proyecto de animación sociocultural. • Políticas para estimular la democracia cultural a través de programas de animación.
• II Simposio de San Remo (1972)	• Definición del concepto de animación sociocultural. • Descripción de la animación sociocultural como liberación cultural.
• III Simposio de Bruselas (1974)	• Intentos por definir el perfil del animador sociocultural, funciones y problemática.
• IV Simposio de Reading (1976)	• Adaptación de la animación sociocultural a los nuevos tiempos. • <b>La animación sociocultural adquiere carácter instrumental y motivador.</b> • La animación sociocultural marca principios y directrices.
• 1ª Conferencia de Oslo (1976)	• Implantación de la ASC en los gobiernos europeos.
• 2ª Conferencia de Atenas(1979)	• Idea de tomar la cultura como factor de desarrollo.
• <b>Generalización del concepto de desarrollo cultural.</b>	

Esta información deja bien patente que nuestro estado de evolución en el terreno de la ASC con respecto a los países de Europa cuenta al menos con casi ocho años de retraso, además de demostrar que mientras el resto estaba situándose con respecto al **Proyecto de Animación** y en un concepto genérico de **desarrollo cultural**, España estaba saliendo del letargo de una clara necesidad de Cultura Popular en su sentido más amplio y en la búsqueda de los inicios de la futura participación social.

En concreto en nuestra Comunidad venían desarrollándose algunas actividades culturales desde las Comisiones de Cultura de asociaciones de carácter vecinal, cultural y juvenil y comenzaban a surgir determinados proyectos de animación en territorios muy concretos de las ciudades y de algunas poblaciones.

**I Etapa de 1980 a 1987:**

<b>ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DÉCADA AÑOS 80/90</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coloquio de Delfos (1980)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Configuración de la nueva sociedad europea en cuatro puntos esenciales:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Libertad/seguridad</li> <li>2. Materialismo/espiritualidad</li> <li>3. Racionalidad/efectividad</li> <li>4. Naturaleza/producción</li> </ol> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3ª Conferencia de Ministros de Cultura (1981)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de finalidades culturales de desarrollo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conferencia de Helsinki (1982)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptación del concepto de democracia cultural.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4ª Conferencia de Ministros de Cultura. Berlín (1983)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Declaración europea sobre objetivos culturales.</li> <li>• Ratificación de la dimensión cultural del ser humano.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuentros de Cultura y sociedad. Madrid (1983)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión terminológica sobre animación sociocultural.</li> <li>• <b>Utilidad de la animación sociocultural burocratizada</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Declaración de Bremen (1983)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nuevas formas de participación en la vida cultural.</b></li> <li>• Política local, iniciativas individuales y/o colectivas de los ciudadanos.</li> <li>• Los jóvenes y su participación como ciudadanos.</li> <li>• Posibilidades culturales del turismo en la ciudad.</li> <li>• Nuevas formas de financiamiento de las actividades culturales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Declaración de Florencia (1987)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A) Las responsabilidades culturales de las regiones.</li> <li>B) Las Políticas Culturales serán ejecutadas desde la Democracia Cultural.</li> <li>C) Las P.C. no se pueden reducir a las Bellas Artes.</li> <li>D) Para la realización de esta misión cultural de las regiones deberán disponer de recursos, administradores y útiles técnicos.</li> </ul>

Las consecuencias directas de estas tendencias en nuestra Comunidad, aunque más concretamente en la ciudad de Zaragoza, podrían ser acciones como la elaboración del Plan Joven Zaragoza (los jóvenes y su participación), el impulso del Patronato de Turismo de Zaragoza (desde las posibilidades culturales del turismo) y la aparición de las esponsorizaciones en los Festejos Populares como nuevas formas de financiación de las mismas.

**II Etapa de 1988 a 1995:**

Durante este período tiene que tenerse muy en cuenta que el ámbito de la cultura es el primer gran pagano de la crisis económica de principios de los noventa, que las acciones culturales que se diseñen tendrán muy en cuenta la visión europea y la presencia de socios de cualquiera de sus ciudades miembro, y que como fórmula de progresión en el sentido de acercar la cultura a los ciudadanos se habla de la ciudad como territorio cultural más importante, de manera que:

<b>ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DÉCADA AÑOS 90/00</b>	
• Acta Única Europea ( )	• Establecimiento de futuras líneas de trabajo.
• Declaración de Viena (1993)	• Propone la creación de un órgano consultivo representante auténtico de los colectivos locales y regionales en Europa. • Estimular acciones de desarrollo de acciones culturales con partener europeo asociando poderes públicos y sociedad civil.
• Declaración de Praga (1993): "Cultura en la ciudad"	• Buscar estrategias de financiación de la cultura. El papel de la cultura y los artistas en la creación de las condiciones favorables • Propuesta del partener entre los sectores público y privado.
• Conferencia Regional del Mediterráneo (1996)	• Enfoque de la cultura desde otra perspectiva.

La consecuencia directa para nuestra realidad podría ser la acumulación de otros déficits en el desarrollo cultural de la Región, casi nada hemos visto hasta la reciente Ley 3/99 sobre Patrimonio Cultural de Aragón de 10/3/99 y sobre Parques Culturales, y en cuanto a la ciudad se han consolidado algunas de las tendencias de la década pasada, pero en el tema de la Democracia cultural poco o nada se ha ido evolucionando hasta conseguir una máxima participación de los ciudadanos. En este sentido se podrían poner como ejemplos la falta de una estrategia con los sectores artísticos existentes e igualmente la dificultad de materialización de proyectos entre sector público y privado con la presencia de otros socios europeos.

## **6.- Valoración de la buena práctica**

### **Reconocimiento social de la ASC**

En la conceptualización de la ASC existe actualmente un cierto retroceso con respecto a los planteamientos iniciales de los ayuntamientos democráticos durante la década de los 80 y comienzos de los 90. En aquella época, existían unas ciertas pautas de actuación comunes que caracterizaban tanto a los programas de ASC, como a los componentes humanos de los mismos con unos valores y unos criterios bastante homogéneos (aún existiendo diversas percepciones), y que sin lugar a dudas tendían claramente hacia una desideologización de la definición de Cultura.

Existen grandes contradicciones a la hora del tratamiento teórico de la ASC, pues se teoriza desde la necesidad de lo interdisciplinar e incluso desde la perspectiva de la globalidad en cuanto al tratamiento de los temas que la conforman, y posteriormente se segmenta el tratamiento de los mismos, creando parcelas susceptibles de ser aplicadas desde la privatización o bien de tratamiento exclusivamente público.

Actualmente, hay una mayor diversificación en la percepción de los profesionales que trabajan en el medio como gestores, mediadores, animadores y educadores, que tienen la sensación de sentirse muy poco valorados frente a la administración. Parece que estos profesionales asisten conjuntamente al regreso hacia una concepción de la ASC reaccionaria orientada a promover el control social según los valores socialmente aceptados y a políticas culturales con una clara finalidad de ocupación del ocio, desde el punto de vista del marketing.

Así mismo, desde el punto de vista de técnicos de cultura, existe una separación entre el ámbito cultural tipo y otro más cercano a un proceso comunitario, más relacionado con la Educación Social. También un cierto temor al uso manipulador de la Cultura y de la ASC, cuestiones ambas que hacen necesaria desde su óptica alguna reivindicación de tipo de titulación o tercer nivel e incluso sobre la regulación de unos mínimos con relación a los derechos culturales (existen referentes internacionales e incluso basándonos en la propia Constitución).

De la misma manera la posible transformación del binomio Animación/ Participación propio de la ASC por otros como Animación/Gestión y/o Animación/Servicio, da pie a la aparición de una nueva conceptualización de la Cultura donde la Animación/Gestión, que ya no implica inexcusablemente la

participación y, consecuentemente, tampoco lleva necesariamente a fines de transformación social. Esta circunstancia es aprovechada para hacer de la ASC un cajón de sastre de todas las intervenciones en el ámbito de la cultura e incluso ha servido para justificar la "animación/gestión de servicios".

Igualmente, el mercado de trabajo procedente del sector público se encuentra en la actualidad ya saturado y la generación de nuevos empleos en el ámbito de la ASC/GC está llegando desde los sectores de las PYMES o bien desde el tercer sector. Siempre que se enfoque apropiadamente cualquiera de ellas posee grandes ventajas, pero también genera ciertas dudas el confiar en esta opción exclusivamente. Ambas nos pueden llevar a problemas en la concepción actual de la política cultural. Seguramente, será necesario asegurar unos mínimos a la comunidad a través de la gestión directa (servicios) y otras a la gestión indirecta (privatizaciones).

En este mismo sentido también se ve que nos estamos acercando a una época de gestión menos directa, bien sea por la vía de privatización o bien por el conducto de la delegación de servicios desde una perspectiva social más avanzada acorde con los nuevos tiempos, y que posiblemente debería servirnos para superar el viejo discurso de lo público es de todos y lo privado de unos pocos.

Igualmente, el uso de las técnicas propias de ASC para usos manipuladores en algunas experiencias de la Animación de la ciudad/comunidad ha desprestigiado el modelo de intervención que se venía utilizando para la implementación de la participación de los jóvenes. Se ha obligado al sector a analizar los mecanismos organizativos que han permitido que este canal fuera mal utilizado para un posible control social.

Para finalizar, la gestión cultural se concibe actualmente más en relación con otras áreas de la vida. Es decir, la percepción de que Cultura es casi todo lo que rodea a la persona y que permite al profesional del medio establecer toda una serie de pasarelas dentro del entorno con otros campos de la vida y viceversa, interrelacionándose así con otros profesionales de diferentes ámbitos para el establecimiento de estrategias culturales.

### **La formación del Animador Sociocultural**

La desestimación continuada desde el poder público Autonómico sobre **la regulación de la formación de los Animadores socioculturales en Aragón** desde 1987, a semejanza de la desarrollada en otras Comunidades Autónomas del Estado como Cataluña (87), Baleares en segunda ocasión (96), Valencia (88), Andalucía (89) con unos diseños de formación que contemplaban unas 750h de teoría y unas 250h de práctica a favor de las Escuelas de Animación, ha tenido un significado altamente negativo, tanto en el ámbito formativo de la nueva figura de Animador Sociocultural como para el desarrollo de sus experiencias posteriores, a pesar de reconocerles que han sido las primeras en adentrarse siempre dentro de las innovaciones en el campo y también reconociendo su mayor grado de implicación las experiencias prácticas necesarias a corto plazo, valiendo como ejemplo de la transformación del Aire Libre al concepto de Tiempo Libre en la década de los setenta.

La aparición de las nuevas titulaciones de la Formación Profesional denominada Técnico en Actividades Socioculturales durante 1988, surgiendo como resultado de toda una serie de grandes cambios en la organización del Sistema Educativo español (21 Familias Profesionales con acceso de 16 años y ESO finalizada, (módulos II) y con 20 años y BUP/COU concluido para los Técnicos Especialistas (Módulo III), con una duración de un año de formación teórica y tres meses de prácticas, y posteriormente en el curso escolar 95/96 las de Ciclos Superiores de Técnicos Especialización en Animación sociocultural, con 960 teóricas y 740 prácticas en Empresas, han supuesto un cambio sustancial en el diseño de la formación inicial de esta profesión después de quince años de existencia.

Sin embargo el desarrollo de estos Ciclos formativos desde la estructuración por "módulos" puede abrir en estos momentos una posibilidad, según contempla la Ley, de poder matricularse ya no solamente por cursos completos sino su realización por las distintas partes que componen el mismo y también permite la posibilidad muy interesante de convalidación de materias por cursos estudiados o experiencias profesionales realizadas e incluso en un futuro no muy lejano, curso 2001/2002, conseguir el título mediante un examen libre. Así mismo la reciente transferencia de las competencias de Educación a nuestra Comunidad podrá permitir una modificación del 40% del diseño curricular de esta titulación, adaptada a la realidad aragonesa, pues el 60% restante es común a todo el Estado Español.

Por último, parece evidente que a la vista del estado de la cuestión de la ASC en otros países de Europa (ver cuadro adjunto), tanto desde el punto de vista del profesional como de la formación del



voluntariado, es necesario establecer nuevas pautas para la formación y la acción de todos los sectores implicados, también las escuelas de Animación, y proponer soluciones imaginativas a las deficiencias existentes en la actualidad.

País	Cultural	Social	Educativo	Reglada	No reglada	Nivel Formativo	Voluntario	Profesional
ESPAÑA	Técnico ASC			x		III		x
		Ecuador social	Monitor de tiempo libre	x	x	IV	x	x
ALEMÁNIA	Monitor, animador cultural				x		x	
		Pedagogo social		x		IV		x
INGLATERRA		Asistente social de jóvenes		x		IV		x
			Animador de la comunidad de tiempo libre		x		x	
FRANCIA			BAFA-BAFD -BEA TEP DEFA	x	X	III-IV	X	x
		Ecuador especial		x		III-IV		x
ITALIA		Ecuador especial		x		IV		x
BÉLGICA	Animador				x		x	
		Ecuador especial		x		III		x
LUXEMBURGO			Monitor animador de tiempo libre		x		x	
DINAMARCA	Animador cultural			x		V		x
		Pedagogo social		x		IV		X
			Monitor animador		x		x	
PORTUGAL	Animador cultural			x		III		x
			Animador juvenil		x		x	
SUIZA		Trabajador social especializado		x		IV		x

### Desde la perspectiva de la práctica de la ASC

Se constata que, después de transcurrido un período suficientemente extenso de tiempo (20 años), parece increíble que todavía exista una precarización del ámbito de la ASC y más aún cuando es palpable que no existe un sistema de Animación Sociocultural asumido socialmente, a imagen y semejanza del reconocimiento logrado por el sanitario, educativo y social, y que en la actualidad se puede encontrar un claro problema en cuanto a las competencias del mismo.

En este sentido también es necesario reconocer actualmente que todavía dentro de nuestra Comunidad Autónoma no está definido el campo de la intervención de la ASC como un instrumento de trabajo dentro del sistema Cultural de la sociedad y que tampoco existen movimientos para reconocer la necesidad de un giro en la búsqueda de otra concepción de la misma hacia un nuevo término en el sistema social del Ocio y Tiempo Libre.

Igualmente se intuye que queda por conseguir un aspecto importante en la ASC que es que los representantes políticos decidan según los Programas Políticos que los han aupado al gobierno de una institución, es decir, que decidan sobre el QUÉ hacer en Animación, y que los técnicos socioculturales puedan diseñar la propuesta técnica de las posibilidades existentes para su ejecución, en definitiva propongan el cómo desarrollar el objetivo perseguido.

Después de un recorrido de casi veinte años de una posible dinamización de la cultura a través de la ASC (animación/gestión) se echa en falta un <<algo>> entre los diseños de los Planes integrales de Intervención -nivel de los técnicos- y las Propuestas Ideológicas de los Partidos -nivel de los políticos- que expresen al gran público su Proyecto de sociedad cada cuatro años a través de sus Programas Electorales.

Por último se necesita urgentemente una organización básica de la coordinación de la Cultura a nivel Local, Provincial y Autonómico, que incluya a la ASC como el instrumento de intervención, y cuya finalidad principal sea el acceso de las personas a la Cultura.

## **II.- RETOS Y PISTAS PARA EL SIGLO XXI**

En este apartado presentamos a modo de reflexión inicial ofrecer algunas posibilidades teóricas de cara a la formulación de los elementos relevantes a tener presentes a corto plazo y algunas vías de futuro a título de sugerencia para el diseño de un Modelo futuro de Desarrollo Cultural (ASC/Gestión) a implantar próximamente dentro de nuestra Comunidad, como respuesta a las necesidades culturales del nuevo milenio y que ambas se podrían concretar en las siguientes proposiciones:

### **7.- Desde la perspectiva del marco de referencia**

Es necesario urgentemente la implantación de una perspectiva global de la cuestión social, desde la óptica normativa de Leyes y Órdenes de la Administración Autonómica, que ponga un cierto orden conceptual y de desarrollo de la misma para todos los profesionales del medio, con las miras puestas en la optimización de todos los recursos empleados en general y cuya finalidad principal sea el máximo beneficio de la sociedad aragonesa en su conjunto.

Desde esta perspectiva es necesario también un desarrollo legal específico para los sectores agrupados en principio dentro del nuevo concepto de «educación social», más aún si se tiene presente que somos una de las pocas Comunidades Autónomas del Estado Español que no dispone de esta titulación en la oferta de nuestra Universidad y si añadimos que sin embargo somos una de las comunidades pioneras en las cuestiones de la intervención social de ese mismo territorio, y que lleve implícito una mirada al futuro cuando se realice su diseño para huir así de las malas copias y se busque un buen invento.

Se necesita igualmente realizar un estudio multidisciplinar de las ricas realidades sociales existentes en nuestra Comunidad, que contemple una modificación profunda y conceptual del actual Mapa de Acción Social de Aragón, y que pudiera significar la obtención de un inventario de recursos socioculturales existentes en la Comunidad y que posibilitara su utilización, como paso inicial para la planificación del Estado del Bienestar de la sociedad aragonesa.

En el aspecto de las técnicas empleadas en el desarrollo de la ASC/GC se deberían poner manos a la obra en la determinación de los procedimientos a utilizar, después de las innumerables experiencias desarrolladas en nuestro territorio sobre estas cuestiones, para la obtención de un campo común en el ámbito de las técnicas e igualmente buscar alternativas a la categorización necesaria de los diferentes perfiles técnicos que intervienen en los procesos de animación/gestión de la Cultura en nuestra comunidad.

Así mismo nos parece importante la recuperación y revisión de los elementos que actualmente están presentes en el presunto Desarrollo Cultural de nuestra sociedad y buscar las fórmulas precisas que sitúen esta cuestión en su justa medida dentro de nuestra Comunidad con la implicación máxima de toda la ciudadanía aragonesa, por ejemplo transformación social, y con vistas a la consecución de los máximos niveles de participación e implicación de la sociedad aragonesa e igualmente teniendo muy presente el contexto de nuestra Europa.

Igualmente, nos parecería muy importante avanzar en el significado de la denominación de lo público, desde la perspectiva existente en la actualidad de lo público y privado como contraposición e incluso de

las reticencias que lo público pueda/deba ser gestionado por instituciones privadas y buscando alternativas legislativas y sociales para la obtención de los servicios que simplemente supongan el avance esencial en el terreno del Bienestar.

### 8.- Desde la óptica del reconocimiento profesional

Se necesita en este apartado inicialmente de forma urgente una posible clasificación de los perfiles de Animadores/Gestores que participan en las intervenciones concretas alrededor de los temas socioculturales e igualmente una clarificación de las funciones y tareas que rodean a cada uno de los mismos, de cara a poder explicar su cometido diferenciado ante la sociedad en general y establecer los mecanismos de coordinación que se estimen oportunos para una mayor optimización de los recursos existentes

En este mismo sentido parece evidente, a imagen y semejanza de otros países más avanzados en el tema de la cuestión cultural, que la formación no puede estar en manos exclusivamente del sistema formal tanto profesional como universitario y si sería conveniente la colaboración válida de otros centros de formación informal como las Escuelas de Animación e igualmente la constitución de un Organismo Coordinador de carácter autonómico de la Formación Permanente que coordinara todas las acciones de carácter presente y futuro en este ámbito.

Es irrenunciable en estos momentos la exigencia de una adecuación urgente de los **diseños de formación formal e informal** que están implicados en el sector, Monitores/Directores, Animadores Socioculturales (FP), Educadores Sociales (Diplomatura), etc., teniendo muy en cuenta las experiencias desarrolladas por otros países europeos, a las realidades y necesidades existentes en la actualidad en nuestra Comunidad, con unos Planes de Formación innovadores, que tengan mucho más en cuenta la presencia de los profesionales del medio y con visiones de colaboración con el sector privado desde una clara vocación de complementariedad de unos con otros y con la vista puesta en la superación de los viejos dilemas existentes.

Parece precisa también la aparición de cierta **acción gremial** en el conjunto de los Animadores/Gestores del ámbito de lo sociocultural dentro de la sociedad aragonesa, tanto desde la óptica profesional como también desde la voluntaria, tendente a cuestiones como el propio reconocimiento de la catalogación de la profesión en el IAEM o bien conseguir una cierta homologación de los conocimientos obtenidos por su desarrollo con la práctica de los años dentro de nuestra sociedad.

Por último es incuestionable también que siendo la Universidad de Zaragoza una de las pocas del Estado Español que no tienen implantada la **Titulación de Educación Social**, que incluye la especialidad de ASC, parece oportuno que sus responsables se planteen la cuestión no solo desde la óptica de su existencia, pues a lo mejor ya no es el momento, pero sí desde la oferta de otras modalidades de formación de características de especialización o de reciclaje profesional.

### 9.- Desde la perspectiva de los Programas y Proyectos

En este terreno entendemos que los pasos para una coordinación entre los distintos niveles y competencias políticos y los diferentes proyectos técnicos de animación desde donde se llevan adelante, quedando parados en las experiencias iniciales de los años noventa, necesitan un claro empujón hacia adelante en la línea de Planes, Programas y Proyectos, después de las experiencias realizadas en sectores como juventud, mujer, infancia, y temas como vivienda, sanidad, etc. y teniendo muy presente la **optimización de recursos**, hasta llegar al diseño de un Sistema de Animación y Gestión Cultural.

La cuestión de la **coordinación institucional** en nuestra Comunidad dentro de los niveles locales, provinciales y autonómico es otro asunto que también nos parece fundamental abordar, no solo desde la rentabilidad de los recursos de todos que se emplean en estos Proyectos, sino también desde la fundamentación de Redes de intercambio cultural y social que tan rápidamente evolucionan en nuestra sociedad y que inicialmente tienen que comenzar por estarlo aquellas cuya implantación es el mismo territorio.

En este mismo orden de cosas se echa en falta la formulación de un código deontológico de los técnicos dentro del Sistema Cultural que permita dejar claro de una vez el papel que ocupan los

políticos y los técnicos en este Sistema y que permita abandonar la línea de tecno-polis, referente a algunos técnicos que quieren ejercer de políticos, o bien de poli-tecnos, refiriéndose a políticos que sin conocimiento del tema quieren saber como los técnicos, que han estado muy presentes en el conjunto de acciones desarrolladas en el campo de lo cultural dentro de nuestra Comunidad en las dos últimas décadas y avanzar hacia líneas de sentido común política y técnicamente para el avance de la sociedad.

Con relación a la cuestión de los **Planes Integrales**, como fórmula de organización de los ámbitos de actuación en un territorio concreto, parece ser un asunto incipiente en la actualidad como vía de organización y de gran futuro ya que podría significar la puesta en marcha de todos y cada uno de los medios materiales, económicos y humanos en el desarrollo de una zona concreta, además de una posibilidad de interrelación entre la parte pública y la privada, pero sin embargo a la hora de su aplicación tiene bastantes problemas y algunos de ellos de carácter superior como puede ser la voluntad política y otras incluso la dotación económica

Por último con relación a los **temas de gestión** de los diferentes planes y proyectos tenemos que puntualizar que la tendencia europea en el campo de la gestión de los mismos está teniendo muy en cuenta al tercer sector, también llamado de la sociedad civil o del voluntariado, para desarrollar los mismos y que existen concepciones de lo público mucho más avanzadas que las existentes en el Estado Español, implicando que la importancia está en la existencia del servicio y no en las instituciones que lo desarrollan.

### **Principales claves del debate del Grupo de Discusión:**

Respecto al Modelo vigente de ASC en Aragón:

- La **Democratización Cultural** ha sido el paradigma que durante estos veinte años se ha impulsado desde las Políticas Culturales desarrolladas en nuestra Comunidad por parte de los diferentes partidos políticos, ejemplo claro de esta circunstancia pueden ser los precios de las actividades denominadas culturales de los Aytos, y cuya consecuencia más preocupante es situarnos todavía a unos cuantos años luz de conseguir la Democracia Cultural.

- En consecuencia se puede afirmar también que incluso en la actualidad existe una clara tendencia en el ámbito de la cultura a la administración de bienes culturales y consecuentemente al desarrollo de **políticas clásicas de "extensión cultural"**.

- Desde esta perspectiva hay que señalar la inexistencia de legislación actual que garantice los **derechos culturales de los ciudadanos**, pudiendo ser esta cuestión una de las causas que han posibilitado que las políticas culturales partidistas hayan tenido mucha falta de claridad e igualmente se hayan podido permitir la evidente desconexión entre sus promesas en los programas electorales y las correspondientes actuaciones sociales posteriores.

- En cuanto a **los presuntos modelos imperantes** se puede decir que ha sido el paradigma tecnológico e interpretativo el que ha podido ser el más aplicado durante los últimos tiempos en la política cultural y que ha significado a su vez la debilidad de las orientaciones eclécticas.

- En consecuencia se puede afirmar que no existe actualmente un **sistema de Animación Sociocultural**, a imagen y semejanza de los sistemas de Sanidad y Servicios Sociales, e igualmente que han faltado las valoraciones necesarias de las políticas y también las procedentes de la misma sociedad sobre la base de las Programaciones Culturales desarrolladas hasta estos momentos.

- Con referencia a la profesión se puede decir que después de veinte años de experiencias socioculturales en Aragón, todavía hoy existe una **precariedad patente en el reconocimiento y en el desarrollo profesional** de los Animadores y Gestores Culturales, que se ve reflejada en la intermitencia de los Proyectos y las actuaciones.

- Así mismo se podría afirmar que las **políticas de ASC/GC que se han puesto en marcha han estado ubicadas casi en su totalidad en las administraciones públicas** y que son muy pocos los casos de Democratización Cultural que proceden de las entidades privadas, ya que no se han creado las condiciones adecuadas para una vertebración y coordinación de los diferentes proyectos.

-Es evidente además que a estas alturas de experiencias socioculturales todavía no se ha clarificado el **papel a desarrollar por los políticos (QUÉ) y por los técnicos (CÓMO)** dentro de las políticas culturales.

Como conclusión general del Modelo Vigente se podría decir que la tendencia actual del ámbito cultural ha ido más en la línea de la **Democratización Cultural** (extensión cultural) y que su puesta en escena ha estado mediatizada continuamente por **el fenómeno de la mercantilización** vivida por la misma, aproximándose así más a una oferta de recursos para el ocio que a una propuesta inequívoca de animación sociocultural (transformación social).

### **Deconstrucción de un Modelo de ASC:**

- Se ve muy necesario la promulgación de cuantas Leyes y Órdenes del Gobierno de Aragón, tanto desde el punto de vista conceptual como desde la óptica de los procedimientos y actuaciones, que ayuden a la definición del sector hacia la Democracia Cultural y también al reconocimiento social de su quehacer por parte de ésta en la sociedad.

- Se entiende imprescindible la colaboración incondicional de las administraciones locales, provinciales y la autonómica, para la potenciación de este ámbito, ya sea desde su visión económica como desde la perspectiva de puestos de empleo, de cara a su desarrollo como un sector profesional de vital importancia.

- Así mismo se considera muy necesario la elaboración de un estudio de actividades y recursos existentes actualmente en nuestra comunidad para el desarrollo de este ámbito y que entre a formar parte de pleno derecho de la elaboración del Mapa Social de la CAA, de cara a la construcción de un Sistema de ASC.

- Igualmente es preciso la coordinación de las propuestas de formación formal procedentes del ámbito de la F. Profesional y de la Universidad de Zaragoza y la formación permanente de otros Centros de Formación, de cara a la búsqueda de que una coherencia más que significativa entre los estudios teóricos y las prácticas del sector y también el impulso a las innovaciones necesarias en los procesos de aprendizaje inicial y práctica de los diferentes ámbitos del sector de la A/GSC.

- Así mismo la aparición de un organismo de coordinación institucional para la Formación Permanente que supere necesariamente el ámbito sociocultural e incluso proponga otras modalidades de formación que no sean exclusivamente la Diplomatura de Educación Social y de investigación de Políticas Culturales.

- El establecimiento de Redes de Intercambio de Proyectos culturales que posibiliten la necesaria coordinación institucional y territorial de las diferentes acciones del sector.

- La clarificación urgentísima en el significado de los diferentes Modelos de Gestión de servicios de la Administración con respecto a las distintas actuaciones del ámbito público y privado existentes en la actualidad.

#### **• Propuestas generales del Grupo de Discusión de ASC:**

#### **• Respecto al Modelo Vigente de ASC en Aragón:**

- La necesidad de una profunda descripción de los elementos que conforman el llamado **Desarrollo Cultural** de la ciudadanía en la actualidad.

- La imperiosa necesidad de clarificación que se necesita en el medio de **los términos público y privado**, tanto a la hora de la proposición como en el momento de la gestión, de cara al futuro de la ASC.

- La urgencia en la determinación de **los procedimientos** utilizados en el ámbito de la Animación y que distan mucho de los utilizados antes

- La necesidad de una **categorización de las funciones y tareas** a desarrollar por cada uno de los perfiles profesionales inmersos en el sector de la Animación/Gestión sociocultural.

- La falta de una **acción de carácter gremial**, a la antigua usanza del término en la Edad Media, que signifique la defensa de la profesión por parte de los propios implicados: los animadores/gestores.

- La inexistencia de **una coordinación institucional básica** en el ámbito local, provincial y autonómico que posibilite en un principio la optimización de los recursos existentes y en segundo lugar la rentabilidad social de las distintas programaciones y proyectos.

#### **Reconstrucción de un Modelo de ASC:**

- Se ve muy necesario la promulgación de cuantas Leyes y Órdenes del Gobierno de Aragón, tanto desde el punto de vista conceptual como desde la óptica de los procedimientos y actuaciones, que ayuden a la definición del sector hacia la Democracia Cultural y también al reconocimiento social de su quehacer por parte de ésta en la sociedad.

- Se entiende imprescindible la colaboración incondicional de las administraciones locales, provinciales y la autonómica, para la potenciación de este ámbito, ya sea desde su visión económica como desde la perspectiva de puestos de empleo, de cara a su desarrollo como un sector profesional de vital importancia.

- Así mismo se considera muy necesario la elaboración de un estudio de actividades y recursos existentes actualmente en nuestra comunidad para el desarrollo de este ámbito y que entre a formar parte de pleno derecho de la elaboración del Mapa Social de la CAA, de cara a la construcción de un Sistema de ASC.

- Igualmente es preciso la coordinación de las propuestas de formación formal procedentes del ámbito de la F. Profesional y de la Universidad de Zaragoza y la formación permanente de otros Centros de Formación, de cara a la búsqueda de que una coherencia más que significativa entre los estudios teóricos y las prácticas del sector y también el impulso a las innovaciones necesarias en los procesos de aprendizaje inicial y práctica de los diferentes ámbitos del sector de la A/GSC.

- Así mismo la aparición de un organismo de coordinación institucional para la Formación Permanente que supere necesariamente el ámbito sociocultural e incluso proponga otras modalidades de formación que no sean exclusivamente la Diplomatura de Educación Social y de investigación de Políticas Culturales.

- El establecimiento de Redes de Intercambio de Proyectos culturales que permitan la necesaria coordinación institucional y territorial de las diferentes acciones del sector.

- La clarificación urgentísima en el significado de los diferentes Modelos de Gestión de servicios de la Administración con respecto a las distintas actuaciones del ámbito público y privado existentes en la actualidad.

En los seminarios que han hecho posible este documento han participado:

Javier Brun	M <sup>a</sup> José Guillón	Daniel Reulas	Miguel Zarzuela
Javier Corzán	José Ibáñez	Fernando Sabirón	
Fernando Curto	Víctor López	Javier Vázquez	
Enrique Gracia	Rafael Martínez	Begoña Vigo	

**BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA**

- 1.- *L'animateur socioculturel*, Limbos E., Edit. Fleurus Paris 1971
- 2.- *Conferencia Internacional sobre "Políticas Culturales en Europa: La formación de los administradores culturales y de los animadores culturales"*, Edit. CCC del C.E., 1972.
- 3.- Simposio sobre "Deontología, estatuto y formación de animadores socioculturales", C.C.C. el Consejo de Europa, Bruselas 1974
- 4.- *Les institutions socioculturelles. Les mots cles*, Labourie R., Edit. PUF Paris, 1978
- 5.- *L'Animation socio-culturelle*, Pierr Besnard, Edit Presses Universitaires de Fr, Paris 19880.
- 6.- ASC, Colección Cultura y Comunicación, Edita Ministerio de Cultura. Madrid, 1980.
- 7.- *Distintas concepciones de la ASC*, María de Salas, Edita Document. Social 49, Madrid 1982
- 8.- *La acción socio-cultural en los Municipios*, Varios Autores, Editorial Popular, Madrid 1982.
- 9.- *Documentación de la Escuela de Verano de AS: Interaccio '84*, DPB, Ayto de Barna y Mº de Cultura, Barcelona 1984
- 10.- *Animació sociocultural i joventut urbana*, Toni Puig, Edit. D.Gral.Joventud, Barna 1985
- 11.- *Fundamentos de la ASC*, José Mº Quintana Cabanas, Edita Narcea S.A., 1985
- 12.- *Encuentro de Animación sociocultural*, Lopez de Aguilera, I., Bilbao 1986.
- 13.- *La Pedagogía del Ocio*, Josep Mº Puig Rovira y Jaume Trilla, Editorial Laertes S.A., Barcelona 1987.
- 14.- *Una educación para el desarrollo: La ASC*, Edit. Fun.Banco . Ext. de España, Madrid 1978
- 15.- *La legislación Estatal y Autonómica sobre ASC*, Antonio Ramos, Edit. FEETLC, Zarag. 1987
- 16.- *Hacia un Proyecto de ASC*, Carles Armengol, Document. Social 70, Barna 1988.
- 17.- *La ASC: una propuesta metodológica*, Fernando Cembranos y otros, Edit. Popular, Madrid, 1988.
- 18.- *ASC, Cultura y Territorio*, Toni Puig, Editorial Popular, Madrid 1988.
- 19.- *Els camins de L'animació*, Gallauo P., Edit. Pleniluni, Barna 1989.
- 20.- *Nuevos Enfoques de la Animación Sociocultural*, Sindo Foufe Quintas y Mª Angeles Sánchez Castano, Ediciones Amaru, Salamanca 1990.
- 21.- *Evaluación de la Animación Sociocultural*, Víctor Juan Ventosa, Editorial Popular S.A., Madrid 1992.
- 22.- *La Animación sociocultural*, Ucar, X., Edit. CEAC, Barcelona 1992.
- 23.- *Otras educaciones. ASC, F. de Adultos y ciudad educativa*, Trilla J., Edit. Antharopos, Barcelona 1993.
- 24.- *Encuentro Estatal de Escuelas de Animación*, IVAJ de la G.V., Valencia 1995.
- 25.- *Primer Informe sobre la Consideración de los aspectos culturales en la acción de la Comunidad Europea*, Comisión Europea, Editorial Mimeo, Bruselas 1996.
- 26.- *Eurocultura escenarios europeos para la cultura en el siglo XXI*, Grupo de Trabajo Europeo sobre Cultura y Desarrollo, Ed. Península y Ed. 62, Barcelona 1997.
- 27.- *Empiric: el "tercer sistema", la cultura y el empleo.*, Jordi Pascual i Ruiz, publicado en Revis del Observatori INTERARTS nº 7 pags. 5-8, Barcelona 1998.

### 1.3. Conclusiones de los Grupos de trabajo del Congreso

#### Retos y pistas para el s. XXI

- Se considera olvidada la inclusión en el cuadro de titulaciones incluido en el documento el reconocimiento de maestros y trabajadores sociales, siendo profesionales que trabajan actualmente también en la ASC, pues sus intervenciones también están relacionadas con este ámbito.

- La falta de definición de la profesión como tal y una titulación adecuada, son dos circunstancias que generan la falta de reconocimiento social y que apenas si cuentan como otras profesiones.

- Se da en la realidad una parcelación excesiva dentro del campo de lo social, favorecido por la administración a través de sus políticas de intervención social y cultural de tal manera que parece ser que en algunos colectivos ven necesario definir de forma clara el concepto "cultura" y poder así valorar de forma correcta la intervención de los profesionales de la ASC.

- Esto provoca un sentimiento de aislamiento y soledad en los profesionales, que se plantean lo positivo o no de esta situación para el desarrollo de la profesión

- Existen diferentes formas de entender **la ASC**, y por tanto el contenido de **la formación** de quienes se dedican a ello; educadores especializados, educadores de adultos, animadores, trabajadores sociales, técnicos de animación sociocultural...

- La titulación en Educación Social puede ser la solución o no, pero para muchos profesionales, en el contexto universitario español es necesaria; otros piensan que hay otro tipo de formación que no pasa necesariamente por la titulación en Educación Social para desempeñar funciones de Animador Sociocultural, y que no limitan tanto los contenidos a incluir en los planes de estudio.

-No se aprecian las diferencias entre un trabajador social y un educador social a la hora de trabajar en la ASC, considerándose ambas titulaciones como herramientas o apoyos para trabajar según los objetivos marcados por los proyectos de intervención.

- Las principales diferencias estarían en los planes de estudio de ambas diplomaturas. En la práctica, la empresa privada se decanta por el curriculum, y la pública por el título. Lo que parece quedar claro, es que tanto los trabajadores sociales como los educadores sociales necesitan de la ASC para desempeñar su trabajo.

- Destacar la importancia de valorar la experiencia de los profesionales que trabajan en la ASC, y buscar vías que permitan validarla "de forma oficial", favoreciendo la reconversión y el reciclaje de estos profesionales, dando mayor importancia a la formación no reglada, y a la formación continua, desde otros cauces que tengan un enfoque más práctico y cercano a la praxis de la ASC. Sería en este punto donde los profesionales de la ASC, tendrían mucho que aportar a los planteamientos que se hagan desde la Universidad para propuestas de futuro, bien a través de diplomaturas, seminarios, estudios propios, o cualquier otra vía que se plantee.

-Es importante tener en cuenta a quien se dirige nuestro trabajo, y por tanto ser conscientes de nuestro papel activo en el cambio social, favoreciendo que sea el ciudadano quien sea partícipe de dicho cambio.

-Hemos de tener en cuenta la importancia de la política en la concepción de la ASC, y del componente sociopolítico que ésta tiene, por tanto será necesaria la coordinación institucional para favorecer el desarrollo de los proyectos de intervención social y cultural promovidos desde la administración en coordinación con los que se ponen en marcha desde el sector privado.

-El voluntario no tiene actualmente regulada ni delimitada su función en los proyectos de ASC, ni tiene un reconocimiento como pieza clave en determinados aspectos de la misma. Así mismo, no hay herramientas que permitan una correcta formación de dichos voluntarios para desempeñar las diferentes funciones que vienen desarrollando en la actualidad

- Escapar de esa concepción de la ASC como algo exclusivamente de carácter público, pues entraña grandes riesgos.



- Es necesaria la existencia de Asociaciones de profesionales que defiendan la profesión y su reconocimiento ante todos los estamentos.
- Tender hacia una formación más flexible para los profesionales de la ASC, que no tiene por qué pasar exclusivamente por los títulos. Defender con esto la "caducidad de la formación".
- Comenzar a marcar los límites de los ciudadanos, políticos y técnicos, asumiendo nuestro rol de ciudadanos como partícipes de la política e instrumentos de cambio.
- Elaborar como diagnóstico inicial un "Mapa de la ASC en Aragón", que sirva como punto de partida real.
- Creación de algún tipo de estructura permanente, que avance en los temas que se han propuesto para debatir en este Congreso, de manera que éste sea el inicio de investigaciones posteriores y de proyectos futuros.



## **2. La Educación de las Personas Adultas**

### **2.1. Memoria del Grupo de Discusión de Educación de las Personas Adultas**

### **2.2. Documento La Educación de las Personas Adultas**

### **2.3. Conclusiones de los Grupos de trabajo del Congreso**



## 2. La Educación de las Personas Adultas

Enrique García, Marga Julve

### 2.1. Memoria del Grupo de Discusión de Educación de las Personas Adultas

En febrero de 1999 tuvieron lugar los primeros contactos entre la Universidad de Zaragoza y las entidades ASOC, APESA y FAEA para el proceso de organización del Ier Congreso de Educación Social: Política y Prácticas –análisis de la Educación Social en Aragón. Desde el primer momento quedó clara la necesidad de partir del conocimiento de la realidad, del análisis de cada uno de los ámbitos presentes en Educación Social –Animación Sociocultural, Educación Especializada y Educación de Personas Adultas– para abordar en un segundo momento el análisis conjunto de los tres temas transversales a los ámbitos: investigación, formación y política social.

Desde este planteamiento se estableció un método de trabajo común para los ámbitos en el que una persona de la Universidad y una de las entidades asumían la animación y coordinación de la primera parte del proceso –análisis de los ámbitos-. Como metodología de trabajo se optó por la del grupo de discusión y como criterios para la composición del grupo la selección de 10/12 personas por ámbito según un criterio de representación de la diversidad de perfiles: educadores, gestores, investigadores... y no de entidades.

En Educación de las Personas Adultas, para la selección de personas se tuvo en cuenta la presencia de personas ligadas a:

- |  |  |
|--|--|
| -participantes/usuarios                      | -educadores de aula                      |
| -formadores de formadores                    | -gestores de proyectos                   |
| -medio rural y urbano                        | -ámbitos geográficos                     |
| -sectores prioritarios de actuación          | -iniciativa social                       |
| -universidad                                 | -administración responsable de políticas |
| -sindicatos                                  | -administración responsable de acciones  |
| -entidades privadas de formación ocupacional |  |

Siguiendo dichos criterios el Grupo de Discusión quedó compuesto por: José Luis Aspas, Julio Nogués, José Manuel Asún, Begoña Palomo, Enrique García, Luciano Sáez, Marga Julve, Agustín Sáenz, M<sup>a</sup> José López, Maite Sau.

El grupo de Educación de Personas Adultas partía de un contexto muy concreto: el traspaso de competencias educativas a la Comunidad Autónoma y el mandato de las Cortes de Aragón de elaborar una ley de educación de adultos. Con esta clave de fondo se propuso al grupo tomar como base para el

<sup>1</sup> 07.09.99, ASOC, APESA, FAEA, UniZar. Acuerdos:

1. Celebrar un Congreso de Educación Social en Aragón

2. Constituir tres grupos de trabajo y nombrar coordinadores:

Animación Sociocultural: Fernando Sabirón, UniZar; Fernando Curto, ASOC.

Educación Social Especializada: Carmen Julve, UniZar; Antonio Balsa, APESA.

Educación de las Personas Adultas, Enrique García, UniZar; Marga Julve, FAEA.

3. Perfiles para la formación de los Grupos de Trabajo. Seleccionar a 10/12 personas relacionadas con el ámbito por criterios de representación de ámbitos y no de entidades. Ligadas a los distintos campos: práctica, formación, investigación, innovación, gestión y teniendo en cuenta las distintas adscripciones: administraciones, iniciativa social.

4. Constituir los comités del congreso: organizador y de seguimiento científico.

<sup>2</sup> Reunión del jueves 22.09.99, Enrique García, Begoña Palomo, Marga Julve.

<sup>3</sup> Proposición no de Ley núm. 26/99-V, de las Cortes de Aragón, sobre la educación de personas adultas.

debate un documento consensuado durante el curso 1998/99 por una serie de entidades sociales e iniciar el proceso de debate según lo propuesto en la metodología de Grupo de Discusión. Como elemento de apoyo al trabajo se elaboró un dossier de documentación de apoyo .

El Grupo de Discusión de Educación de las Personas Adultas mantuvo dos encuentros -Jaca 22 y 23 de octubre de 1999, Zaragoza 18 y 19 de febrero de 2000- cuyas conclusiones se fueron incorporando al documento de manera que la versión final del mismo fue validada por el grupo el 1 de marzo de 2000 . Por reuniones las principales aportaciones fueron:

Jaca, 22-23 de octubre de 1999

- Se valora y cierra la composición del Grupo de Discusión
- Se prueba la propuesta metodológica relativa al método de discusión, el Documento 1, la temporalización y la recogida e incorporación de aportaciones.
- Se acuerda incorporar al documento presentado: un análisis social fundamentado, el análisis de modelo institucional vigente propuesto, una ampliación de la definición y fundamentación del apartado relativo a Proyectos de Base Territorial.

### **Zaragoza, 18 y 19 de febrero de 2000**

- Se aprueba el Documento 2 con las incorporaciones decididas en la reunión de Jaca.
- Aportaciones al Documento 2: estudiar el cambio del término educación por aprendizaje; estudiar y documentar el cambio de educación de adultos por educación permanente; ampliar las referencias relativas a coeducación, evaluación y modelo de centro.

Todo lo trabajado por el Grupo de Discusión, la explicación del proceso seguido, la documentación utilizada, las razones para llevar a cabo una reflexión sobre la educación de adultos en el marco de un congreso sobre educación social, los objetivos que con dicho trabajo se pretendían... está descrito en la introducción del el documento presentado en el Congreso.

No obstante, para un análisis de la evolución del proceso y de los documentos, existen versiones y memorias de todos los documentos previos elaborados, de los guiones de trabajo seguidos en las reuniones, de las notas de los debates mantenidos por el grupo de discusión, de la documentación y fuentes utilizadas, del directorio de personas participantes, de los procesos paralelos a la organización del Congreso en los que fue trabajado el documento... en faea@faea.net

---

<sup>4</sup> CODEF, Picarral, Ligallo, Federación de Centros Sociolaborales ABANICO, Fundación El Tranvía, Asociación Gitana, FAEA, Ozanan.

<sup>5</sup> El dossier recogía documentación sobre los principales aspectos abordados en el documento. Se presenta como Bibliografía del Documento entregado en el Congreso.

<sup>6</sup> El documento definitivo, presentado en el Congreso, se cerró el 1 de abril de 2000. En esa misma fecha se entregó a los Comités del Congreso y al Grupo de Trabajo de Temas Transversales. Existen tres documentos previos a este: el Doc 1 sobre el que se inició el trabajo del grupo; el Doc 2, que recoge las aportaciones del debate desarrollado en Jaca; el Doc 3 que recoge las aportaciones de la reunión de Zaragoza.

## **2.2. Documento La Educación de las Personas Adultas**

Todo futuro es fabuloso  
Alejo Carpentier

### **I. LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS EN EL MARCO DEL CONGRESO DE EDUCACIÓN SOCIAL**

**El Congreso de Educación Social**

**La Educación de las Personas Adultas en el marco del Congreso**

**Descripción del documento. Estructura y objetivos**

### **II. POLÍTICA Y POLÍTICAS DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS. CARACTERIZACIÓN DEL MODELO INSTITUCIONAL VIGENTE**

**Marco social**

**De la política a las políticas**

**Modelo institucional**

### **III. LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS: RETOS Y PISTAS PARA EL SIGLO XXI**

**Marco prospectivo**

**Tendencia de la educación permanente en Aragón**

**Objetivos de la EPA**

### **IV. NOTAS PARA LA REFLEXIÓN SOBRE UN MODELO DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS EN ARAGÓN**

**Necesidad de una ley para la EPA**

**Diagnóstico de población**

**Proyectos de base territorial: centros, coordinación, oferta y profesionales**

## I. LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS EN EL MARCO DEL CONGRESO DE EDUCACIÓN SOCIAL

### El Congreso de Educación Social

Durante el curso 1998/99 circunstancias políticas como el proceso de transferencias educativas a la Comunidad Autónoma y la elaboración del Mapa de Titulaciones de la Universidad de Zaragoza hicieron que una serie de asociaciones y la Universidad desarrolláramos dos procesos, inicialmente paralelos, que acabaron encontrándose en la organización de un Ier Congreso de Educación Social:

Por un lado, el traspaso de competencias educativas a la Comunidad Autónoma Aragonesa abre, desde principios de 1998, la posibilidad de generar propuestas para avanzar sobre el diseño de un modelo de Educación de las Personas Adultas basado en opciones de futuro, que se aleje del modelo escolar actual. Y desde hace años, asociaciones, sindicatos y entidades hemos mantenido procesos de reflexión y de debate que ponen de manifiesto el interés y la preocupación de personas y agentes del sector por avanzar un modelo de EPA.

Por otro, la celebración de las Jornadas de Educación Social: Perspectivas laborales y formación del Educador Social, organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, en el marco de la Escuela de Verano 1999 de la Universidad de Teruel, fue un primer paso para la toma de contacto, el intercambio de experiencias y la sensibilización que puso de manifiesto la necesidad de continuar la reflexión en torno a políticas, modelos y agentes de Educación Social.

En la Comunidad Autónoma se ha iniciado una etapa de posibilidades que debe estar regida por la voluntad de todos los sectores implicados para impulsar procesos de reflexión, de diálogo, de debate, de innovación... que permitan generar modelos y actuaciones a la altura de las expectativas de una sociedad en cambio. En este sentido, la Educación Social, a través de sus múltiples actuaciones, su articulación, el desarrollo de políticas y modelos progresistas, la formación de las y los profesionales, la aglutinación de los sectores en ella presentes, la clarificación de los ámbitos... es un reto pendiente y un compromiso colectivo que implica la corresponsabilidad de los diversos agentes con ella relacionados.

De esta forma se pusieron las bases para la realización de un Ier Congreso de Educación Social en Aragón, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza y las entidades representativas del sector APESA, Asociación Profesional de Educadores Sociales de Aragón, ASOC, Asociación de animadores Socio-Culturales, y FAEA-Aragón, Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas, con los objetivos de facilitar el encuentro y el diálogo entre los diversos agentes implicados e impulsar el desarrollo de propuestas y modelos. El trabajo para la organización del Congreso se ha articulado en torno a dos ejes:

-El análisis de las políticas, el marco institucional vigente y la propuesta de elementos para el futuro de cada uno de los campos de la Educación Social (tradicionalmente: educación especializada, educación de personas adultas y animación sociocultural; según el Real Decreto 1420/1991 que establece la titulación universitaria oficial de diplomado en Educación Social, educación no formal, educación de personas adultas, inserción social de personas con dificultades y la acción sociocultural y socioeducativa).

-El segundo eje, el trabajo sobre elementos comunes a los tres campos: investigación e innovación, política social, formación de formadores y profesionalización...

---

<sup>7</sup> ASOC, Asociación de Animadores Socio-Culturales; APESA, Asociación Profesional de Educadores Sociales de Aragón; FAEA, Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas.

<sup>8</sup> Durante el curso 1998/99 una serie de asociaciones de educación de personas adultas (CODEF, Picarral, Ligallo, ABANICO, El Tranvía, Asociación Gitana...) mantuvieron un proceso de reflexión para elaborar propuestas sobre un Modelo de EPA. Además, en 1993, personas de muy distintos ámbitos de la EPA - iniciativa social, funcionariado, personas contratadas por ayuntamientos, medio rural y urbano, minorías...- mantuvimos un foro de encuentro, intercambio y trabajo en El Pueyo de Barbastro en el que se intercambiaban análisis, valoraciones, experiencias y propuestas. De igual modo, sindicatos como los STEs, CCOO, UGT y CGT han desarrollado procesos semejantes... todo lo que pone de manifiesto el interés por un modelo debatido y de calidad.



## **La Educación de las Personas Adultas en el marco del Congreso**

En el momento actual, contamos con la oportunidad de generar un marco legislativo específico para la Educación de las Personas Adultas en la Comunidad Autónoma Aragonesa que supere su tradicional adaptación y mímesis del modelo escolar. Un marco que no se base en la introducción de matices en el sistema institucional vigente sino que se diseñe desde una perspectiva nueva y específica. Las experiencias que nos han precedido en procesos semejantes, el llamado desarrollo de la LOGSE en materia de educación de adultos y los procesos de legislación en las Comunidades Autónomas con transferencias, pueden aportarnos importantes claves para no reproducir errores:

-El desarrollo del Título Tercero de la LOGSE ha puesto claramente de manifiesto que la introducción de "nuevos" conceptos (educación permanente, sistema modular...) en el sistema educativo, no garantiza de ninguna manera el alejamiento de la EPA del sistema escolar. No se ha promovido sino una adaptación más de las personas adultas a dichas "novedades". Hasta el caso extremo establecer un diseño curricular para la educación básica de las personas adultas que mantenga la organización de etapas del sistema general.

-Los procesos de legislación en el ámbito de la educación de las personas adultas en otras Comunidades Autónomas ponen claramente de manifiesto la necesidad de crear un sistema fuerte de EPA que garantice el marco base de la ley y los desarrollos de la misma. Las cuatro leyes de educación y/o formación de personas adultas existentes en el Estado español (Andalucía, Cataluña, Galicia y Valencia) han sido desarrolladas desde opciones políticas de casi todas las tendencias (socialistas, populares y nacionalistas). Todos los procesos indican que la promulgación de una ley específica es un elemento fundamental, pero que las concreciones posteriores lo son casi más que la propia ley para evitar retrocesos y paralizaciones.

El objetivo de la reflexión sobre la Educación de las Personas Adultas en el marco del Congreso de Educación Social es aportar un elemento para incidir sobre la necesidad de generar un proceso amplio de reflexión desde las instancias responsables que culmine en el diseño de un nuevo y específico modelo de EPA. En este sentido, las iniciativas ya iniciadas desde el Gobierno de la Comunidad Autónoma para dicho desarrollo permiten afirmar que trabajos como el abordado en este Ier Congreso de Educación Social son un paso más del amplio debate social necesario para que el modelo de EPA, especialmente en su proceso legislativo, nazca desde su base como fruto de un amplio consenso social.

Para superar desde el origen del debate la tendencia escolarizante que ha marcado y marca en muchas actuaciones y concepciones a la Educación de las Personas Adultas, situamos la EPA en el contexto amplio de la Educación Social. Creemos que es en este marco en el que debe situarse la conceptualización del sector, la definición de las políticas y la necesaria coordinación de las acciones, ya que el modelo de EPA emergente se aparta claramente de lo escolar y posee, cada vez más, fuertes componentes sociales. Es también es en el ámbito de la Educación Social en el que la formación de los formadores de personas adultas -la inicial, la permanente- y la investigación ha de recibir la especificidad que le corresponde.

### **Descripción del documento. Estructura y objetivos**

En este documento nos situamos ante la EPA como fenómeno social específicamente educativo ante el que proponemos analizar el estado de la cuestión, destacar las tendencias y presentar propuestas para la construcción de un nuevo modelo. El objetivo es presentar claves para el análisis del conjunto de valores, normas y recomendaciones del marco actual vigente y resaltar aquellos elementos que incidirán en el marco futuro, para conocer el espacio de acción política posible para el Gobierno de la Comunidad Autónoma, responsable del desarrollo legislativo, analizando los elementos de referencia y los prescriptivos.

En el apartado Política y políticas de educación de las personas adultas. Modelo institucional vigente estructuramos los niveles de concreción política y extraemos las claves socioeconómicas en que se basan, aportamos notas sobre el desarrollo legislativo y normativo de la EPA, su ordenación por parte de los poderes públicos, la relación con otros sistemas y subsistemas... las políticas educativas actuales y los criterios para la planificación.

En el apartado La Educación de las Personas Adultas: retos y pistas para el siglo XXI hemos recogido la segunda parte del título del Libro Blanco de la Comisión Europea Crecimiento, Competitividad y

**Empleo:** Retos y pistas para el siglo XXI, fundamental en las propuestas de desarrollo de la EPA desde las instancias nacionales e internacionales, para sistematizar aquellos elementos claves que pueden orientar un nuevo marco educativo para la educación de las personas adultas en Aragón.

La Comunidad Autónoma vive actualmente un momento lleno de posibilidades en el que tenemos el reto de aportar de forma organizada, fundamentada y consensuada, propuestas y líneas de reflexión surgidas de la experiencia, que sean el marco de referencia para la concreción legislativa del modelo de educación de personas adultas en todos sus niveles de desarrollo. Es lo que pretendemos para la Educación Social con este Congreso y lo que concretamos para la educación de las personas adultas en Notas para la reflexión sobre un modelo de educación de personas adultas en Aragón.

Esperamos que esta aportación sea un elemento más para el debate. En el Grupo de Discusión para la elaboración de este documento hemos participado:

José Luis Aspas	Julio Nogués
José Manuel Asún	Begoña Palomo
Enrique García	Luciano Sáez
Marga Julve	Agustín Sáenz
M <sup>a</sup> José López	Maite Sau

## II. POLÍTICA Y POLÍTICAS DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS. CARACTERIZACIÓN DEL MODELO INSTITUCIONAL VIGENTE

Los cambios sociales necesitan de nuevos procesos educativos y de una revisión de los sistemas vigentes. Henri Janne

### Marco social

Asistimos a un cambio de era equivalente a la transformación que supuso el paso de la sociedad agrícola a la sociedad industrializada, originado por la coincidencia de tres procesos: "la revolución de la tecnología de la información; la crisis económica tanto del capitalismo como del estatismo y sus reestructuraciones subsiguientes; y el florecimiento de movimientos sociales y culturales como el antiautoritarismo, la defensa de los derechos humanos, el feminismo y el ecologismo. La interacción de estos procesos y las reacciones que desencadenaron crearon una nueva estructura social dominante, la sociedad red; una nueva economía, la economía informacional global; y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad real."

La revolución de la tecnología de la información indujo la aparición del informacionalismo como cimiento material de la nueva sociedad. En este nuevo modelo económico, la generación de riqueza, el ejercicio del poder y la creación de códigos culturales han pasado a depender de la capacidad tecnológica de las sociedades y las personas, siendo la tecnología de la información el núcleo de esta capacidad. La tecnología de la información ha sido la herramienta indispensable para la puesta en práctica efectiva de los procesos de reestructuración económica. De importancia particular fue su papel al permitir el desarrollo de redes interconectadas. Esta lógica de redes transforma todos los ámbitos de la vida social y económica.

Las redes de capital, trabajo, información y mercados enlazaron, mediante la tecnología, las funciones, las personas y las localidades valiosas del mundo a la vez que desconectaban de sus redes a aquellas poblaciones y territorios desprovistos de valor e interés para la dinámica del capitalismo global. Ello condujo a la exclusión social y la irrelevancia económica de segmentos de sociedades, áreas de ciudades, regiones y países enteros, que constituyen lo que se ha denominado el Cuarto mundo: "A la riqueza que se acumula responde la pobreza con mayores tasas de crecimiento."

Sin embargo, las sociedades no son sólo resultado de la transformación tecnológica y económica, ni cabe limitar el cambio social a crisis y adaptaciones institucionales. Casi al mismo tiempo que se desencadenaban los procesos anteriores comenzaron a nacer vigorosos movimientos sociales. De esos movimientos brotaron las ideas que serían la fuente del ecologismo, del feminismo, de la defensa de los derechos humanos, del antimilitarismo, de la liberación sexual, de la igualdad étnica y de la democracia de base. La revolución de la tecnología, la reestructuración de la economía hacia la mundialización y los nuevos movimientos sociales convergieron hacia una redefinición de las relaciones de producción, poder y experiencia sobre las que se basan las sociedades. Las relaciones de producción se han transformado. Sin duda, son capitalistas pero se trata de un nuevo capitalismo que Castells denomina "informacional".

En este nuevo sistema de producción se redefine el papel del trabajo como productor y se diferencia marcadamente según las características e los trabajadores. La cualidad crucial para diferenciar a dos tipos de trabajadores de este nuevo capitalismo es la educación y la capacidad de acceder a niveles superiores de educación; esto es, la incorporación de conocimiento e información. El concepto de educación debe distinguirse del de cualificación. Ésta puede quedarse obsoleta rápidamente por el cambio tecnológico y organizativo. La educación en esta nueva sociedad es el proceso mediante el cual las personas adquieren la capacidad de redefinir constantemente la cualificación necesaria para una tarea determinada y de acceder a las fuentes y métodos para adquirir dicha cualificación.

<sup>9</sup> *La era de la información: economía, sociedad y cultura* / Manuel Castells; versión castellana de Carmen Martínez Gimeno. - Madrid: Alianza Editorial, [1997]-1998. - 3 v.; 24 cm. Traducción de: *The information age* Contiene: v. 1. La sociedad red - v. 2. El poder de la identidad - v. 3. Fin de milenio.

<sup>10</sup> Por virtualidad real se entiende un sistema en el que la propia realidad está plenamente inmersa en un escenario de imágenes virtuales, en un mundo de representación, en el que los símbolos no son sólo metáforas, sino que constituyen la experiencia real.

<sup>11</sup> Discurso de Günter Grass ante la Academia Sueca, 7 de diciembre de 1999. The Nobel Foundation. Traducción de Miguel Sáenz. [www.elpais.es/p/d/19991208/cultura/dgrass.htm](http://www.elpais.es/p/d/19991208/cultura/dgrass.htm)

Un rasgo distintivo adicional de este nuevo capitalismo es la prevalencia de los "mercados financieros globales"; estos junto con sus redes de gestión son el capitalismo colectivo real. Las redes financieras globales son el centro nervioso del capitalismo informacional. Consecuencia de todo ello es el cambio de las relaciones de clase. Un planteamiento que se centra en la desigualdad social en cuanto a renta y posición social. Desde esta perspectiva, el nuevo sistema se caracteriza por una tendencia a aumentar la desigualdad y la polarización sociales, a saber, el crecimiento simultáneo tanto del vértice como de la base.

Ello obedece a tres factores: una diferenciación fundamental entre los dos tipos de trabajadores según su acceso a la educación; la individualización del trabajo que socava su organización colectiva y, por último, la desaparición gradual del Estado de bienestar. Un segundo significado de las relaciones de clase hace referencia a la exclusión social. En el nuevo sistema de producción, un número considerable de personas, probablemente en una proporción cada vez mayor, carecen de importancia lo mismo como productores que como consumidores.

Un tercer modo de comprender las nuevas relaciones de clase atañe a quiénes son los productores y a quién se apropia del producto de su trabajo. Si la innovación es la principal fuente de la productividad, el conocimiento y la información son los materiales esenciales del nuevo proceso de producción y la educación es la cualidad clave del trabajo, los nuevos productores del capitalismo son los generadores de conocimiento y los procesadores de información.

Pero la innovación no surge en aislamiento. Es parte de un sistema en el que la gestión de las organizaciones, el procesamiento del conocimiento y la información, y la producción de bienes y servicios están entrelazados. Las divisiones sociales verdaderamente fundamentales en la era de la información son: primero, la fragmentación interna de la mano de obra entre productores informacionales y trabajadores genéricos reemplazables. Segundo, la exclusión social de un segmento significativo de la sociedad compuesto por individuos desechados. Y, tercero, la separación entre la lógica de mercado de las redes globales de los flujos de capital y la experiencia humana de las vidas de los trabajadores.

Las relaciones de poder también están siendo transformadas por los procesos sociales anteriores. La principal transformación concierne a la crisis del Estado-nación como entidad soberana y la crisis relacionada de la democracia política. Las batallas culturales son las batallas del poder en la era de la información. Se libran primariamente en los medios de comunicación y por los medios de comunicación, pero éstos no son los que ostentan el poder. El poder como capacidad de imponer la conducta, radica en las redes de intercambio de información y manipulación de símbolos, que relacionan a los actores sociales, las instituciones y los movimientos culturales, a través de iconos, portavoces y amplificadores intelectuales.

### **De la política a las políticas**

Analizar las políticas de educación, y en concreto las de la Educación de las Personas Adultas, es estudiar cómo afectan a los resultados de la educación la forma en que el poder está distribuido en la sociedad, así como la forma en la que se organiza la correspondiente toma de decisiones. La política se enmarca en procesos e instituciones desde las que se elige una determinada organización social: tanto lo que hace referencia a la distribución y redistribución de recursos como los agentes e instituciones que se apropian de su desarrollo y su aplicación.

Toda política implica intenciones de carácter distributivo. La política educativa trata de distribuir los bienes educativos. Hoy en día la información es poder. No debemos confundir el sistema educativo con el escolar dejando que sea este la forma organizada de distribución del capital simbólico y el sistema de validación. La socialización del conocimiento pasa por una justa distribución del mismo y por la legitimación de los saberes producidos y adquiridos en otras instancias que no sólo sean el sistema escolar -la calle, la casa, el trabajo, las relaciones humanas y sociales...- que los monopolizan con intenciones jerárquicas a fin de mantener unos determinados estatus privilegiados debido a lo restringido y corporativizado del acceso a los mismos.

Las políticas están sometidas a las tensiones dialécticas que definen el momento sociohistórico en el que se enmarcan. Especialmente la tensión socioeconómica que las marca. En EPA las políticas van estrechamente ligadas, sobre todo sus desarrollos y concreciones, al concepto y objetivos que se le asignan: carácter compensatorio, nivelador de desigualdades, de reciclaje profesional, transformadora... y casi siempre la ideología es considerada un lujo, un algo prescindible, olvidando que es la base de todo

proyecto político. Últimamente se usa el término técnico como sinónimo de neutralidad, olvidando que no existe ninguna concepción que sea neutra respecto al contenido y la acción de las políticas y prácticas educativas. También se utiliza, cada vez con más frecuencia, para descalificar, como subjetivas y acientíficas, las posturas críticas ante cualquier cuestión.

En el momento actual, la concepción de la EPA está copada por cuestiones que hacen referencia a la dicotomía entre formación básica y formación para el trabajo. Para ello basta analizar los recursos destinados a una y otra tendencia y comparar los resultados con las definiciones y objetivos destinados a la EPA en las recomendaciones y declaraciones: algo no cuadra. Las prácticas actuales sirven a los intereses políticos y estos se alejan claramente de los acuerdos y análisis supranacionales. Así, la educación básica de personas adultas sigue siendo claramente compensatoria, mera mimesis del sistema escolar, y se la utiliza como sustentadora de los intereses economicistas y corporativos del sistema escolar: faltan niños pero tenemos adultos. Por su parte, la formación profesional se convierte en mera generadora de recursos económicos para las estructuras establecidas y duermevela de una clase desempleada que ha de hacer cualquier cosa por mantenerse bajo el epígrafe "contratable".

Mientras, todas las tendencias y análisis apuntan hacia una educación permanente, básica y polivalente, que desarrolle destrezas y capacidades, con un marcado componente de desarrollo personal que genere actitudes críticas, de análisis, de adaptación a los cambios, con capacidad para la adquisición de los conocimientos precisos en cada momento. Pero los criterios de asignación de recursos cada vez responden menos a objetivos de racionalidad económica y equidad social y más a la capacidad y estatus de los diferentes sectores sociales o grupos corporativos para expresar demandas.

### Modelo institucional

En los momentos de cambios -político, social...- es cuando con más facilidad las posibilidades se abren o se cierran: hay más incertidumbres y, por tanto, es más fácil introducir un discurso coherente, pero, ¿en qué dirección? Tradicionalmente, en educación de personas adultas, hemos distinguido entre dos modelos o tendencias que vale la pena recordar y que valen tanto para la EPA, como para la formación para el mundo laboral o la formación de tipo cultural. En la realidad, siempre compleja, no existen modelos puros, pero sí existen tendencias claramente identificables. Dos modelos: el transmisivo-escolar y el socio cultural de base dialógica:

Transmisivo-escolar	Sociocultural de base dialógica
Transmisión de conocimientos: importancia exclusiva de la asimilación de conocimientos	Importancia de la dimensión instrumental, del aprendizaje
Aprendizaje unidireccional	Diálogo igualitario
Roles prefijados de profesorado y alumnado	Comunicación entre iguales
El alumnado depende del profesorado	Solidaridad entre iguales
El profesorado acaba siendo dependiente	Transformación social
El profesorado sólo gestiona la didáctica	El profesorado propone actividades
Sacraliza espacios y tiempos educativos	Valora el carácter educativo de cualquier espacio y tiempo
Profesorado sin formación específica	Profesorado con formación específica
Mantenimiento de la anomia	Promoción de la comunicación entre iguales: creación de sentido
Estructura organizativa jerárquica	Estructura organizativa participativa
<b>Cuando se trabaja con personas excluidas</b>	
Aprendizaje de entretenimiento	Aprendizaje de calidad y eficiente
<b>En la EPA</b>	
Modelo adaptativo	Modelo específico
Modelo corporizado (secundaria-primaria)	Centro único, actuando por programas y en el marco de un Proyecto de Base Territorial.

En la formación básica de personas adultas, además, el profesorado de los centros públicos ha tenido que pasar por la formalidad de las oposiciones de primaria o secundaria. Su formación inicial universitaria nada tiene que ver con el aprendizaje adulto, ya que acceden maestros y maestras de infantil o primaria, o licenciadas y licenciados con una formación pedagógica complementaria que, en el mejor de los casos, prepara para el mundo de la educación adolescente. El seguimiento de la acción educativa lo realiza la inspección de enseñanza primaria o secundaria. Se siguen pautas organizativas calcadas del modelo escolar infantil, con escasas y mínimas adaptaciones, y se produce en la práctica una equiparación de niveles entre los cursos de primaria y secundaria del sistema ordinario y las distintas situaciones ("niveles") de aprendizaje en la formación básica de personas adultas:

El modelo escolar de la educación básica lleva consigo el concepto de educación compensatoria o de segunda oportunidad, que desacredita y desprestigia socialmente esta oferta educativa. De la misma forma que el espacio, sacraliza también el "tiempo escolar" que responde a la lógica anacrónica de "un tiempo para estudiar, un tiempo para trabajar".

En formación básica los cursos comienzan en setiembre y se acaban en junio, como en el sistema ordinario, y aunque sea verdad que la educación y formación básica no se realiza sólo en los centros públicos, no obstante, el modelo escolar de EA ha rebasado los límites de la gestión pública, ha contaminado gran parte del discurso de formación básica que realizan las entidades y asociaciones sin ánimo de lucro y ha llegado a invadir aspectos de la propia formación ocupacional y continua, a pesar de que estas últimas han surgido históricamente desde presupuestos distintos.

El modelo transmisivo-escolar, especialmente en la Educación Básica de personas Adultas, está agotado: descenso de las matrículas en los centros tradicionales, aumento en los que responden de forma participativa a las necesidades detectadas... Deberíamos analizar en profundidad qué ha pasado para extraer consecuencias de las experiencias vividas en otras comunidades autónomas tal y como avanzábamos en la introducción.

Un primer enigma es lo ocurrido en Andalucía, otro el del llamado desarrollo de la LOGSE en materia de educación de adultos llevado a cabo por el MEC. En los dos casos sin cambio de color político: ambos procesos se gestionaron desde las filas socialistas. Los errores más claros: el corporativismo miope del principio de los ochenta (no aceptar el Instituto Andaluz de educación de personas adultas) y, en los dos casos, pretender el cambio, ilustrado, desde arriba, sin fortalecer lo que antes se llamaban las bases.

Cuando hay cambio de color político como en Valladolid (de PSOE a PP) o en Murcia, los cambios de orientación en la Administración que sea parecen más explicables, a pesar de existir unas iniciativas sociales de alto calibre en los dos casos, pero que posiblemente no aprovecharon para su consolidación las circunstancias cuando estas eran favorables. En otros lugares, en cambio, se ha dado continuidad en políticas y programas a pesar de los constantes vaivenes políticos: el País Vasco con una lógica escolar de paso lento, unos cuadros intermedios de calidad con el apoyo explícito de personas de la Universidad del País Vasco.

La formación ocupacional, en cambio, ha mantenido una tónica lineal continuada, de la misma manera que la formación continua, aunque es demasiado reciente para hacer valoraciones. En cualquier caso, hay numerosas lagunas en el camino hacia una EPA transformativa:

1) la dificultad para establecer relaciones estables con el mundo de la Formación Ocupacional y la Formación Continua posiblemente por la precariedad de las contrataciones laborales,

2) la dificultad de coordinación de los sectores que plantean una EA no de sumisión, sino de transformación,

3) que los ayuntamientos en la mayoría de los casos han aceptado un papel excesivamente subsidiario o tancredista con relación a las administraciones autonómicas o central, han aceptado actuar como entidades privadas en la demanda de cursos ocupacionales y, salvo excepciones, no han tenido conciencia de la importancia de hacer de ejes o piedra angular de todos los ámbitos de EA,

4) también, salvo casos contados, no se han realizado planes locales de EA o no han tenido suficiente continuidad. En este sentido, habrá que seguir atentamente el desarrollo de la EA que está haciendo Canarias.

La importancia de las fuerzas sociales en la determinación del modelo es incuestionable: hay que fortalecer los grupos sociales y las relaciones entre todas aquellas personas y grupos que están interesados en una perspectiva alternativa al modelo escolar de EA. Sectores profesionales y asociaciones de participantes, personas que trabajan directamente en la administración pública y las que están en otros ámbitos sociales. La práctica alternativa limitada al centro, al aula o a cada lugar de trabajo es fundamental, pero no suficiente. Seguramente el modelo no sea el mismo que el de hace unos años. Junto a las clásicas, habrá que inventar nuevas fórmulas de relación, posiblemente no tan estructuradas, más virtuales, más intermitentes, pero que sean capaces de crear estados de opinión y de resistencia a la desigualdad y la exclusión educativas para fomentar prácticas educativas emancipatorias en EA.

Hay que hacer hincapié en que además de las organizaciones de profesionales, se tienen que dinamizar las asociaciones de participantes, que deben sentirse sujetos activos del proceso educativo y han de pasar a tener un protagonismo real a todos los niveles, ya que son los primeros interesados en una EA de calidad. Una de las dificultades a que surjan grupos de participantes organizados es la patrimonialización de los centros, de los programas, de la gestión, etc. por parte de los profesionales de la educación o de las administraciones respectivas o de ambos a la vez.

En la medida en que los centros o las acciones formativas van siendo transferidas a todos los participantes, de los que las educadoras y educadores -participantes al fin y al cabo - se sienten parte activa con roles diferenciados, la participación puede empezar a ser una realidad. Una realidad que se confunde con el camino para conseguirla. Un camino largo porque las corrientes sociales presentes no están demasiado por la labor. Paralelamente a plantearnos profundos cambios organizativos en la línea de la participación, hay que plantearse la participación que empieza en el aula, sigue en el centro y debería alcanzar niveles que afecten a la propia administración. Nadie debería escudarse en las inercias de los demás, porque si el camino empieza en el aula, empezar a trazarlo está al alcance de todos.

Hay que establecer puentes con los movimientos sociales, con las corrientes alternativas, y con aquellas personas y tendencias que dentro de los partidos, sindicatos, universidades, administraciones o asociaciones locales o supralocales estén dispuestos a plantearse un diálogo sobre el papel de la EA en la lucha a favor de la igualdad social y cultural. Deberíamos intentar establecer conciertos con el precedente de los conciertos educativos y sanitarios, de manera que la gestión de los centros pueda hacerse con unas estructuras laborales dignas y consolidadas y la formación pueda dar abasto con todas las colaboraciones que sean necesarias. Los funcionarios tienen también ejemplos de funcionamiento participativo.

El rango administrativo de la formación básica debería ser el más alto posible, porque aumenta la capacidad de decisión, de diferenciación del sistema escolar ordinario, de autonomía y de proyección presupuestaria. Siempre que la educación básica de personas adultas queda diluida en las estructuras administrativas del sistema educativo pierde especificidad, se transforma en una subespecie administrativa que acaba siendo un calco borroso del sistema ordinario. En consecuencia, si puede ser una dirección general, mejor que una subdirección. Si puede ser un servicio, mejor que un negociado.

En cualquier caso, como ha demostrado la experiencia, no es un buen camino hacia la especificidad que el problema de las infraestructuras de los centros de educación básica de personas adultas dependa de la misma área administrativa que programa el resto de las infraestructuras de todo el sistema ordinario, que la gestión del profesorado de adultos dependa de la misma área que gestiona el profesorado del sistema ordinario no universitario, que los programas educativos de los centros de personas adultas, que la inspección dependan de los mismos centros de decisión que los del sistema educativo ordinario...

Hay que prever la intercomunicación o conexión con las transformaciones de personas adultas realizadas por la administración, la formación ocupacional, la formación continua y las formaciones culturales. Los Institutos de Formación que están surgiendo para la formación laboral, podrían asumir también las competencias en formación básica y constituirse en Institutos Autónomos de Formación de Personas Adultas. En algunas comunidades con transferencias se ha optado por la fórmula administrativamente más digerible de la creación de Comisiones Interdepartamentales.

La falta de un brazo u organismo ejecutivo de sus decisiones las suele convertir en meros testigos de las acciones de formación de personas adultas que los distintos ministerios o departamentos realizan, yuxtapuestas, eso sí, en un programa interdepartamental. Continua sin existir, por tanto, una respuesta

interdepartamental conjunta a las necesidades de formación de la población adulta. Pero aquí, como en todo, avanzar en una dirección interdepartamental está construyendo ya la realidad, aunque sea lentamente.

Hay que prever la participación de todos los sectores implicados en las decisiones de la administración autonómica: los principales departamentos o consejerías que realizan formación de personas adultas, las organizaciones municipales, los sindicatos, las universidades y las asociaciones del sector, culturales y vecinales. En más de una ley esta participación se ha vehiculado a través de un Consejo Asesor de Formación de Personas Adultas. Habría que intentar evitar la asimetría que supone que mientras en las decisiones sobre formación básica pueden opinar los demás departamentos implicados, no suele darse que en las decisiones sobre formación ocupacional puedan opinar los sectores y departamentos implicados de formación básica. Hay que potenciar leyes y normativa que favorezcan una EPA transformativa. Habría que intentar conseguir mecanismos públicos de discusión de la ley, para intentar salir del gueto en que se quiere colocar la formación básica, superar los objetivos tecnocráticos de la formación con relación al trabajo y el elitismo de cierta formación cultural.

Por último, la importancia de la construcción teórica: en el ámbito de la EPA es fundamental superar el marco teórico escolar en la terminología y en las prácticas educativas; profundizar en la estructura temática del concepto de formación básica con estudios y experiencias concretas; profundizar en las consecuencias prácticas de las investigaciones; apoyarnos y apoyar críticamente los esfuerzos concretos que se están haciendo en las distintas universidades y centros para avanzar en investigaciones y prácticas educativas que transformen las teorías del déficit en todas sus versiones y las metodologías de investigación excluseras.

### **III. EDUCACION DE LAS PERSONAS ADULTAS: RETOS Y PISTAS PARA EL SIGLO XXI**

#### **Marco prospectivo**

Parece que en el año 2000 no comienza el milenio, sino que será en el 2001. En cualquier caso, parece que estamos en tránsito a una nueva época que algunos denominan sociedad de la información y que posee un ritmo y unas perspectivas de desarrollo que no se asemejan a otras de tiempos pasados. Parece lógico preguntarse qué nos trae el milenio en lo referente a la educación de personas adultas, y más genéricamente a la educación. La educación es un ámbito del quehacer humano que no se caracteriza por su agilidad y por su propensión al cambio; más bien al contrario. los cambios tardan a producirse en la educación aunque finalmente llegan. Lo que llegará en el ámbito educativo con el nuevo milenio lo hemos podido intuir, prever, apuntar, asomar, en las manifestaciones y en los escritos que se han producido en las últimas décadas. He aquí algunas tendencias:

1) Que la nueva sociedad se llame sociedad de la información, apunta a ámbitos en los que la educación siempre ha tenido un papel importante. Quizás hablar de sociedad de la formación sería pretencioso pero no hay duda que la información favorece la formación. Por tanto, si hablamos de sociedad de la información, podremos pensar que la educación va a ser un subsistema socialmente importante. El manejo de la información ha desplazado a un segundo plano la producción de objetos materiales. Y en esta nueva sociedad se prioriza el dominio de las habilidades que permiten procesar y manejar la información. Cada vez se hacen más necesarias estas habilidades para poder participar en la vida social, cultural y económica.

2) Las denominadas nuevas tecnologías, o bien tecnologías de la información y la comunicación (TIC), van a favorecer procesos de desarrollo humano, pero también van a provocar una mayor discriminación entre la población. Dicho de otro modo, no todos van a verse favorecidos de igual modo. Los que dominen las TIC tendrán ventaja sobre quienes no las dominen.

3) La formación no podrá asociarse con un solo momento de la vida sino que se trata de una actividad que se produce a lo largo de toda la vida. La formación no concluye nunca definitivamente. Parece que la formación permanente no se debe entender como un anexo, como un apéndice, del proceso educativo, sino que toda la educación pasará a ser educación permanente con un periodo inicial obligatorio pero que no tendrá en ningún caso carácter terminal. Por ese carácter más amplio y comprensivo preferimos la denominación educación permanente mejor que educación de adultos. Asimismo, la concepción de la



educación como un derecho y una necesidad durante toda la vida y no como un proceso compensatorio de una carencia, de una formación no adquirida en el tiempo "apropiado", nos conduce al concepto de educación permanente. Por otra parte, cuando hablamos de educación de adultos siempre existe la dificultad de delimitar con extensión universal el concepto de adulto.

4) En la nueva sociedad de la información, de las tecnologías, no sólo habrá que pensar en la formación para la capacitación profesional que está en el origen de toda formación. Desde las escuelas gremiales hasta la escuela graduada cuyo origen está asociado a la revolución industrial del siglo XIX, la educación siempre ha estado vinculada al mundo laboral. Pero en la actualidad, la revolución de la información genera productos para el ocio, para el tiempo libre que la propia tecnología nos facilita. Para aprovechar ese tiempo libre, quizás solo para ocuparlo, necesitamos una formación orientada al tiempo libre, no al tiempo laboral.

Que ésta es la tendencia del mundo de la producción queda de manifiesto en las subidas espectaculares de los valores de la Bolsa asociados con las telecomunicaciones e Internet. Es decir, serán las corporaciones las primeras interesadas en que los ciudadanos, niños, jóvenes y adultos puedan ser potenciales consumidores de su producto: la información. El aumento del tiempo libre está generando un crecimiento de la formación cultural y por doquier aparecen centros cívicos, centros culturales, entidades varias que ofertan todo tipo de actividades de formación (desde el claqué al inglés, pasando por la informática) y de actividad cultural (cocina, arte, bordados, manualidades, etc.).

5) También hablamos de globalización. Con la tecnología el ser humano ha conseguido cambiar la concepción del espacio y del tiempo. Vivimos en un mundo global, sin distancias, que tiende a la uniformidad, a la homogeneización. Uno pasea por cualquier ciudad del mundo y es difícil encontrar una característica peculiar que la distinga de otra. Las empresas son multinacionales, los gobiernos se reúnen conjuntamente, las mafias son internacionales, las bolsas no cierran jamás, todo funciona las 24 horas 7 días a la semana. No podemos pensar que podemos actuar autónomamente y de forma autocrática. La autonomía está limitada por la de los demás y nuestras decisiones repercuten sobre los demás, por tanto, encerrarse en el "terruño" es imposible. Lo que otros decidan me afectará como a ellos les afectará las decisiones que tomemos.

No obstante, parece que este tema como ocurrió con la Comunidad Económica Europea, los mercaderes, los capitalistas llegan antes que los pueblos, que las personas. Así, la globalización es un hecho en la Bolsa, en la cotización del petróleo, o en la Banca mientras que los ciudadanos seguimos teniendo dificultades para entender la globalización (la idea de que el planeta es uno solo, que no sólo se fastidian los brasileños cuando se tala un bosque en el Amazonas) y, contrariamente, se alimentan sentimientos de xenofobia.

6) Y todas estas características mañana pueden no ser válidas porque todo está dominado por el cambio rápido y por la fugacidad. Durante el siglo XX, especialmente desde 1950 se ha comentado la velocidad de desarrollo de los cambios favorecidos por el avance tecnológico, pero ha sido en la última década cuando se ha comenzado una veloz carrera hacia una meta no claramente definida. Quizás hay que constatar una desigual velocidad entre los avances de la tecnología y los avances en los valores. Me refiero a que tenemos la capacidad de clonar seres vivos pero existen problemas morales de cómo hacerlo.

### **Tendencias de la educación permanente en Aragón**

Ante este panorama, no bueno ni malo solo distinto, deberemos ofrecer algunas pistas por donde podría ir la EPA. En nuestro caso, y pensando en Aragón, no sólo disponemos de un amplio horizonte por las potencialidades que ofrecen las tecnologías de la información, por las nuevas relaciones interpersonales, por las nuevas relaciones sociales; sino que por primera vez tenemos un gobierno autónomo con competencias en materia educativa recién estrenadas y con una coalición política, quizás atípica, pero con la que se pueden abordar retos de una nueva sociedad que tampoco es típica o canónica.

Ante este panorama podemos hacer una consideración del Plan de Acción de futuro de la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Confinte V) de UNESCO aplicado a la realidad aragonesa. Hablaremos de educación permanente porque es un concepto más genérico que el de

educación de personas adultas y toda la educación debe ser permanente. Hablar de EPA como apéndice de la escolaridad "normal" la convierten en anormal cuando debe ser considerada al mismo nivel de tratamiento que la educación en otras edades de la vida. Por otra parte, al situar su análisis en el marco de un congreso de educación social, las consideraciones más amplias se aproximan más a la posición holística que tratamos de llevar a cabo.

1) Educación de adultos y democracia: La educación permanente debe conducir a aumentar la participación de la comunidad. La lucha individual o el recurrir a "papá Estado" no parece la solución del siglo XXI. Lo público acoge un sentido más amplio en el que no sólo es el Estado y las diversas Administraciones quienes atienden a las necesidades sociales, sino que la sociedad a través de órganos democráticos y participativos se ocupa de aquellas necesidades que quedan alejadas de la sensibilidad y la percepción de la Administración.

La educación facilita el conocimiento que nos hace personas más libres, más críticas, preparadas para comprender la realidad. También, la educación procura la igualdad de oportunidades, dar a todos los ciudadanos las mismas posibilidades para desarrollarse personal y profesionalmente. Por último, la educación debe ser fraternal, debe inculcar la solidaridad, la comprensión entre los pueblos. La vitalidad de la democracia está siempre amenazada, deben educarse ciudadanos y ciudadanas conscientes y activos frente a los peligros de la democracia. La existencia de parlamentos con representantes elegidos cada cierto tiempo no es garantía de democracia. Si la democracia es el gobierno del pueblo, éste no puede renunciar al poder que le otorga el sentido de justicia.

2) Mejorar las condiciones y la calidad de la educación permanente: La EPA no puede ser la cenicienta de la formación. La educación es un derecho y una necesidad cualquiera sea la edad que se tenga. No obstante, nos corresponde reivindicar la de aquellos que no se les reconoce habitualmente: las personas adultas, inmigrantes, "marginadas" del sistema escolar... La reivindicación no es por una escuela marginal, adaptada, sino que deben ser los centros educativos los que se adecuen al alumnado. No necesitamos centros especiales, sino centros educativos en los que se ofrezcan herramientas para el aprendizaje y la formación.

La universidad, las nuevas tecnologías, la formación profesional más vanguardista, todo debe disponerse para el alumnado de todas las edades, adultos incluidos. No podemos permitir que la EPA sea considerada como de segunda categoría. Esto parece más perentorio en una sociedad como la aragonesa cuya población envejece de modo rápido y alarmante. El dotar a la educación permanente de unos medios de calidad es una cuestión de justicia y de economía. De justicia, porque todos tienen derecho a disfrutar de los medios que dispone la sociedad ya que se han conseguido con el esfuerzo de todos y de economía, porque de otro modo no estaremos aprovechando completamente las potencialidades de los mismos. Cuando un ordenador trabaja solo durante 8 horas al día, cuando puede estar funcionando durante 24, estamos desaprovechando 2/3 partes de su potencialidad.

3) Garantizar el derecho universal a la alfabetización y a la enseñanza básica: Garantizar el derecho a la alfabetización, a pesar de la escolarización obligatoria, sigue siendo una necesidad para algunos grupos de población. Por una parte, la población autóctona que ha seguido una escolaridad sin el aprovechamiento mínimo por el que podamos decir que está alfabetizada. Especialmente, si entendemos por alfabetización algo más que el simple saber leer y escribir. Por otra parte, la población inmigrante que aumenta y que deberá aumentar so pena de una total despoblación de nuestra comunidad. La alfabetización deberá entenderse siempre en el sentido funcional del término e incluyendo en el mismo la lectura interpretativa de las tecnologías de la información y de la comunicación: televisión, informática, Internet... acaso, cuando desaparezcan las oficinas bancarias, ¿cómo se podrá consultar el saldo de la cuenta corriente? Las TIC abren nuevas perspectivas pero también nuevas necesidades formativas para poderse desenvolver en una realidad "digitalizada".

4) Igualdad y equidad en las relaciones entre hombre y mujer y mayor autonomía de la mujer: El camino hacia la igualdad y la equidad en las relaciones entre hombre y mujer es largo. Lo alcanzado hasta el momento es poco relativamente a lo que falta por conseguir, puede parecer mucho si se compara con el punto de partida pero es poco con lo que queda hasta el punto de llegada. En nuestra región, con amplias zonas rurales no proclives a los cambios, incluso en las ciudades, todavía existen ambientes donde el machismo más o menos explícito aflora, en ocasiones de forma dramática y criminal. Tampoco podemos olvidar la presencia de personas de otras culturas donde la mujer es tratada desigualmente y que, aquí y ahora, amparándose en la situación de minoría pretenden hacer válidos valores que no son defendibles de

ningún modo. Ante esta situación, no podemos bajar la guardia en la búsqueda de la equidad de las relaciones hombre – mujer, y seguir trabajando insistentemente en lo realizado hasta ahora.

5) Educación permanente y mundo del trabajo: La orientación de la formación hacia el mundo del trabajo seguirá teniendo una importancia básica a pesar de la ascensión de los momentos de ocio. No cabe duda que cada vez los empleos exigirán un mayor nivel de cualificación motivado por el uso de TIC e, igualmente, se solicitará la posesión de titulaciones. La necesidad de una mayor competitividad, la apertura y globalización de los mercados, exige una formación constante. Las reconversiones serán habituales. No se podrá encontrar a nadie que haya trabajado toda su vida en la misma empresa ni en el mismo tipo de trabajo. Por eso, se necesitará de un reciclaje permanente, de una capacitación psicológica para adaptarse al cambio y el dominio de estrategias cognitivas que permitan aprender en todo momento y lugar.

6) La relación con el medio ambiente, la salud y la población: La educación permanente debe de ser integral, debe comprender todos los aspectos que forman parte de la vida humana. En ella, los temas medioambientales, la salud, el desarrollo sostenible del planeta son ineludibles. En Aragón tenemos mucho que trabajar puesto que nuestro aprovechamiento del agua, la desertización y el tratamiento de los residuos no son temas donde obtengamos las mejores notas. Por tanto, será un tema que deberá abordarse coordinadamente con otros departamentos como agricultura, ordenación del territorio, industria, etc.. En este ámbito la educación permanente cobra su sentido -de necesidad de llevarse a cabo durante toda la vida- y su carácter integrador de todo tipo de conocimientos (saber, saber cómo) y actitudes.

7) Cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información: Las TIC lo invaden todo. Son el motor de la transformación actual, o al menos, así las hemos considerado cuando nos referimos al mundo laboral, a la alfabetización, a la ocupación del ocio. Por tanto, las TIC de forma repentina han pasado a formar parte de la cultura. Y solo quienes posean esa cultura podrán enfrentarse a los retos que la vida cotidiana va a plantear. En nuestra comunidad, deberá hacerse una apuesta decidida como se hizo con el proyecto de "Aldea Global". Esto significa que la infraestructura necesaria para cablear Aragón ha de estar disponible para todos, lo que implicará inversiones para hacer llegar las telecomunicaciones allí donde la iniciativa privada no llega por falta de rentabilidad. Igualmente, deberán potenciarse iniciativas que pretendan el uso de TIC y para usos extensivos como por ejemplo facilitar una cuenta de correo electrónico a todos los ciudadanos. No obstante, las TIC tienen algunos problemas que afectan a la intimidad personal y al concepto de realidad, pero pueden utilizarse para el desarrollo personal, para resaltar la capacidad creativa de las personas.

8) Derechos y aspiraciones de los distintos grupos: La educación permanente debe ser democrática, debe favorecer a todos no por igual, sino según sus necesidades. El elenco de grupos que necesitan apoyo es largo; aún a riesgo de olvidar alguno: ancianos, ancianos sin autonomía, migrantes, personas discapacitadas, encarceladas, mujeres, jóvenes en zonas depauperadas... En la Comunidad Autónoma, quizás por la situación demográfica, las personas ancianas precisarán de ayuda comenzando con labores asistenciales y siguiendo con tareas formativas. No olvidemos que la educación permanente no es una tarea exclusivamente instructiva, que la educación permanente debe incluirse en el concepto amplio de educación social. Quizás, sin ánimo de ser pretenciosos, desde la educación de personas adultas entendida como hacemos en este seminario podemos ofrecer algunas claves de cuáles deben ser las perspectivas de la educación social en Aragón.

9) Aspectos económicos de la educación permanente: Dicho popularmente: "sin perricas no hay chufficas". Precisamos, para plasmar todas estos principios, de un acompañamiento económico primero en forma de ley de acompañamiento de la ley de epa y luego, traducido a Euros, en los presupuestos de la Comunidad. La educación debería ser la niña de tus ojos de los presupuestos, en coordinación con otras consejerías como Sanidad, Ordenación del territorio, Industria... con las que como hemos señalado no se puede trabajar descoordinadamente. Debemos hacer entender que cuando se invierte en una campaña de educación sanitaria, no importa en qué departamento este asignada, porque todos nos beneficiamos si se realiza de forma coordinada.

10) Cooperación y solidaridad internacional: La autonomía política no debe hacer que nos miremos narcisamente el ombligo. Debemos fortalecer nuestros vínculos de cooperación y la solidaridad con otros pueblos. Nuestra visión no puede reducirse a nuestros límites territoriales. En un mundo globalizado, no podemos observar al que no ha nacido en Aragón o no vive en Aragón como un extraño. La palabra extranjero debería desaparecer porque en un mundo económicamente globalizado, con elementos

culturales cada vez más homogéneos, no se puede ignorar la existencia de otros. Al respecto, un pueblo que siempre ha sido solidario en situaciones excepcionales, ha de hacer extensivo este sentimiento de solidaridad, de apoyo a las situaciones no tan excepcionales para nosotros pero si especial y singularmente problemáticas para quienes precisan de solidaridad: las personas inmigrantes de otros países y las que quedan en países donde las condiciones económicas no son buenas.

"La interdependencia planetaria y la mundialización son fenómenos esenciales de nuestra época" y necesitamos comprender el mundo, comprender al otro, si queremos comprendernos a nosotros mismos. La educación debe orientarse a intensificar el sentido de la solidaridad que permita aceptar las diferencias culturales, que vea una posibilidad de enriquecimiento en la diferencia y no un motivo para el enfrentamiento.

### **Objetivos**

La Educación de Personas Adultas la consideramos:

-un servicio público que responde a un derecho universal, adaptado a las necesidades de los participantes, gestionando desde los mismos participantes, que tendrán un papel activo en todas las fases del proceso educativo;

-un instrumento para la convivencia solidaria entre los miembros de la sociedad;

-un instrumento de autodeterminación personal que capacite para la adopción de opiniones propias, abiertas y críticas con el entorno;

-un marco educativo abierto y dialogado, en el que los participantes puedan intercambiar experiencias y realidades respetando el pluralismo y la tolerancia;

-un proceso educativo que pretende proyectarse al futuro, partiendo de la situación cultural presente y de las aportaciones que a la misma han hecho generaciones pasadas;

-un proceso de educación permanente en el que se incluye tanto el enriquecimiento integral de la persona como la promoción de su participación (tanto en el desarrollo socioeconómico y cultural, como en el propio proceso de formación).

En consecuencia, la EPA debe:

-promover la libertad de las personas para decidir conscientemente y participar responsablemente en el proceso de construcción colectiva de una sociedad más justa, más humana y más responsable;

-favorecer la justicia social a través de la educación y la formación, proponiendo instrumentos básicos para interpretar la realidad y restableciendo el derecho de todas las personas a unas condiciones de vida dignas.

En esta concepción de la educación permanente, de la educación de personas adultas en particular, proponemos los siguientes objetivos, agrupados en torno a los cuatro pilares señalados por Jacques Delors : Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser.

Aprender a conocer combinando una cultura general amplia con la posibilidad de aprender a aprender en una vida que se asocia de forma permanente con la educación:

1) Hacer efectivo el derecho a la educación permanente de toda persona adulta, consiguiendo la formación básica que le proporcione los instrumentos culturales necesarios para desarrollarse como ciudadano consciente y libre en un mundo en evolución constante.

2) Estimular un desarrollo intelectual y afectivo que permitan el aprendizaje autónomo y la actualización personal y profesional.

---

<sup>12</sup> Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI ; presidida por Jacques Delors ; In"am Al Mufti ... [et al.]. Compendio. 1996. <http://www.unesco.org/delors/>

*Aprender a hacer* para adquirir una cualificación profesional polivalente que permita acceder a diversas situaciones:

- 1) Facilitar a las personas adultas el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo
- 2) Mejorar la cualificación profesional de la población adulta, a través de cursos de perfeccionamiento y de actualización mediante el uso de TIC y metodologías a distancia para facilitar el acceso sin condicionantes espaciales o temporales.

*Aprender a vivir* juntos porque la sociedad nos coloca en situaciones en las que debemos trabajar, compartir, divertirnos con otros:

- 1) Proporcionar pautas de valoración y desarrollo de la capacidad de análisis de las diferentes actividades y fenómenos de carácter social, que permiten la adopción de comportamientos críticos y autónomos en relación con aquellos.
- 2) Integrarse en el medio, potenciando actitudes y valores sociales positivos que faciliten a las personas la participación en el ámbito familiar, laboral, local y nacional desde un punto de vista cultural, político y económico.
- 3) Promover el desarrollo comunitario, potenciando los cauces estructurales existentes en cada zona e integrando la E.P.A. en proyectos globales de base territorial, buscando respuestas concretas a las necesidades socioculturales de los barrios y pueblos.

*Aprender a ser* para favorecer el desarrollo de la propia personalidad, la capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal:

- 1) Potenciar la defensa y el desarrollo de la identidad personal y colectiva
- 2) Desarrollar un espíritu solidario, colectivo, de apoyo mutuo y de responsabilidad grupal e individual.
- 3) Posibilitar la intervención creadora y la participación cultural de la población, a través de la coordinación de los proyectos culturales surgidos de las instancias sociales e institucionales y procurar el acceso de la población adulta a las redes culturales.
- 4) Desarrollar procesos de toma de conciencia y de capacidad organizativa que permitan la capacidad de análisis crítico y el fortalecimiento del tejido social para promover cambios sociales.

Como objetivo que se puede incluir en todos los pilares, manifestar que serán objeto de especial atención en la práctica de la EPA los grupos sociales más desfavorecidos en cada momento, entre los que se fomentará la adquisición y desarrollo de las capacidades instrumentales que permitan su integración social.

#### **IV. NOTAS PARA LA REFLEXIÓN SOBRE UN MODELO DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS EN ARAGÓN**

##### **Necesidad de una ley que regule la educación de las personas adultas**

La argumentación sobre la necesidad de una ley que regule la Educación de Personas Adultas entronca directamente con la consideración social y política que se quiera asignar a la EPA. Parece claramente demostrable que uno de los parámetros fundamentales para conocer el grado de desarrollo de un pueblo es su nivel cultural, y que es el nivel educativo y cultural de un pueblo el que garantiza el progreso y el futuro de una determinada sociedad. Por eso, una ley que regule y asegure la EPA como educación permanente de todos los ciudadanos y ciudadanas, es necesaria y además fundamental para dar concreción a esos pilares básicos de toda sociedad moderna: la cultura y la educación.

La educación es un derecho incuestionable y, por tanto, existe el deber social de articular una respuesta a este derecho. En nuestra realidad es evidente, también, la necesidad de compensar desigualdades pasadas y potenciar la igualdad de oportunidades para toda la población a través de la cultura y la educación. La existencia de una ley de EPA obliga a su consideración oficial, al

seguimiento y a la concreción como realidad social, necesaria y existente. Junto a esta ley son necesarios una serie de organismos sociales de seguimiento y desarrollo para asegurar la coordinación y regulación en un campo de la educación en el que la realidad actual es muy plural y existe un abanico de acciones, dependientes de diferentes organismos y entidades, que es necesario rentabilizar, potenciar y coordinar.

### **Diagnóstico de población**

Diagnóstico de población del Medio Rural: Las características de la población, su ocupación y sus condiciones de vida marcan claramente sus necesidades educativas. Analizadas las características de varias comarcas de las tres provincias, se pueden sistematizar en los siguientes puntos, coincidentes para la mayor parte de las zonas rurales aragonesas:

- Dispersión de la población, a excepción de la existencia de algunos grandes núcleos semiurbanos, sobre todo en la provincia de Zaragoza. Esta dispersión dificulta la dotación de equipamiento social (son poblaciones con densidad menor a la mínima exigida para la rentabilización de estos servicios, que es de 15 habitantes por kilómetro cuadrado).
- Concentración de los servicios existentes en los núcleos mayores (centros de salud, farmacias, teléfonos, instalaciones deportivas, institutos, salones sociales, servicio social de base, comercios, bancos, bibliotecas, oficinas de la administración...).
- Distinta comarcalización para cada institución que trabaja en el ámbito de la acción social (Servicio social de Base, EPA, Diputaciones Provinciales, juzgados...)
- Despoblación progresiva del medio rural, con envejecimiento de la población y mayor porcentaje de hombres que de mujeres (sobre todo en la provincia de Huesca). Sin embargo en los últimos años se está produciendo una ralentización de este fenómeno debido a la crisis urbana y una emigración de retorno.
- Marginación provocada por el aislamiento.
- Escaso asociacionismo o muy reciente y sectorializado, con poca participación social.
- Adopción de formas de vida y consumo urbanos, lo que conlleva una falta de compromiso social y político con el entorno próximo, apatía y falta de sentido reivindicativo de lo propio.
- Bajo nivel formativo, más del 50% de la población es analfabeta funcional y sin cualificación profesional.
- Ocupación prioritaria en la agricultura y la ganadería, manteniendo formas tradicionales de trabajo no competitivas y una excesiva parcelación de la tierra.
- Las industrias existentes, de escasa importancia salvo en zonas localizadas cerca de los grandes núcleos de población, son de transformación de productos agrícolas, de alimentación, textiles, de minería (Teruel), hidroeléctricas (Huesca), de la maderera, de maquinaria metálica y de calzado (Zaragoza).
- En el sector servicios predomina la hostelería y el intento de impulsar el turismo rural.

Las características de los principales grupos de atención en el medio rural son:

- Mujeres, con necesidades de promoción personal y laboral, con una gran desinformación general y falta de motivaciones para transformar su realidad y con una baja participación en la vida política y social por excesiva dependencia hacia el hombre.
- Jóvenes con necesidades de capacitación laboral en los campos profesionales más adecuados para su comarca, que les permita trabajar sin emigrar y superar la desmotivación, desilusión, apatía, desarraigo y las pocas expectativas laborales, culturales y recreativas.
- Agricultores con necesidad de capacitación profesional para incorporarse a programas UE.
- Inmigrantes y minorías étnicas, con unas características de vida precarias y necesidades laborales, culturales y de integración.

Las necesidades educativas derivadas:

- Formación Ocupacional y Profesional adaptadas a la realidad de cada zona (formación de agricultores, cooperativistas, etc.) dada la escasa cualificación profesional en general.
- Formación básica que incremente el nivel cultural y la concienciación social.
- Formación sociolaboral para fomentar el cooperativismo y el autoempleo.
- Formación para la participación social, que fomente el sentimiento de comarca y ayude a potenciar la cooperación como forma de desarrollo y respuesta a los problemas individuales.
- Educación para la salud, para el respeto del medio ambiente, para el ocio y el tiempo libre...

Diagnóstico de población del Medio Urbano: Las características del medio urbano son bien distintas al rural, sobre todo si analizamos la situación de ciudades grandes como Zaragoza:

- Alta densidad poblacional, producto en parte de las migraciones interiores y, en la actualidad, de las procedentes de otros ámbitos culturales (África).
- Desarrollo urbanístico inadecuado, que prima el aprovechamiento económico en detrimento de la creación de espacios de convivencia y comunicación.
- Inadecuación de las ofertas de ocio y tiempo libre de las asociaciones y entidades culturales a las necesidades de la población, lo que conlleva una utilización deficitaria de las mismas, manteniendo un modo de vida individualista y encerrado en el entorno. Se fomenta el desarrollo de áreas de diversión concentradas en el espacio y basadas en el consumo.
- Población joven, aunque está disminuyendo la tasa de natalidad de forma acelerada. El equilibrio entre sexos inclina la balanza ligeramente al predominio de la población femenina.
- El nivel de instrucción es muy desigual por sexos, habiendo mayor porcentaje de mujeres sin estudios ni cualificación profesional. Amplia tasa de analfabetismo en las edades más avanzadas y un número importante de analfabetos funcionales en edades jóvenes.
- Los sectores más desfavorecidos laboralmente son los jóvenes, las mujeres y las personas inmigrantes extranjeras, siendo mayor la problemática cuando confluyen dos o más factores.
- Las tasas de paro son elevadas: a jóvenes, mujeres y un número importante de personas mayores de 45 años sin cualificación que se convierten en parados de larga duración.
- Estas tasas están directamente relacionadas con el nivel de instrucción, siendo mayores cuanto más bajo sea éste.
- Existe un alto número de jóvenes sin titulación básica y sin formación profesional adecuada a las necesidades de las empresas. Además, la implantación del nuevo sistema educativo ha generado una problemática de fracaso escolar todavía por afrontar.
- El mayor volumen laboral en las ciudades se da en el sector servicios seguido de la industria.
- Los empresarios valoran la experiencia laboral y la posesión de estudios de FP o equivalentes.
- El mayor volumen de demandas de empleo se producen desde los peones, trabajadores del sector servicios, administrativos y técnicos, frente a la demanda de técnicos del empresariado.
- La precariedad de las contrataciones arrastra importantes consecuencias sociales.
- Existe una falta total de coordinación interinstitucional que dificulta la detección y análisis real de la problemática y la búsqueda de soluciones comunes que rentabilizarían esfuerzos.

Las características de los principales grupos de atención en el medio urbano son:

- Jóvenes menores de 18 años que realizan su formación dentro de los centros de EPA, bien a través de programas de Garantía Social, bien a través de medidas de carácter compensatorio.
- Jóvenes parados, a partir de 18 años, procedentes de fracaso escolar, sin cualificación profesional ni recursos que les permitan una inserción adecuadas. Constituyen una población de riesgo, desmotivada,

con inseguridad afectiva, pasotismo, bajo nivel cultural, reproducción de esquemas tradicionales, falta de responsabilidades, falta de autonomía, individualismo y falta de espíritu crítico, ante la que desarrollar actividades preventivas.

- Mujeres amas de casa con necesidades de comunicación, de potenciar su autoestima, autonomía e independencia, de ocupar un tiempo de ocio propio y generar amistades propias. Pueden tener tendencia a la depresión ante sentimientos de inutilidad e infravaloración, de falta de sentido en sus vidas por el papel secundario cuando los hijos crecen.

- Mujeres paradas, con dificultades para competir en el mundo laboral. Suele acrecentarse el problema en casos de bajo nivel cultural y sin cualificación profesional, al retraerse de buscar empleo activamente por considerarse poco preparadas y sin posibilidades. Pasan a formar parte del llamado "paro desanimado".

- Parados de larga duración, integrado en su mayor parte por cabezas de familia en un tramo de edad entre los 28 y los 50 años. A la falta de recursos económicos se une la poca preparación profesional y la dificultad de reorientar la formación adquirida hacia aquellas profesiones que se reclaman hoy en día.

- Personas analfabetas, en una sociedad en la que es imprescindible saber leer y escribir para realizar cualquier actividad. Son personas que se infravaloran, con complejos, inseguridades y dependencias. Su media de edad es de 50 años, aunque cada vez disminuye más.

- Inmigrantes y minorías étnicas. Son personas que, exceptuando la población gitana española, proceden en su mayoría del norte de África y de Portugal y que han abandonado su país, familia y cultura por circunstancias económicas. La primera dificultad es el desconocimiento de la lengua. Este problema se acrecienta si tenemos en cuenta que, por lo general, son analfabetas en su propia lengua.

- Inmigrantes de segunda generación, hijos de inmigrantes nacidos en España, por lo que son españoles pero con una educación a caballo entre las dos culturas, lo que provoca problemas de desarraigo, dificultad de identificación personal...

Las necesidades educativas derivadas:

- Formación básica que incremente el nivel cultural y de concienciación social
- Formación ocupacional y profesional adaptadas a las demandas previsibles a corto, medio y largo plazo y facilitando el dominio de destrezas básicas que permitan una adaptación rápida a los distintos puestos de trabajo a desempeñar a lo largo de la vida
- Formación sociolaboral para el autoempleo, para afrontar los problemas laborales
- Formación para el ocio y el desarrollo de la creatividad
- Formación para el desarrollo personal
- Formación para la participación social que potencie la comunicación, la implicación en la resolución de los problemas del entorno próximo, la solidaridad y el respeto a las diferencias.

#### **Proyectos de base territorial: centros, coordinación, oferta y profesionales.**

Situados en el contexto de la educación permanente, partimos de la premisa de que no existen espacios educativos por sí mismos, sino que cualquier espacio es potencialmente educativo y puede facilitar procesos de formación y desarrollo. La complejidad de los sujetos, la desescolarización, la educación permanente, la animación y el desarrollo de la comunidad han evidenciado la importancia del Territorio, entendido como sistema de vida de los sujetos, como ámbito de referencia teórico y operativo para la reflexión y para la acción. Por tanto, no se asocia exclusivamente con el espacio de las ciencias naturales o de la arquitectura y el urbanismo, se trata, más bien, de un concepto antropológico en el que se incluye la visión de los individuos, de los grupos, de la comunidad.

Esto conduce a una proximidad entre los conceptos de cultura y territorio, cuando no coincidencia, ya que el territorio deja de ser una entidad natural y pasa a referirse al conjunto estructurado de relaciones



sociales pasada, así como las que se producen de nuevo. El espacio humano se define con relación a los seres humanos que lo usan, lo disfrutan, se mueven dentro, lo recorren y lo dominan. El territorio debe entenderse como un espacio en el que están presentes diversos elementos materiales e inmateriales, antiguos y recientes, modificables y no modificables, que interactúan (consciente o inconscientemente, intencional o no intencionalmente) entre ellos. Por tanto, el territorio, por su misma naturaleza, no puede ser leído como un sistema constituido de componentes y relaciones entre ellos, no. El territorio no puede ser una realidad que se contempla, sino que se practica a través de acciones que pretenden el cambio de los elementos y de las relaciones entre ellos.

Llevado al ámbito de la educación, el llamado Libro Blanco de la Educación de Adultos<sup>13</sup>, señalaba que "Lo primero que habría que decir es que no debía haber un solo tipo de centros, sino una pluralidad de actuaciones convergentes (...) tal vez no deberíamos hablar de centros sino de programas locales que, sea cual sea la forma institucional, deben abarcar todas las actividades formativas que un adulto puede realizar en un ámbito territorial" y en su directriz número 5, pp. 284-285: "el nuevo modelo de la Educación de Adultos supone una concepción distinta en cuanto a la unidad espacial de referencia; en lo sucesivo deberá ser el Proyecto de Base Territorial y no el Centro docente, Círculo o Aula de adultos/as, quien deberá asumir el protagonismo principal atendiendo a las demandas específicas de una determinada comarca, municipio o distrito y adscribiendo la totalidad de recursos humanos y materiales disponibles para este fin".

La EPA implica al conjunto de la sociedad por la gran variedad de aspectos a los que afecta. Esto exige que no se elabore al margen de los ciudadanos, sino contando con todos los sectores a ellos vinculados. Por otra parte, el crecimiento educativo de la persona adulta debe darse en el entorno en el que desarrolla sus actividades, en su realidad próxima. Así pues, las acciones de EPA se desarrollarán estructuradas en torno a Proyectos de Base Territorial, con un objetivo de desarrollo comunitario, tomando como territorios de acción los existentes de forma natural (barrios, distritos, pueblos y comarcas). Esto requiere tender hacia una comarcalización única para todos los servicios y administraciones públicas. Que coincida la territorialización de la educación, de la cultura, de los servicios sociales de base, de la sanidad, de los servicios jurídicos, laborales... Es la única forma de construir un plan global de actuación para una zona. En el medio urbano, esta territorialización debería coincidir con los distritos municipales y barrios.

Será necesaria la constitución de Juntas Territoriales (comarcales, locales o de distrito) que coordinen a representantes de todos los servicios públicos y a los agentes sociales que intervienen en la zona, para realizar una planificación global de la respuesta en función del diagnóstico de necesidades detectadas en el territorio por todos ellos. Estas juntas llevarán el seguimiento y evaluación de las acciones desarrolladas. Corresponde a la Junta Territorial elaborar el proyecto de base territorial, que vendrá configurado por los siguientes elementos:

- La base de su proyecto parte del análisis de la demanda potencial de la comunidad de su territorio, realizado desde la junta comarcal o de distrito.
- Organiza todas las facetas de la EPA en un proyecto conjunto.
- Orienta la EPA al desarrollo de la comunidad en que está enclavado.
- Hace de la flexibilidad uno de sus componentes esenciales, para readaptarse a las cambiantes necesidades formativas de la población.
- Elabora y evalúa el plan global para la comunidad desde la Junta Territorial.
- Sedimenta en la comunidad una concepción más global y funcional de la cultura de base, superando el acedemicismo, la trivialización y el utilitarismo.

<sup>13</sup> ESPAÑA. Dirección General de Promoción Educativa. (1986). La educación de adultos: un libro abierto / coordinación, adaptación y redacción final, José Antonio Fernández, José M<sup>a</sup> Bas Adam. [Madrid]: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 307 p. ; 22 cm., p. 28.

-Tendrá en cuenta la coordinación con las empresas del entorno, buscando convenios de colaboración para el desarrollo de una formación sociolaboral más real.

La Junta Territorial (comarcal, local o de distrito) estará formada, al menos, por los siguientes miembros: los equipos docentes de los centros de EPA que existan en la zona, con la representación que se estime en la Junta Territorial; representantes de los agentes sociales de la zona (AA.VV, sindicatos, asociaciones...); vocales de las distintas comisiones de trabajo de la Junta Municipal de Distrito; representantes de los servicios sociales, agentes de salud, centro del INEM...

La personas que participan en un proceso formativo han de ser consideradas en su globalidad de necesidades y aspiraciones, la metodología ha de ser adecuada a la edad adulta y ha de partir de la experiencia adquirida, la oferta debe ser flexible y los cambios ágiles, y hay que evaluar la eficiencia y eficacia de lo actuado en función de los objetivos previstos. Por eso, las actuaciones de EPA han de ser un foco de irradiación cultural y de promoción de la participación en el entorno social. Y los centros deberían ser uno de los lugares en los que se ponen las bases educativas para la organización del control social y colectivo de las actuaciones públicas (sanidad, educación, etc.).

Las actividades culturales no deben tener su eje de giro en el centro, en un proceso aislado de autoalimentación. El centro de educación permanente de personas adultas, CEPA, debe concebirse como una pieza de un mecanismo en el que las diferentes ruedas dentadas son función de la rueda y el eje central con el que giran al unísono a través de un engranaje recíproco. Este eje central es el entorno social y sus necesidades educativo-culturales. En él, el CEPA cumple funciones polivalentes y no es un simple emisor de titulaciones académicas elementales .

Los CEPA como estructura funcional superan ampliamente el concepto escolar y compensatorio. Han de ser un elemento de dinamización cultural de un territorio o sector social desde el punto de vista educativo y han de responder a las demandas y necesidades cambiantes de las personas adultas de un territorio o sector. Estas demandas y necesidades se tendrían que detectar y determinar de forma colectiva a través de los planes territoriales, locales o sectoriales de educación de personas adultas que se hayan realizado, priorizando los sectores con más necesidades socioeducativas.

Los centros de EPA podrán ser creados por la actividad administrativa pública o por iniciativa de las organizaciones y demás agentes sociales. Así, podrán ser, público regional (el titular es la DGA); público municipal (el titular es el ayuntamiento); público de iniciativa social (el titular es una entidad sin fines de lucro). En cuanto a su organización y atribuciones, los centros de educación de personas adultas, insertos en un programa de base territorial:

- Responderán a un modelo de gestión participativo. Así, estará gestionado por el conjunto de participantes del centro, teniendo en cuenta las aportaciones de los colectivos implicados en el desarrollo comunitario de la zona, a través de la Junta Territorial.

- Elaborarán el Plan de Centro en función de las orientaciones y acuerdos de la Junta Territorial, en coordinación con el resto de centros de la zona y en función de las necesidades.

- Estarán adaptado a las características geográficas, sociales y culturales de cada lugar y, en consecuencia, será un espacio abierto a la dinamización de su entorno inmediato.

- Podrán reunir en un mismo equipo y en condiciones de igualdad a educadores de diferentes perfiles, formaciones, dependencias administrativas y dedicaciones, constituyendo equipos multidisciplinares.

- En su caso, podrán expedir las titulaciones correspondientes a la oferta que desarrolle.

En cuanto a la financiación de los centros la administración establecerá las partidas presupuestarias precisas para atender los planes anuales de EPA, estableciendo con los centros públicos de iniciativa social convenios de colaboración de duración plurianual, que permitan la dotación de recursos económicos y de personal precisos para el desarrollo del proyecto.

---

<sup>14</sup> FORMARIZ, A. (1997): "Los centros de educación de personas adultas y su entorno territorial: Organización de redes locales", .- En: Didáctica y educación de personas adultas : una propuesta para el desarrollo curricular / M<sup>a</sup> Josefa Cabello Martínez (coord.). -- Archidona (Málaga) : Aljibe, D.L. 1997.

La Oferta pasa por la elaboración de programas integrados de los distintos ámbitos formativos –profesional, ocupacional, sociocultural y básico- de las distintas modalidades –presencial, semipresencial y a distancia- y de los distintos agentes. La EPA debe contemplar un gran abanico de programas que permitan dar respuesta a las diferentes necesidades de formación con el objetivo de generar procesos de educación permanente. Dará respuesta a las necesidades, por tanto a las finalidades y objetivos de cada programa, mediante actuaciones que incluyan una, alguna o todas las áreas establecidas en la LOGSE, destacando en cada una, el nivel que sea necesario para ese programa específico:

\*Área de Desarrollo Personal: Potenciar las capacidades individuales tanto en el plano personal como afectivo y profesional que permitan una interacción adecuada con el entorno para su inserción social y laboral estable.

\*Área de educación para la participación sociopolítica y el desarrollo de la comunidad: Participar en el entorno de forma crítica para la transformación social

\*Área de Educación Básica: "El conjunto de conocimientos, destrezas, hábitos y actitudes que permitan a cada persona adulta elegir y desarrollar itinerarios formativos, adaptados a su nivel, experiencia, intereses, expectativas y necesidades que le permitan participar de forma autónoma y crítica en su medio para transformar su realidad". Tiene como objetivo educar para crear hábitos de formación permanente así como en la capacidad de análisis crítico y de opinión. En ella se incluirán procesos tendentes o no a la obtención de titulaciones que permitan el acceso a niveles educativos superiores, que incluyan los siguientes aspectos:

\*Formación desde las Enseñanzas Iniciales hasta la obtención del Graduado en Secundaria en todos los centros de educación de adultos, además de preparar pruebas para el retorno al sistema reglado: acceso a ciclos de grado Medio y Superior (mientras sea posible), pruebas libres de acceso a la universidad y graduado escolar (mientras se sigan convocando), la posibilidad de realizar bachillerato, así como la ampliación cultural y el favorecimiento del estudio de lenguas autóctonas.

\*Formación orientada al trabajo: que permita desarrollar capacidades para la búsqueda de empleo, para la adaptación a las necesidades del mercado de trabajo, así como habilidades y actitudes que permitan mantener el puesto de trabajo (habilidades sociales, técnicas de búsqueda de empleo, orientación para el empleo, fomento del autoempleo, legislación laboral, relaciones laborales y sindicales).

\*Ocupacional/profesional (reglada o no: procesos para seguir formándose en el sistema educativo (pruebas de acceso a ciclos formativos, FP1), formación dirigida al empleo (talleres ocupacionales, centros sociolaborales...). Habrá que contemplar la posibilidad de que los centros de EPA puedan impartir ciclos Formativos de Grado Medio de forma presencial. Es importante que toda la formación ocupacional y profesional esté acreditada.

La EPA debe adaptarse a las necesidades de cada una de las poblaciones y situaciones a las que da respuesta, es por ello necesario crear cuantos modelos de programas se consideren pertinentes atendiendo siempre a las acciones de discriminación positiva que plantea la LOGSE en su art. 51: presos, jóvenes desfavorecidos, minorías étnicas, grupos diferenciales de zonas rurales, tercera edad, inmigrantes, mujeres, personas paradas de larga duración, con discapacidades físicas y psíquicas...

Se considera imprescindible para todas las ofertas la elaboración de curriculum específico de EPA, que recoja las características y peculiaridades de las personas adultas, sus intereses, necesidades, y parte del bagaje cultural. La elaboración de materiales didácticos que respondan al curriculum será una consecuencia inmediata para su aplicación correcta.

La evaluación en todos los programas de EPA será continua y formativa. Se ha de poner especial cuidado en valorar el proceso de aprendizaje más que los resultados finales, realizando una evaluación que recoja la autoevaluación del alumno junto con la de sus educadores.

Aun teniendo en cuenta las diferentes ofertas -presencial, semipresencial y a distancia-, deberá ser de tipo presencial para aquellos colectivos con más dificultades, puesto que es necesaria una educación integral que parta del desarrollo personal para que tengan posibilidades reales de inserción social. Las ofertas semipresencial y a distancia deben contemplarse como verdaderas alternativas, dotadas de medios y recursos, y no como paliativas de una escasez de recursos.

Como principios de la oferta deben contemplarse la participación de todos los agentes en todos los elementos posibles del programa. La definición de la oferta formativa, el diseño de los programas educativos y su evaluación se han de elaborar a partir de un diálogo igualitario entre todos los participantes. Metodología plural, acorde con las necesidades de la población a la que se dirige, que promueva la creatividad, la autonomía, el pensamiento crítico y la participación, que potencie la autoestima, la tolerancia, el respeto a la diversidad y el cambio social.

Los programas, las metodologías, los horarios y los recursos humanos han de ser específicos para la EPA. Derecho de los participantes a que les sean reconocidas sus capacidades, conocimientos y destrezas que han adquirido a lo largo de su vida a partir de la experiencia. La administración, por tanto, deberá buscar fórmulas que reconozcan y acrediten dichas capacidades. Oferta en la zona coordinada y adecuada para paliar las necesidades existentes en todas las áreas y niveles. La EPA proporcionará una formación integral y permanente que permita a las personas adaptarse a los cambios constantes de la sociedad.

Además de la oferta pública, inexcusable y garantizada con suficientes medio y recursos desde la administración, la Iniciativa Social es una respuesta surgida desde organizaciones populares a raíz de necesidades concretas de pueblos y barrios. Sus acciones son gratuitas, de gestión colectiva y coordinadas con el conjunto de colectivos sociales y las administraciones públicas. Para el desarrollo completo de la EPA en la Comunidad Autónoma, es necesario articular vías de coordinación de todos los sectores que trabajan en ella. Sólo sumando los esfuerzos de la administración educativa, de las instituciones autonómicas y locales, las asociaciones civiles, las organizaciones sindicales y empresariales, será posible en un plazo razonable superar las graves carencias que limitan el progreso económico y social.

Las aportaciones de los grupos y colectivos sociales son actuaciones complementarias con las llevadas a cabo por la acción pública. Las entidades sin ánimo de lucro, por su importancia social, deben tener el apoyo suficiente por parte de los poderes públicos, mediante concertaciones o convenios estables, como para poder desempeñar su labor de forma no precaria como en la actualidad, planteando para todo esto una vía específica de reconocimiento. Dentro de la Ley de EPA es necesario abordar las carencias legislativas estableciendo criterios claros y definidos sobre las características que deben reunir estas experiencias, así como las responsabilidades que asumen en el ejercicio de la tarea en el campo de la educación de personas adultas.

Los Perfiles de los educadores deben responder a la diversidad de necesidades y demandas que plantea la educación permanente. Además de tener en cuenta las características específicas de cada campo de actuación del educador y el perfil correspondiente, hay que tomar en consideración la existencia de una serie de denominadores comunes que permiten situar a todos los educadores de EPA de modo interrelacionado en una misma red. Señalamos las coincidentes agrupadas en dos áreas diferentes: una referida a las acciones dirigidas a la población adulta y a la comunidad y otra con relación al crecimiento profesional de los educadores. Así, en su relación con las personas adultas y con la comunidad cabe destacar:

- Detectar y diagnosticar las necesidades socioeducativas de la población.
- Planificar de forma colectiva y cooperativa situaciones educativas.
- Orientar y facilitar aprendizajes teniendo como referente las competencias desarrolladas en el decurso de la vida y como objetivo el crecimiento personal y la salida socio-laboral.
- Fomentar procesos coevaluadores, tendentes al desarrollo socioemocional y cognitivo.
- Generar procesos de reflexión colectiva, de diálogo y de intervención en la realidad desde la horizontalidad, para el espíritu crítico y la actitud y el hacer democráticos.
- Impulsar la participación social y el asociacionismo.
- Animar situaciones socioeducativas.
- Captar y gestionar recursos humanos, materiales y funcionales.
- Facilitar los recursos humanos, materiales y tecnologías diversas, precisos para la evolución y el desarrollo de las comunidades.

Con relación a la organización en la que el educador desarrolla su función así como a su crecimiento profesional:

- Participar, relacionarse con el resto de las fuerzas sociales que operan en el ámbito comunitario - local o comarcal- contribuyendo a un desarrollo integrado; trabajar desde equipos multiprofesionales y desde la interdisciplinariedad.
- Investigar y animar a las comunidades en la búsqueda de soluciones en sus realidades, desde procesos de investigación participativa.
- Mantener una actitud de búsqueda, de cambio y de mejora a través de procesos formativos de intercambio.

El profesorado estará compuesto por educadores que reúnan los requisitos establecidos por la legislación vigente. En el modelo de EPA aquí definido su papel es clave, ya que tiene una doble función: concientizar y motivar el proceso educativo de la persona adulta. Como características y actitudes básicas:

- Ser un enseñante globalizador: trabajar en equipo; elaborar métodos contextualizados para el aprendizaje; conocer técnicas de programación y evaluación; elaborar material didáctico adaptado a la realidad individual y grupal; no parcelar conocimientos, utilizar metodología globalizadora.
- Ser un dinamizador cultural del grupo y el centro: hacer transmisión positiva del saber; promover actitudes democráticas, de flexibilidad, escucha y tolerancia; afrontar la resolución de conflictos de forma positiva y activa; promover la organización de actividades creativas; ser dinamizador grupal; contribuir a la Animación Sociocultural del centro.
- Conocer y asumir la problemática de la comunidad; estar comprometido con su resolución; potenciar el conocimiento y uso de los recursos sociales del entorno.

Los educadores han de comprometerse en la elaboración, diseño y desarrollo de proyectos y currículos educativo específico, que ha de responder ante todo a las exigencias del mercado profesional y a las aspiraciones de formación personal de los participantes. Por la amplitud y variedad de las áreas que recoge la oferta formativa, los educadores provendrán de diferentes campos profesionales, con formación y titulaciones diversas.

## DOCUMENTACIÓN DE TRABAJO

### 1. Declaraciones y documentos de la Unión Europea y organismos internacionales

Consejo de Europa. Educación de Adultos y cambios sociales. Estrasburgo: Consejo de Europa, 1993. [www.coe.fr](http://www.coe.fr)

Comisión de las Comunidades Europeas. Crecimiento, competitividad y empleo – retos y pistas para entrar en el siglo XXI – Libro Blanco.- Preámbulo y Capítulo VII. -145COM (93) 700. [http://europa.eu.int/comm/off/white/index\\_es.htm](http://europa.eu.int/comm/off/white/index_es.htm)

Comisión de las Comunidades Europeas. La Educación y la Formación – Enseñar y aprender – hacia la sociedad cognitiva – Libro Blanco. Resumen. COM (95) 590. [http://europa.eu.int/comm/off/white/index\\_es.htm](http://europa.eu.int/comm/off/white/index_es.htm)

Consejo de la Unión Europea. 95/431/CE: Decisión nº 2493/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como el «Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes»/ Consejo de la Unión Europea; Parlamento Europeo. - en: Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Serie L, núm. 256, de 26 de octubre de 1995, p. 45 [http://europa.eu.int/eur-lex/es/lif/dat/1995/es\\_395D2493.html](http://europa.eu.int/eur-lex/es/lif/dat/1995/es_395D2493.html)

Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI ; presidida por Jacques Delors ; In"am Al Mufti ... [et al.]. Compendio. 1996. <http://www.unesco.org/delors/>

Consejo de la Unión Europea: Conclusiones del Consejo de 20 de diciembre de 1996 sobre una política de educación permanente (97/C7/02). – en: Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Serie C, núm. 7, de 10 de enero de 1997. <http://europa.eu.int/eur-lex/es/lif/dat/1996/>

UNESCO Acción sobre el Futuro. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, CONFINTEA-V. Hamburgo 14-18.06.97. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea>

G8. Köln Charter – Aims and ambitions for lifelong learning. G8 Research Group at the University of Toronto. 1999. <http://www.library.utoronto.ca/g7/summit/1999kohn/charter.htm>

### 2. Artículos

CHAMORRO, C. (1999): Entrevista con Manuel Castells.- En: Ajoblanco.- núm. 122.

MACEDO, D. (1995): "Alfabetismo para la estupidificación: la pedagogía de las grandes mentiras".- En La importancia estratégica de la educación de las personas adultas-- Valencia: UIMP, 1995.

FREIRE, P. (1997): "Saberes necesarios para la práctica educativa".- En: Freire, P. Pedagogía de la autonomía. - Madrid: Siglo XXI.

FORMARIZ, A. (1997): "Los centros de educación de personas adultas y su entorno territorial: Organización de redes locales", .- En: Didáctica y educación de personas adultas : una propuesta para el desarrollo curricular / María Josefa Cabello Martínez (coordinadora). -- Archidona (Málaga) : Aljibe, D.L. 1997. -- 281 p. ; 24 cm. -- (Biblioteca de educación)

MEDINA, O. (1997): "Educación Social y Educación de las personas adultas".- En: Modelos de educación de personas adultas / Óscar Medina Fernández ; prólogo de Miquel Martínez Martín. --1ª ed.-- Barcelona : El Roure, D.L.1997. -- 375 p. ; 24 cm. -- (Apertura) Bibliografía: p. 359-375

PARRA, S. (1998): "Algunas reflexiones desde la educación de las personas adultas" En: Congreso Estatal del Educador Social (1º. 1995. Murcia) Presente y futuro en la educación social : actas del I Congreso Estatal del Educador Social, Murcia, 27, 28, 29 y 30 de abril de 1995. -- 1ª ed.. -- Madrid : Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales ; Barcelona : Bibliària, 1998. -- 663 p. ; 21 cm

Instituto Paulo Freire. I Encontro Internacional do Forum PAULO FREIRE. Carta de Sao Paulo, 30 de abril de 1998. [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)

Declaración de los Derechos de las Personas Adultas en Educación. Conclusión del Encuentro estatal de Participantes, 1997. Zaragoza: FAEA-FACEPA, 1997.2 [www.faea.net](http://www.faea.net)

### **3. Legislación española [www.faea.net](http://www.faea.net)**

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley 3/1990, de 27 de marzo, para la educación de adultos. BOE, núm. 137, de 8 de junio de 1990. BOJA, núm. 29, de 6 de abril de 1990.

Ley 3/1991, de 18 de marzo, de formación de adultos. BOE, núm. 91, de 16 de abril de 1991. DOGC, núm. 1.424, de 27 de marzo de 1991.

Ley 9/1992, de 24 de julio, de educación y promoción de adultos. BOE, núm. 247, de 14 de octubre de 1992. DOG, núm. 152, de 6 de agosto de 1992.

Ley 1/1995, de 20 de Enero, de formación de las personas adultas. BOE, núm. 47, de 24 de febrero de 1995. DOGV, núm. 2.439, de 31 de enero de 1995.

### 2.3. Conclusiones de los Grupos de Trabajo del Congreso

El debate en plenario del Grupo de Trabajo de Educación de las Personas Adultas celebrado durante el Ier Congreso de Educación Social: política y prácticas de la educación Social en Aragón, el 22 de junio de 2000, se inició tras la presentación del Documento base y del proceso que lo hizo posible. Las claves sobre las que se propuso el diálogo al grupo giraron en torno a tres elementos:

1. Educación permanente (EP) o educación de adultos (EPA)
2. Modelo de desarrollo o modelo compensatorio
3. Sociedad de la información y Educación Permanente.

#### **Aportaciones:**

-Somos muchas las personas que llevamos trabajando años en el ámbito de la EPA. En este momento estamos pidiendo que se pongan sobre la mesa los elementos clave que van a configurar el modelo futuro de EPA. La voluntad de quienes participamos en este Congreso es coordinar y participar. También reivindicar a la administración que ponga en marcha los cauces posibles para que las personas implicadas en la epa puedan reunirse.

-Se resalta la enorme importancia de que sean los protagonistas de los procesos de aprendizaje los que decidan lo que quieren hacer.

-Se reivindica que se considere ese derecho y deber por igual en todas las partes: la situación socioeducativa y socioeconómica, de recursos y posibilidades, es muy diferente entre el medio rural y el urbano, presentando claras desventajas el medio rural.

-Se constata la necesidad de optar claramente por la Educación Permanente, pero teniendo muy en cuenta dónde queda la diversidad y la compensación de las desigualdades. La situación actual no es, ni muchos menos la ideal: casi el 50% de la población es neoelectora, en el medio urbano existen bolsas de pobreza enormes. Sin olvidar las minorías e inmigrantes, con necesidades y carencias y sin posibilidad para acceder a procesos. No pensemos que se han superado las carencias y las desigualdades básicas. EP para todos, pero empezando por los más desfavorecidos.

-Se pone de manifiesto que las nuevas tecnologías siempre son poder, y se acuerda que las posibilidades de acceso deben de ser en igualdad de condiciones en todos los medios y para todos los grupos o sectores sociales. Para garantizar que la sociedad de la información en la que estamos inmersos no acreciente las situaciones de desigualdad y exclusión social ya existentes es necesaria la presentación de una proposición de ley ante las Cortes Generales en la que se inste al Gobierno a declarar Internet como servicio básico universal.

-Se considera que hasta ahora, la educación de personas adultas se ha movido en un sistema reproductivo-bancario y que debemos situarnos en el punto de redescubrir las necesidades de cada grupo y medio para diseñar el modelo desde estas necesidades.

-Para el diseño de cualquier actuación debemos partir del análisis real de las distintas comunidades y de las personas: emotivo, sentimental, de capacidades... y desde ahí proponer un modelo de desarrollo sobre la base de la calidad de vida.

-Debemos entender las necesidades de los grupos y personas como los elementos vehiculadores, motivadores y facilitadores de las acciones. Es fundamental definir un modelo de desarrollo social y que la Educación Permanente sea una clave de dicho modelo y no un conjunto de acciones aisladas y desvinculadas.

-Se insta a favorecer la investigación de zonas y proyectos. A favorecer el trabajo en grupos sobre proyectos: asociarnos gentes distintas para evitar que la EP sea un elemento de voluntad política: la voluntad sola no basta.

-Tender a un modelo de Educación Permanente más social y superar la tendencia social a jerarquizar, institucionalizar y monopolizar. Desarrollar proyectos integrales e interrelacionados. La Asc y la EP están estrechamente ligadas.



-Se señala la importancia de que en el modelo recogido en el "Proyecto de Ley de Educación Permanente en Aragón" se asegure de forma expresa la configuración de la educación a través de proyectos de base territorial, la existencia de una red específica de centros con equipos multiprofesionales.

-Es necesaria la formación permanente de los profesionales: no usar nunca la excusa de no saber para dejar de hacer. Los profesionales son las personas que deben estar al tanto de los cambios, conocerlos, formarse y poder transmitirlos en condiciones.

-La formación permanente de los profesionales de la educación permanente debe ser un derecho y un deber. No importa tanto una titulación inicial específica como estar en procesos de formación permanente. Los perfiles profesionales de quienes intervienen en EP son múltiples, es necesaria la especialización y la formación continua teniendo en cuenta que no importa tanto la especialidad inicial como la permanente y la disponibilidad para formarse.

-Debemos reivindicar y poner en práctica procesos de evaluación de las actuaciones, proyectos y programas, en todos los niveles y acciones.

-Nos comprometemos a realizar cuantas acciones sean posibles para que las administraciones públicas solucionen los problemas de las educadoras y los educadores dependientes de los convenios entre la Diputación General de Aragón, las Diputaciones Provinciales, Ayuntamientos y Mancomunidades tales como la precariedad de los contratos, la inestabilidad laboral y la falta de reconocimiento profesional.

-Nos adherimos y adoptamos el Manifiesto aprobado en las Jornadas Sindicales de EPA sobre Condiciones laborales del profesorado contratado por convenio DGA-DDPP-Ayuntamientos: Situación actual y perspectivas de futuro, celebradas en La Almunia el 10 de junio de 2000.

Propuestas de concreciones para el Documento Base para una Ley de Educación Permanente en Aragón. La Educación Permanente: un derecho y una responsabilidad de la DGA:

1. Que la EP no se gestione sólo desde la Consejería de educación. El riesgo si así ocurre es que se centre sólo en procesos reglados y no tenga en cuenta otros elementos fundamentales. Que se cree una comisión interdepartamental y/o un organismo autónomo con capacidad y transversalidad.

2. Gestionar y articular la oferta: cómo entrar y salir de procesos y validar dichas entradas.

3. Crear equipos multiprofesionales reconocidos y estables, que la relación entre profesionales no dependa de las voluntades individuales.

4. Menos cuentas y más cuentas: ley de financiación permanente: un sistema que garantice una financiación continua, estable y adecuada por ley.

5. Reconocimiento amplio de la iniciativa social, de los nuevos modelos de trabajo, organización, gestión y asociacionismo.

6. Carta de los derechos de los participantes dentro del marco jurídico.

7. Reconocimiento del derecho de las personas extranjeras a la educación, a toda y en cualquier circunstancia en la que se encuentren.

8. Hacer de internet un servicio básico universal, igual que el teléfono, que llegue a todos los lugares. Establecer un instrumento que garantice este acceso.

9. Respecto a la Educación Básica de Personas Adultas y las acciones compensatorias, enmarcarlas en el ámbito de la educación permanente, establecer su prioridad máxima, dotarlas de recursos propios y específicos -centros específicos-. Genera un DCB específico y no adaptado de otras etapas y procesos.

10. La referencia a los centros del Documento de la DGA es muy desacertada: que la coyuntura no acabe con el modelo. Crear centros de dinámica social, no sólo centros de educación básica. Considerar todas las zonas igual de importantes para la intervención, especialmente las desfavorecidas.

11. Que haya una referencia clara a la necesidad de superar la situación actual de los profesionales: crear equipos en igualdad de condiciones, derechos y deberes.

12. Ley e Instituto Aragonés de EP dependiente de presidencia que coordine todas las acciones. Sobre la base de diseñar Proyectos de Base Territorial: coordinar las acciones de un territorio, no de un edificio.

13. Formación de formadores: demandar otro tipo de formación y que se nos reconozca.

14. Que sean funciones del IAEP facilitar, impulsar, garantizar.

15. Que se apruebe una ley de financiación de recursos materiales y humanos

16. Contextualización en cada territorio

17. Obligatoriedad de la coordinación a todos los niveles, también, especialmente con el ámbito laboral y empresarial

18. Obligatoriedad del seguimiento y la evaluación en todos los niveles

19. Reconocimiento explícito del derecho de todas las personas a participar en el proceso educativo: reconocimiento de la iniciativa social y del derecho de las personas a participar en procesos de transformación social.

20. Buscar las fórmulas jurídicas que posibiliten la concertación entre las administraciones públicas y las entidades de iniciativa social y que se controle la participación de las empresas con ánimo de lucro en todo lo relacionado con la acción social.

**Manifiesto aprobado en las Jornadas Sindicales de EPA (CGT, CCOO, STEA, FETE-UGT) sobre Condiciones laborales del profesorado contratado por convenio DGA-DDPP-Ayuntamientos: Situación actual y perspectivas de futuro, La Almunia, 10.06.00**

Transcurridos ya 16 años desde la implantación de los Planes Provinciales de Educación de Personas Adultas en Aragón, el profesorado dependiente de los convenios entre Ministerio de Educación y Cultura (ahora Diputación General de Aragón), Diputaciones Provinciales, Ayuntamientos y Mancomunidades sigue soportando la precariedad en sus contratos, la inestabilidad laboral y la falta de reconocimiento profesional.

Por todo ello, profesores y profesoras dependientes de dichos convenios de Zaragoza, Huesca y Teruel, reunidos en La Almunia de Doña Godina el sábado 10 de junio de 2000, en las Jornadas Sindicales organizadas por STEA, CCOO, FETE-UGT y CGT en las que se analizaron la situación actual y perspectivas profesionales de este colectivo,

MANIFIESTAN que:

1. La Educación Permanente de Personas Adultas es un derecho que las instituciones deben garantizar poniendo los medios necesarios para que llegue a todas las localidades en la Comunidad Autónoma.
2. La falta de continuidad del profesorado, la precariedad de sus contratos y la inestabilidad influyen negativamente en la calidad de los programas de Educación de Personas Adultas. Estas deficiencias son compensadas por la profesionalidad y dedicación de los trabajadores y trabajadoras, que invierten parte de su tiempo libre en el desarrollo de los proyectos educativos.
3. El profesorado de este colectivo entiende que, como docentes, deben formar parte del organigrama de la Consejería de educación y ciencia de la DGA, en condiciones de igualdad con el resto de los trabajadores docentes de esta entidad.
4. Consideramos fundamental que la Ley de EPA que próximamente se va a debatir en las Cortes de Aragón, contemple estas reivindicaciones al igual que se ha hecho en otras Comunidades Autónomas con competencias educativas.

La Almunia, 10 de junio de 2000



### **3. La Educación Social Especializada**

3.1. Memoria del Grupo de Discusión de Educación Social Especializada

3.2. Documento *La Educación Social Especializada*

3.3. Conclusiones de los Grupos de Trabajo del Congreso



### 3. La Educación Social Especializada

Antonio Balsa, Carmen Julve

#### 3.1. Memoria del Grupo de Discusión de Educación Social Especializada

Este grupo, cuya coordinación recayó sobre la APESA y algunos miembros del Departamento de Ciencias de la Educación <sup>1</sup>, inició sus trabajos hacia el mes de octubre de 1999. A lo largo de la trayectoria de su trabajo fue necesario reorientar sus planteamientos y su composición hasta la celebración del Congreso por mantener su compromiso con el resto de los organizadores en la organización conjunta de este Congreso.

En primer lugar, resultó difícil asumir el encargo que se encomendaba al grupo, en lo que se refiere a centrarse en un ámbito, la Educación Especializada, que buena parte de sus componentes creíamos ya superada hace tiempo en beneficio de una definición más amplia y comprensiva de la Educación Social, y en segundo lugar por el planteamiento teórico del Congreso, en lo relativo al análisis de los modelos imperantes en las Políticas Sociales, cuyo análisis escapa a la reflexión práctica que habitualmente estamos acostumbrados a hacer la mayoría de los profesionales de la Educación Social.

La primera de las tareas realizadas fue la de seleccionar a las personas que podían componer este grupo y esto se hizo respetando en lo posible una serie de condiciones:

- primero, atendiendo a la **diversidad de campos de intervención** que podrían integrar la Educación Social Especializada (infancia, drogodependencias, tercera edad, discapacitados, minorías étnicas, justicia, etc.),

- al **tipo de servicios o equipamientos existentes** (servicios sociales de base o comunitarios, centros, medio abierto, etc.),

- también a los **diferentes tipos de intervención** (preventiva, rehabilitadora, individual, grupal o comunitaria);

- segundo, atendiendo a la **diferente adscripción de los servicios** en los que intervienen los educadores, es decir, de carácter público -DGA o Ayuntamientos-, de iniciativa social -Cáritas, Proyecto Hombre o Disminuidos Físicos de Aragón- intentando incluir además otros de carácter asociativo o privado, todo ello para intentar plasmar las diferentes concepciones y prácticas que pueden darse en la realidad socioeducativa aragonesa;

- en tercer lugar se atendió también a la **capacidad de los integrantes** del grupo para afrontar el análisis pretendido, y en consecuencia se contó con profesionales con una dilatada experiencia y formación universitaria, que incluía a dos Diplomadas en Educación Social por las Universidades de Madrid y Barcelona, o a profesionales que dirigen o coordinan centros y servicios;

- se tuvo en cuenta también, en lo posible, la integración de **personas de las tres provincias** aragonesas, puesto que el Congreso se dirigía a toda la Comunidad, aunque prevalecieran los representantes zaragozanos por resultar más factible su participación;

- y, finalmente, se contó con la **disponibilidad de los participantes**, pues el trabajo voluntario en este grupo había que compaginarlo con los compromisos laborales y vitales que todos tenemos.

Con anterioridad a la primera reunión de trabajo, que tuvo lugar en la ciudad de Jaca, los días 22 y 23 de octubre de 1999, se realizó una selección bibliográfica y un guión de trabajo que se entregó a todos los participantes para preparar dicho encuentro, asumiendo cierta autonomía metodológica para el debate sobre "Los modelos institucionales en Educación Social".

En el grupo de discusión de Educación Social Especializada se reflexionó en torno a dicho modelo o marco institucional, llegando, entre otras, a las siguientes conclusiones:

---

<sup>1</sup> Las tareas de selección, dinamización y coordinación del grupo fueron asumidas por Antonio Balsa, presidente de APESA, y la Profesora Carmen Julve, del Departamento de Ciencias de la Educación, aunque a lo largo del proceso se incorporaron Antonio Bernat y Juan Ramón Soler, Director y Profesor del citado Departamento respectivamente.

- En nuestra sociedad existen necesidades sociales, que son cambiantes y diversas en función de los diferentes ámbitos.
- Hay políticas sociales que pretenden cubrir esas necesidades, en base a una legislación y normativa específica.
- Las necesidades cambian más deprisa que las políticas sociales.
- El resultado de todo esto es una desconexión entre las políticas sociales y las necesidades y la práctica que realizan cotidianamente los educadores sociales.
- Se detecta una falta de planificación global que posibilite la conexión entre los diferentes sectores y ámbitos de intervención, y que evite que se produzcan intervenciones ineficaces al desconocerse el planteamiento genérico que subyace tras la intervención.
- En otro orden de cosas, se remarcó la falta de atención que se presta desde las instituciones (¡ojo! decimos instituciones y no modelos institucionales) al apartado preventivo, lo que conlleva que en numerosas ocasiones se realice más control social que cambio social, aunque, en opinión de los expertos reunidos allí, el educador social intenta trabajar fundamentalmente por la transformación social y por el cambio, y cree en la persona como "ser social en evolución".

Fruto de estas y otras muchas reflexiones que se produjeron a lo largo del día y medio que duró el encuentro, los integrantes del grupo acordamos trabajar en un documento que recogiese aquello que es común a todos los ámbitos de intervención de la Educación Social, en referencia al modelo institucional de la misma.

Y así se hizo en posteriores reuniones, todas ellas en Zaragoza, hasta que las entidades organizadoras acordamos centrar el tema del Congreso en torno al análisis de las "Políticas y Prácticas de la Educación Social, la Formación y Profesionalización y la Investigación, Innovación y Desarrollo Profesional". La falta de tiempo nos impidió llegar a elaborar un discurso común y coherente partiendo de tan variados ámbitos en la Educación Social Especializada y, en consecuencia, fue preciso establecer un nuevo enfoque para una elaboración tan amplia.

Ante esta nueva perspectiva, hubo que reestructurar el grupo permitiendo nuevas incorporaciones de universitarios y profesionales, teniendo que desecharse buena parte de las aportaciones escritas ya realizadas, para centrar el trabajo del grupo en el análisis del modelo de política social vigente y más concretamente de la Ley para la Ordenación de la Acción Social en Aragón, con las contradicciones que su aplicación práctica supone.

Las siguientes sesiones de trabajo del grupo, desde el mes de febrero de 2000 hasta la celebración del Congreso en junio, intentaron profundizar en este análisis, además de realizar diversas aportaciones a los temas transversales previstos en el Congreso. Estas aportaciones quedaron plasmadas conjuntamente en el documento que fue entregado a los congresistas. Este documento, que por razones de espacio no permitió la incorporación de todo el material desarrollado por el grupo, incluye una primera parte que intenta recoger la historia y la definición de la profesión de los Educadores Especializados y de la Educación Social por extensión, por no ser ésta bien conocida, y con el objetivo de darla a conocer, completarla y debatirla.

Durante el desarrollo del Congreso se pretendía debatir en profundidad este documento y enriquecerlo con las aportaciones de los asistentes y lograr un mayor consenso respecto a las conclusiones avanzadas por el grupo, en su análisis sobre las disonancias entre los modelos teóricos y la práctica.

Cabe, finalmente, añadir que los representantes de este grupo hemos percibido cierta dificultad para abordar y aceptar un discurso global y común respecto a la Educación Social (aunque parte de este enfoque se recuperó en el documento que servía para presentar el Congreso), al igual que para conciliar las necesidades formativas de los tres grupos creados y demandar una formación inicial común para todos los futuros Educadores Sociales a través de una Diplomatura con la que, lamentablemente, aún no contamos en Aragón.



## 3.2. Documento La Educación Social Especializada

### I. LA EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA

#### 1.- Concepto histórico y rasgos definitorios de la Educación Social Especializada

- De la Beneficencia al Estado del Bienestar
- Se consolida un nuevo modo de atender a niños y jóvenes con problemas. Surge la denominación de Educador Especializado
- Historia del Educador Especializado/Social en el Estado español

#### 2.- Ámbitos históricos de la intervención socioeducativa en la E.S.E.

- Servicios de atención primaria
- Servicios o programas especializados

#### 3.- Metodología en la intervención del Educador Social Especializado

- Modelos o paradigmas
- Métodos
- Procedimientos o técnicas en Educación Especializada

### II. ACERCA DE LA DISONANCIA DEL DISCURSO Y LA PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA

#### 1.- Reflexiones generales sobre Política Social

- Consideraciones generales sobre la Política Social en España
- Contradicciones del modelo actual

#### 2.- La Acción Social en Aragón: Finalidades y objetivos explícitos de la Ley de Ordenación de la Acción Social en Aragón

- Algunas contradicciones de la aplicación de este modelo

#### 3.- Desarrollo y esquema analítico de las disonancias del modelo

### III. EJES TRANSVERSALES

#### 1.- Notas sobre la formación y profesionalización del Educador Social Especializado

#### 2.- Notas sobre investigación, innovación y desarrollo profesional

#### 3.- Notas sobre Política Social: Una interpretación global

## I. LA EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA

### 1.- CONCEPTO HISTÓRICO Y RASGOS DEFINITORIOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA

Sería injusto no reconocer que la Educación Especializada tiene su origen en unos modelos de atención a personas en dificultad y en la práctica y la teorización de su trabajo realizada por diferentes figuras profesionales a lo largo de la historia.

Para hablar de la Educación Especializada, tenemos que remontarnos al nacimiento del concepto de Estado de Bienestar que surge a raíz de la profunda crisis que, particularmente en las postrimerías de la segunda guerra mundial, queda expresada en Europa en términos de miseria, proliferación de huérfanos y la aparición de desigualdades sociales.

La figura del Educador se ha ido desarrollando siguiendo la evolución de las instituciones y servicios de cada país en materia de asistencia social y psicopedagógica. Existían figuras como celadores, guardianes, cuidadores... que tenían como misión llevar a cabo las tareas más duras, menos reconocidas y valoradas socialmente, que coinciden con aquellas que hacen referencia a la vida cotidiana.

Y es a partir de la reconversión de esta serie de figuras y de la aparición de figuras de ámbitos educativos no escolares (escultismo, colonias, y movimientos juveniles), cuando aparece la figura del Educador Especializado que viene a unirse a otras profesiones reconocidas como tales desde hacía tiempo (médicos, maestros, pedagogos y más recientemente psicólogos y asistentes sociales). Esta nueva figura construye su discurso desde su experiencia, así como recurriendo frecuentemente a los discursos de las disciplinas ya establecidas (psiquiatría, psicología, pedagogía, sociología, etc.).

La función del Educador Especializado se ha ido precisando y adecuando a las transformaciones sociales que han dado lugar a una serie de nuevas situaciones, entre las que señalamos las siguientes:

- La transformación de las grandes instituciones totales, que en el Estado español fue mucho más tardía que en otros países europeos y, en el caso de Zaragoza, se concretó con el desmantelamiento de la "Ciudad Escolar Pignatelli" y la consiguiente creación del Servicio de Infancia de la Diputación Provincial de Zaragoza.
- La preocupación por el tema de la seguridad ciudadana y el aumento de la delincuencia infantil y juvenil, que ha puesto de manifiesto la necesidad de incorporar respuestas educativas a medio y largo plazo, ya sean de carácter preventivo, asistencial o de control.
- En el campo de las minusvalías, la preponderancia de las corrientes (tanto en pedagogía como en psicología) basadas en criterios de "no discriminación", de normalización e integración en ámbitos normalizados.
- La consolidación de nuevas tendencias que redefinen socialmente la atención y respeto a las minorías y a los menores.
- La aparición y consolidación de las drogodependencias como problema social que requiere atención especializada.
- La incorporación, cada vez más extendida, de planes de educación fuera del ámbito escolar, así como el apoyo en el proceso de socialización de los jóvenes.
- La crisis económica que modifica la estructura del mercado de trabajo y de las relaciones laborales, generando la necesidad de intervenir educativamente para la adecuación de los trabajadores a las nuevas situaciones.
- La demanda de atención por parte de colectivos, cada vez más numerosos: tercera edad, mujer, salud mental, etc..

Como punto de partida, aunque a estas alturas resulte anacrónico, debemos reseñar aquí las definiciones que el movimiento profesional de Educadores Especializados elaboró sobre esta figura profesional que constituye una parte importante de la identidad de la "nueva" figura del Educador Social.

Para definir el perfil profesional del Educador Especializado se partía tanto de los elementos surgidos de su propia historia y evolución, como de los requerimientos que le planteaban las cambiantes demandas sociales. Al definir profesionalmente al Educador Especializado se marcaban tres ejes importantes:

- El Educador Especializado es un trabajador social.
- El Educador Especializado es un profesional de la educación.
- Y es también un profesional de la "ayuda".

La delimitación de su campo de trabajo, y la diferenciación de un modelo propio de intervención, se realiza básicamente a partir de estos ejes.

Se define el trabajo del Educador Especializado como de intervención educativa: potenciando las capacidades de los sujetos y vinculando a las instituciones (familiar, escolar y del entorno) en los distintos espacios en los que realiza su intervención.

La definición del Educador Especializado elaborada por la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados (FEAPEE) en el año 1988 fue la siguiente:

"El Educador Especializado es el profesional de la educación, de atención directa, que trabaja en el marco de la vida cotidiana con sujetos, grupos y comunidades, que por diversas causas, físicas, psíquicas y sociales, se encuentran en situaciones de riesgo, dificultad consigo mismo o con el entorno inmediato (marginación o inadaptación).

El trabajo del Educador Especializado es el de potenciar el desarrollo de los recursos del sujeto, que faciliten su inserción social activa, y facilitar su circulación en un entorno comunitario más amplio."

Esta definición surge de un proceso, no es fortuita, y se debe fundamentalmente al esfuerzo de teorización y conceptualización que realizan los mismos profesionales desde los distintos ámbitos de intervención y que entronca con la experiencia formativa realizada desde las Escuelas de Educadores Especializados.

Dicha definición muestra también el nivel de consenso alcanzado por ese movimiento profesional en relación a la figura del Educador Especializado y creemos que no se puede adaptar esa misma definición a la situación actual con el mero cambio del término "especializado" por el de "social" ya que :

-En principio, la nueva denominación de Educador Social no es un simple cambio terminológico, sino que, al contrario, supone en cierto modo un relativamente nuevo marco conceptual de referencia (la Educación Social y no sólo la Educación Especializada).

-La misma práctica profesional del Educador Especializado había ido configurando un nuevo marco profesional, se habían ampliado notablemente los ámbitos de intervención de esta figura y, en cierto modo, la caracterización de esa figura se aproximaba, en la práctica, a la que actualmente percibimos como propia del Educador Social. Ya no se podía asociar la intervención de los E.E. únicamente a los ámbitos de la marginación e inadaptación social, porque sus modelos de intervención se habían diversificado y generalizado, y la misma figura del E. E. había superado la definición que el movimiento profesional se había otorgado en aquellos momentos (1988).

### *DE LA BENEFICENCIA AL ESTADO DEL BIENESTAR*

Hasta el siglo XIX la atención de los niños y jóvenes corre a cargo de grandes instituciones benéficas y de caridad, generalmente religiosas. El cuidado (que no educación) de estos niños y jóvenes está a cargo de figuras como celadores, guardianes... que se encargan de las tareas relacionadas con la vida cotidiana. El enfoque educativo no existe y allí se trata más bien de controlar, cuidar, recluir o reprimir.

Entre 1870 y 1930, según los países, se producen una serie de avances y transformaciones en el modo de atender a la infancia en dificultad que están insertos en los cambios sociales y políticos que se produjeron en Europa en ese mismo período, en el cual nuevas teorías e instituciones, unidas a fuertes movimientos reivindicativos y firmes ideales de igualdad y solidaridad, impulsaron la aparición y posterior consolidación del Estado Social. En las sociedades progresivas la lucha contra la discriminación, la

marginación y la pobreza de grandes capas de la población se erigió en objetivo prioritario en la búsqueda de una nueva igualdad de oportunidades que no satisfacía el principio de igualdad ante la ley.

De algún modo, el Estado de Bienestar es la respuesta, en el ámbito económico, a la consolidación de los Estados Democráticos y Sociales de Derecho en los países occidentales. Una vez reconocida la igualdad jurídico-política de los ciudadanos, se trataría de garantizar el grado más aceptable socialmente de igualdad económica frente a las leyes del mercado.

### *SE CONSOLIDA UN NUEVO MODO DE ATENDER A NIÑOS Y JÓVENES CON PROBLEMAS. SURGE LA DENOMINACIÓN DE EDUCADOR ESPECIALIZADO.*

Tomando como referencia uno de los textos de Violeta Núñez, podemos comenzar este apartado señalando la fundación en Francia en los años 40 y 50 de las Escuelas de Educación Especializada de Montpellier, Toulouse, Lyon y París. El discurso de la medicina impregna en estos años la educación. "La ruptura de la noción de incurable (...) es particularmente importante en cuanto al ámbito de la infancia inadaptada: prevención, seguimiento y reeducación serán las nuevas razones en las que se incardinará la acción educativa -en Francia- al comenzar los años 50". Estos nuevos conceptos (prevención, reeducación...) representan e implican un cambio en la atención a los jóvenes inadaptados. "La reeducación será así acción terapéutica al interior mismo del sujeto, en busca de la armonía perdida (individual, social...). Se espera poder eliminar el conflicto mismo e instaurar una suerte de equilibrio homeostático".

"Con la creación en Francia en 1947 de la Asociación Nacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (A.N.E.J.I.), y que posteriormente daría un gran empuje a la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (A.I.E.J.I.) y la U.N.A.R. (Unión Nacional de Asociaciones Regionales para la Salvaguardia de la Infancia y la Adolescencia) se va definiendo con más claridad la figura del Educador Especializado".

Paralelamente se produce "en Europa en general y en Francia en particular (...) la aparición social de la deficiencia" que será también campo de actuación del Educador Especializado, habitualmente dentro de instituciones especializadas y también en el terreno preventivo. Se comienza así a abrir el campo de actuación del Educador Especializado.

La formación de educadores se centra en instituciones privadas que posteriormente los contratan. En 1958 "emerge un discurso alternativo que señala la importancia de un trabajo con menores en lo que se denominará medio natural, entendiendo por tal el entorno social habitual". El medio abierto se convierte en un espacio propio para la acción educativa.

Desde que en 1951 la ANEJI diera paso a la AIEJI se han venido sucediendo los Encuentros y Congresos de Educadores Especializados, en los que se van perfilando temas como la formación del Educador Especializado, sus campos de actuación, etc. Y así, en 1971 (7º Congreso), se plantea la "apertura de los centros al exterior y de los educadores hacia las funciones de prevención y el medio social normal. Se retoma de este modo una vía abierta en el 6º Congreso por los países denominados "en vías de desarrollo". Estos señalaron entonces que el Educador Especializado tendería a devenir en Educador Social...". A la vez que se amplían los campos de actuación, se perfila el tipo de relación educativa que el Educador Especializado establece con el sujeto "convivencial, afectiva, que brinde seguridad, que compense carencias, gratificadora..."

El hecho de ampliar el campo de actuación obliga a los educadores a tener un "conocimiento más profundo de las poblaciones consideradas como focos de inadaptación. Se marca asimismo la importancia del educar para evitar el crecimiento de desigualdades e injusticias sociales, (...) se advierte la búsqueda de una cierta capacitación técnica de este profesional y de una delimitación de las tareas para poder probar su eficacia..."

### *HISTORIA DEL EDUCADOR ESPECIALIZADO/SOCIAL EN EL ESTADO ESPAÑOL.*

Para comprender mejor la historia de esta figura profesional en el Estado Español no son suficientes las referencias que podamos tomar del marco europeo, dado que, durante muchos años, el desarrollo económico, social y la estructuración política han sido muy diferentes del resto de Europa.

### **En relación al marco económico, social y político :**

El desarrollo económico del Estado Español a lo largo del siglo XIX y en gran parte del siglo XX ha manifestado peculiaridades muy significativas respecto al conjunto del marco europeo. Genéricamente se puede considerar que su incorporación a la revolución industrial fue mucho más tardía y con un nivel de desarrollo económico y en consecuencia social, mucho más lento.

En este contexto, podemos destacar algunas cuestiones de especial relevancia para el desarrollo de la Educación Especializada:

Obviamente el menor desarrollo económico y social motivó que ciertos fenómenos como la reforma de las macro-instituciones, la estructuración de instancias formativas, profesionales, etc., se produjera con un importante desfase sobre lo indicado en el resto de países europeos.

El peculiar Régimen Franquista favoreció que ante las problemáticas sociales se formularan enfoques muy ligados a un "discurso" religioso, con postulados de caridad, asistencialistas, etc., y no tanto modelos que partieran de los derechos de los individuos. En este sentido muchas instituciones servían más a una función de control social, de adoctrinamiento de la personas, etc., que propiamente a un desarrollo de las mismas y/o a una superación o mejora de sus condiciones de vida.

Igualmente, en los sectores que mantenían posicionamientos contrarios a la dictadura, sus posturas y enfoques también fueron influidos por esa peculiar situación política y, en cierto modo, de una manera diferenciada del resto de Europa, se enfatizaron algunos aspectos de tipo reivindicativo, de discursos revolucionarios y/o de transformación radical de la sociedad, etc., que finalmente se concretaron en movimientos de voluntariado, de denuncia social, etc., no del todo equiparables a la estructuración profesional normalizada que se estaba desarrollando en otros países.

En todo caso, el desfase entre el desarrollo económico y social y la estructuración política produjo serios desajustes en el ámbito de la Educación Social. De este modo, se puede entender mejor que existiera previamente a la figura profesional, la incorporación de muchas personas a tareas socioeducativas, sin una adecuada regulación formativa y profesional.

De hecho, no existió ningún interés por parte de la estructura reglada del sistema educativo en habilitar espacios formativos para este tipo de figuras profesionales. Igualmente apenas existían o se dedicaban recursos aplicados a este ámbito y, muchas veces, era desde la iniciativa privada desde la que se formulaban o intentaban aplicar ese tipo de intervenciones.

La llegada de la Democracia, con la particularidad del desarrollo autonómico, produjo una convulsión en el modo de enfocar y atender las problemáticas sociales. De hecho, se produjo un desarrollo muy importante de servicios de todo tipo. No obstante, fue un proceso muy dispar entre comunidades, muchas veces sin una planificación o modelo global que diera dirección a esos nuevos servicios.

En este sentido, durante un tiempo se mantuvo la orientación de que, desde los poderes públicos (muchas veces los Ayuntamientos y Comunidades Autónomas más que el Estado) se ofertaran esos nuevos servicios y además desde una gestión pública directa.

Fue un momento en el que se dio un importante número de contrataciones en el ámbito de la educación social.

Tras esos primeros momentos del período democrático y, en cierto modo, también condicionado por la crisis económica, se produjo un cierto replanteamiento de la situación, un reparto más claro de las competencias entre los diversos niveles de la administración e, incluso, un giro desde la tendencia a la gestión pública directa de los servicios hacia la concertación, privatización, etc..

En todo caso, en medio de esa compleja realidad, se puede afirmar que, al igual que en el resto de países europeos, aquí también se han ido consolidando enfoques de atención y modelos profesionales que parten de postulados afines a las tesis del Estado del Bienestar, del obligado desarrollo de la Constitución de 1978 (un Estado Social y de Derecho), etc., y en definitiva también de la consideración de que la educación es una respuesta a las problemáticas sociales.

En este sentido, podemos actualmente decir que, con las peculiaridades que todavía tiene el Estado Español respecto al resto de países europeos, la Educación Social se está configurando como una "nueva" referencia de algún modo equiparable a las inquietudes y realidades de los países citados.

## **Los Servicios Sociales a partir de la Constitución de 1978**

La promulgación de la Constitución Española, el 27 de Diciembre de 1978, viene a suponer un claro punto de inflexión en el desarrollo que hasta el momento habían tenido en nuestro país los Servicios Sociales.

Siguiendo el ya clásico texto de Demetrio Casado y Encarna Guillén sobre los Servicios Sociales, hay que hacer referencia al artículo 41, porque según los autores "permite decir que la Constitución introducirá en España instituciones de protección social propias del Estado del Bienestar en su forma desarrollada".

Según el análisis de Casado y Guillén son pocos los artículos de la Constitución que afectan a los Servicios Sociales: "el 25.2 regula el derecho a la cultura y al desarrollo personal de los condenados a penas de prisión, los artículos 39 y 40 constitucionalizan la protección de la familia y del trabajo, en el 43.3 se encomienda a los poderes públicos que faciliten la adecuada utilización del ocio, en el 48 se trata de la participación de la juventud; en el 49 de la prevención y tratamiento de la minusvalías; en el 50 de la protección de la llamada tercera edad".

## **Los Estatutos de Autonomía y la Ley Reguladora de Bases de Régimen Local**

En cuanto a los Estatutos, hay que decir que solamente en cuatro de ellos se establecen competencias exclusivas sobre Servicios Sociales, si bien es cierto que todas las leyes constitutivas de las CC.AA. declaran su competencia exclusiva en algún servicio social especial, identificado normalmente por su campo de aplicación (juventud, tercera edad, desarrollo comunitario, etc.).

La Ley Reguladora de Bases de Régimen Local, por otro lado, contiene también referencias a la responsabilidad municipal en la prestación de Servicios Sociales, aunque éstas son demasiado genéricas.

## **Leyes de Servicios Sociales**

Deben ser tenidas también en cuenta para explicar el desarrollo de los Servicios Sociales en el ámbito territorial de nuestro país. Contextualizan ampliamente la aparición de la figura del Educador Especializado/Social en el Estado Español. Se comenzaron a promulgar Leyes de Servicios Sociales, ya avanzado el proceso autonómico, de 1982 (País Vasco) en adelante.

Los principios más o menos comunes a todas ellas son: responsabilidad pública en materia de Servicios Sociales, solidaridad, igualdad-universalidad, participación ciudadana, integración, descentralización, planificación, prevención y globalidad.

En cuanto a los objetivos, que ya forman parte del bagaje propio de la Educación Especializada, en su mayoría las Leyes están dirigidas a "favorecer el desarrollo libre y pleno de las personas y de los colectivos de la sociedad, especialmente en caso de limitaciones y carencias... promover la prevención y la eliminación de las causas que conducen a la marginación... conseguir la integración de todos los ciudadanos en la sociedad y favorecer la solidaridad y la participación ciudadana y ejercer una gestión administrativa coordinada de los servicios sociales".

## **En relación a las influencias internacionales**

Resulta también conveniente añadir algunas consideraciones sobre las influencias, que desde el ámbito internacional, llegaban y que también han sido un elemento a tener en cuenta para comprender mejor la evolución y configuración de la realidad social y profesional.

La peculiar situación política y económica del Estado Español produjo una cierta conciencia generalizada de "país en situación de retraso" respecto a los países que se consideraban avanzados en Occidente. Ante ello, por reacción, muchas personas extremaron su curiosidad por el pensamiento y las experiencias de fuera, sin excluir en ello el campo de los servicios sociales.

Igualmente las diversas declaraciones emitidas por Organismos Internacionales y que tenían una pretensión de validez universal produjeron un importante impacto, siendo destacables :

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de la O.N.U. 1948) que, entre otras cuestiones, establece en su artículo 25 el derecho a un nivel de vida adecuado, incluyendo el apoyo de los servicios sociales.

- La Carta Social Europea (Consejo de Europa en 1961, ratificada por el Estado Español en 1980) que en su artículo 14 regula el derecho a los servicios sociales entendidos como prestaciones técnicas.

En el ámbito de los servicios sociales un país que se constituyó como una importante referencia fue Francia, del que nos llegaron conceptos tales como el de promoción social entendida no como atención a los problemas graves, ni siquiera como prevención de esos problemas, sino como un concepto que indujera a una acción en favor de una movilidad ascendente de las capas sociales menos favorecidas.

Ya en 1959, desde la Asociación Internacional de la Seguridad Social (A.I.S.S.) se planteó la apertura de los sistemas de Seguridad Social a los servicios sociales, entendidos como una línea paralela a las prestaciones sanitarias que eran el ámbito tradicional de estos sistemas, así como un modo de flexibilizar sus rígidas estructuras administrativas.

Otra influencia muy importante fue la que vino desde el ámbito de los países latinoamericanos, entre las que podemos reseñar :

- El concepto de desarrollo comunitario que, a partir de 1955, incluso fue apadrinado por la O.N.U.,

- La reconceptualización del servicio social que, entre otros elementos, denunciaba las posturas asistencialistas y desarrollistas. Uno de sus máximos representantes fue Ezequiel Ander-Egg que precisamente residía en el Estado Español.

Otro elemento que podemos indicar es que al elaborarse las leyes de Servicios Sociales de las Comunidades Autónomas tomando como referencia leyes de otros países de nuestro entorno, asumieron en sus principios elementos de la corriente socialdemócrata que básicamente podemos resumir como :

- versión sistemática e integrada de los servicios sociales,
- la renovación técnica y reorientación política de los mismos,
- la responsabilidad pública en materia de servicios sociales,
- la municipalización,
- el interés por encontrar un lugar a la iniciativa privada,
- la sensibilidad por el método de atención desinstitucionalizada,

A estas consideraciones podemos añadir las influencias que traían muchas de las personas que, por haber emigrado o haberse formado en esos países, conocieron nuevos enfoques y modos de abordar los problemas sociales. En este sentido, dentro del ámbito de la Educación Especializada no podemos dejar de reseñar la influencia y aportaciones que, desde su formación en Francia, introdujo Toni Juliá, especialmente en la realidad profesional de Cataluña, e igualmente Jesús Hernández, formado como Pedagogo Social en Alemania, que introdujo en Navarra el concepto de "Supervisión" y su aplicación en el proceso de formación de los educadores.

También sería impensable tratar de comprender el desarrollo de la Educación Especializada en nuestro país sin tener en cuenta el papel determinante de las diferentes Escuelas y Centros de Formación, desde los años 70 (Barcelona, Valencia, Pamplona o Madrid), y también del movimiento asociativo de los profesionales en la implantación de una nueva diplomatura universitaria y en el desarrollo y reconocimiento social de la Educación Especializada.

En conclusión, consideramos que estas influencias, entre otras, vinieron a sumarse al esfuerzo que en una realidad social y profesional, ciertamente difícil, realizaron muchas personas y colectivos y que constituyen un elemento necesario para comprender los antecedentes y situación actual de la realidad profesional de los Educadores Especializados.

## 2.- ÁMBITOS HISTÓRICOS DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA E.S.E.

Recorriendo la historia de la Educación Especializada hemos podido observar que en un principio el Educador Especializado intervenía casi exclusivamente en el campo de la infancia y juventud con problemas de inadaptación, aunque poco a poco el desarrollo profesional del Educador Especializado ha ido extendiéndose hacia ámbitos de intervención normalizados y hacia otros grupos de población inadaptada, en riesgo o en dificultad.

Esto se ha debido a que en los últimos años, las transformaciones políticas y sociales han aportado cambios importantes en la atención a los sectores de población sobre los que interviene el educador. La democracia ha tenido repercusiones directas sobre el terreno de la acción social mostrando más interés por las tareas comunitarias; tanto es así, que, lentamente, ha ido disminuyendo la fuerza de los planteamientos maniqueístas que dividían a la población en "sana" y "enferma", en "adaptada" e "inadaptada".

El trabajo dirigido a la adaptación de los sujetos implica poner en relación a éstos con otros grupos normalizados de su entorno, para lo cual es necesario un modelo de intervención de tipo comunitario, que intente implicar a la sociedad en el proceso de integración de dichos sujetos, así como, la creación y dinamización de nuevos recursos normalizados en aquellos lugares en donde no existan.

Con el progresivo desarrollo de los estados sociales y de derecho así como del "Estado de Bienestar", con el avance de la pedagogía, la psicología y en general de las ciencias sociales y humanas se está produciendo un cambio significativo tanto en la "cantidad" de necesidades atendidas por los Servicios Públicos como en la orientación con la que se atienden dichas necesidades: paso del asistencialismo y la beneficencia a la atención profesional, a través de la potenciación de la autonomía, la prevención, el desarrollo comunitario y, en definitiva, a un enfoque educativo en la resolución de las cambiantes necesidades sociales provocadas por una sociedad en continua evolución y complejización.

En conclusión, fruto de esta evolución social, consecuencia de la complejización de la sociedad, esta figura se ve abocada a ampliar su marco de intervención en áreas o ámbitos novedosos para ella y consecuentemente debe ir adaptando sus modelos y principios de actuación. Evoluciona del ámbito más marginal hacia la prevención, entendida como una intervención que pretende evitar que se llegue a esas situaciones de marginación, para finalmente adoptar un concepto de prevención más global, entendida como promoción genérica del bienestar social.

Por todo esto, podemos concluir que la Educación Social se configura como un nuevo marco que responde más adecuadamente a la nueva realidad social y a la práctica concreta de estas profesiones.

Dicha evolución de la realidad profesional del Educador no ha sido, ni es uniforme en todas las Comunidades Autónomas de nuestro país, pero sí que es un fiel reflejo de la realidad que el Educador Social tiene actualmente.

A lo largo de los últimos años es cuando se han gestado una serie de cambios que han incidido decisivamente en las concepciones del trabajo socioeducativo, que lo han ido redefiniendo y precisando cada vez más.

Ha sido la propia realidad social (el encargo concreto que se ha ido realizando a los profesionales) la que ha ido perfilando espacios profesionales diferenciados (aunque íntimamente relacionados), en definitiva, señalando en la dirección de figuras profesionales específicas para esas diferentes funciones. Y en ello, la referencia básica ha sido el desempeño concreto de las tareas.

Igualmente, la concreción de la práctica profesional que imponían esos encargos sociales también produjo una orientación más concreta de la formación de los profesionales, un ajuste entre esa formación y el desempeño profesional concreto que se realizaba. En esa medida, la formación iba abordando específicamente los retos que la práctica profesional estaba planteando.

Tradicionalmente se ha intentado clasificar y definir la intervención de los Educadores ya sea por ámbitos, por el tipo de población, de equipamientos o instituciones, si bien es cierto que la realidad social a la que se enfrenta la Educación Social Especializada no puede segmentarse en ámbitos nitidamente separados y, de hecho, de acuerdo al enfoque con que se intervenga, se podría plantear la ubicación en uno u otro ámbito o, lo más común, negar la validez de cualquier división artificial.



No obstante, creemos que enumerar alguna de estas clasificaciones puede ser un modo adecuado, al menos inicialmente, de mostrar la diversidad y complejidad de la intervención de esta figura profesional. En este sentido podemos diferenciar entre:

#### *SERVICIOS DE ATENCIÓN PRIMARIA:*

Servicios Sociales de Base, Centros abiertos, Pre-Talleres, Centros de Día para diferentes problemáticas, Centros de Tercera Edad, Centros de Tiempo Libre infantil y juvenil, Centros de Trabajo, de Educación Compensatoria, de Formación, Ocupación e Inserción Socio-laboral, Servicios normalizados que acojan a personas con dificultades específicas, Ayuda Técnica al voluntariado social...

#### *y SERVICIOS O PROGRAMAS ESPECIALIZADOS:*

Protección y Reforma de Menores; Instituciones Penitenciarias, Comisiones de Asistencia Social, Servicios post-penitenciarios, atención a las víctimas, etc.; en el ámbito de las Discapacidades: residencias, espacios escolares no docentes, pretalleres, centros especiales de empleo, talleres protegidos, centros de tiempo libre, orientación y ayuda al voluntariado y a las familias...; en el ámbito de la Tercera Edad: residencias, clubes de ancianos, ocio, apoyo social en situaciones de abandono; programas para atender problemas socio-familiares: colectivos, centros abiertos, campos de trabajo, programas de educación familiar, residencial o de medio abierto; Madres Adolescentes Solteras: residencias, lugares de encuentro, Mujeres Maltratadas: centros de atención, orientación personal y familiar; en el área de la Salud: trabajo educativo con colectivos específicos (diabéticos, educación sexual, SIDA, trastornos de la alimentación, etc.); en el área de la Salud Mental: centros de promoción de la salud, psiquiátricos, servicios comunitarios; Drogodependencias: granjas, comunidades terapéuticas, centros de tratamiento, centros de día, etc.; Minorías étnicas y educación multicultural; Transeúntes, exclusión social, pobreza, etc..

Los Servicios Sociales de Atención Primaria tienen un carácter polivalente y abierto a toda la comunidad. Los Servicios de Atención Especializada están dirigidos a sectores de población que precisan de un tratamiento particular o técnicamente complejo, o de una prestación específica.

El desarrollo de todos los PROGRAMAS Y SERVICIOS, tanto de servicios sociales comunitarios, como especializados, orientan fundamentalmente la intervención de la EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA hacia el desarrollo de:

**DESTREZAS SOCIALES:** entendidas como aquellas habilidades que aumentan la capacidad de intercambio social del individuo y/o grupo

**DESTREZAS INSTRUMENTALES:** entendidas como aquellas habilidades que aumentan la capacidad individual del individuo

**ESTIMULACIÓN SOCIAL:** entendida como la estimulación de actividades del sujeto que supongan la conexión con otros grupos en los que se refuerce espontáneamente el proceso de evolución emprendido

**MODIFICACIÓN DE SITUACIONES:** circunstancias que ponen en riesgo el desarrollo físico, personal y social del sujeto.

También pueden establecerse diferencias según el tipo de intervención, entre primaria, secundaria o terciaria; según el tipo de población, entre normalizada, en riesgo, en dificultad o en conflicto, marginada o inadaptada; según los equipamientos, entre medio abierto, semiabierto o cerrado; o también según sea el tipo de institución, pública, privada o de iniciativa social.

En este punto resultaría suficientemente ilustrativo plantear la diversa gama de programas y recursos que, tanto la Diputación General de Aragón, como el Ayuntamiento de Zaragoza y otras entidades públicas y privadas han desplegado a lo largo de la geografía aragonesa para atender necesidades sociales de diferentes usuarios, en servicios comunitarios y específicos, en cumplimiento de sus respectivas competencias; si bien es cierto que no en todas estas actuaciones se contempla la participación de los profesionales de la Educación Social.

### **3.- METODOLOGÍA EN LA INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL ESPECIALIZADO**

No se puede definir y concretar una metodología específica de la educación especializada ya que ésta abarca muchas metodologías diferentes en función de la población objeto de la intervención. No obstante sí que se pueden identificar estrategias socioeducativas comunes a las diferentes intervenciones que se llevan a cabo en educación especializada.

Para sistematizar de alguna forma el tema de la metodología es importante pararse en los conceptos de modelo, método y procedimiento, con el fin de lograr la obligada coherencia entre objetivos, contenidos y métodos.

#### **Modelos o paradigmas que existen en educación social y que van a condicionar los métodos**

Modelo es un paradigma o prototipo de actuación en el que objetivos, contenidos, métodos y procedimientos están interconexiónados en un todo significativo. El sentido o significado de ese todo constituye el referente último para la justificación y la fundamentación del modelo.

#### **1.- Paradigma Tecnológico**

-La educación se entiende como una realidad natural externa al individuo. No existe un marco ideológico.

-La teoría se concibe como universal, generalizable y no sujeta a contextos sociales.

-La metodología de la investigación se caracteriza por tener un planteamiento de proceso-producto.

-La metodología de la intervención se basa en la creación y aplicación de técnicas e instrumentos.

-La educación se concibe como proceso tecnológico y el educador como un tecnólogo, con una separación y división total de funciones entre el que diseña y planifica y el que actúa o interviene.

-La relación entre el educador y el educando es vertical.

-El planteamiento de los procesos educativos se centra en variables e indicadores objetivos.

-El resultado de los procesos se formula en términos de eficacia y eficiencia en la "resolución de problemas".

#### **2.- Paradigma interpretativo-simbólico**

-La educación tiene sentido en función de los significados de las personas en interacción. La realidad está socialmente construida a través de las palabras, los símbolos y las conductas de sus miembros. La ideología existe y se tiene en cuenta.

-Los conocimientos no pueden ser objetivos, todo es subjetivo e interpretable.

-La metodología de la investigación se basa en el método etnográfico.

-La metodología de la intervención se basa en la aplicación de técnicas e instrumentos, pero con especial valoración de las relaciones interpersonales, del diálogo y de las percepciones subjetivas.

-La educación se concibe como praxis y al no establecerse diferencia entre teoría y praxis, entre reflexión y actuación, el educador es fundamentalmente un investigador.

-La relación entre educador y educando es horizontal.

-El planteamiento de los procesos educativos se centra en variables e indicadores subjetivos.

-El resultado de los procesos se formula en términos de cambios cualitativos en la vida social y en las relaciones interpersonales.

### **3.- Paradigma crítico-emancipador**

-La educación como construcción social no puede ser nunca ni neutra, ni objetiva, sino que responde a circunstancias históricas, sociales y políticas. "Todo" es ideología.

-Los conocimientos son inseparables de la ideología, sólo a través de la ideología tienen significación.

-Metodológicamente no se plantea la diferencia entre investigación e intervención. Desde la investigación también se puede transformar la realidad. La metodología elegida es la de investigación-acción.

-El objetivo final de la investigación-acción es la emancipación, la liberación, a través de la crítica, de la praxis, del trabajo colaborativo. El educador es un agente de cambio social.

-La relación entre educador y educando es horizontal.

-El planteamiento de los procesos educativos se formula en términos de relaciones de poder, alienación o explotación.

-El resultado de los procesos educativos se formula en términos de emancipación o liberación.

#### **Métodos en educación especializada**

Por método se entiende un plan preconcebido de las formas de proceder en la actuación. Siempre han de estar vinculados al modelo y han de ser aplicados adecuándose a las características de los sujetos y a los objetivos planteados.

Los métodos en educación especializada giran en torno a la adquisición de competencia personal y se basan en:

- la reconstrucción de la identidad positiva
- la asertividad entendida como capacidad de expresarse y definirse ante otros por propia iniciativa, sin dejarse atrapar por presiones ambientales.
- la participación y el trabajo en grupo
- la realización de tareas que conecten con las necesidades vitales de los educandos

Estas estrategias socioeducativas se pueden sistematizar en torno a tres herramientas pedagógicas:

- Pedagogía de la tarea/actividad
- Pedagogía de la relación
- Pedagogía del grupo

#### **Procedimientos o técnicas en educación especializada**

Los procedimientos son elementos particulares de los métodos. La aplicación de técnicas o procedimientos sin la realización previa de un análisis del contenido del problema y de las personas implicadas conduce a un predominio de la objetivización por encima del sujeto y se acerca más a la manipulación que a la intervención educativa.

Los procesos de intervención desde la Educación Social no serán de carácter pasivo, sino, activos, ya que partimos de una propuesta de cambio en las aptitudes y en las actitudes de las personas con las que trabajamos, reconociéndoles las posibilidades de cambio en si mismas y por tanto, de ofrecer y aportar en el proceso de vinculación social su aportación. Por lo tanto, está claro que no hablamos de educación formal, hablamos de educación social, socializante y socializadora.

Hablamos de pedagogía participativa, activa, creativa y transformadora, dejando atrás procesos de educación bancaria y reconociendo el valor del individuo como agente y no paciente del proceso de socialización, activo-creativo, en la generación de nuevas respuestas y transformador desde si mismo (cambio) y de la sociedad a la que se vincula y en la que participa.

## **II.- ACERCA DE LA DISONANCIA DEL DISCURSO Y LA PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA**

### **1.- REFLEXIONES GENERALES SOBRE POLÍTICA SOCIAL**

En primer lugar hay que reconocer que el término Política Social no tiene una significación exacta (Marshall, 1970). Las dificultades semánticas, el uso análogo de términos semejantes y la carga ideológica que puede usarse dificultan tener una misma consideración generalizada.

Partiendo de la consideración de que la Política Social es el instrumento que el Estado tiene para conseguir el bienestar social, debemos concluir que ambos temas están íntimamente relacionados.

Los modos en que un Estado se organiza para atender todos los aspectos de la vida social es lo que se denomina política estatal, y dependiendo al área que se dirija podremos distinguir diferentes políticas: Política Económica, Política social...

La política social se muestra diversificada en una amplia gama de políticas (acciones) sociales específicas y particulares (sectoriales) según los objetivos y finalidades que persigan: sanidad, educación, vivienda, trabajo, seguridad social..., cada una de ellas con medidas técnicas y administrativas específicas propias.

Por ello podríamos decir que la política social debe ser considerada como el conjunto de políticas sectoriales específicas de carácter social que dicho Estado desarrolla.

La interrelación entre políticas estatales (económica y social) forman parte de un mismo y único proceso social. En este proceso social, además del papel destacado del Estado, los agentes, sectores y movimientos sociales contribuyen a impulsar y/o corregir dichas políticas.

Con el fin de entender todos un mismo concepto de Política Social podemos decir que es el conjunto de acciones que tienden a conseguir el Bienestar Social de sus ciudadanos por medio de la supresión de la pobreza, la consecución de la igualdad y la mejora de la calidad de vida.

### **CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA POLÍTICA SOCIAL EN ESPAÑA**

La Política Social en España pretende conseguir la implantación efectiva de los derechos subjetivos generalizados al bienestar social, conforme a las previsiones constitucionales, resolviendo cuantas manifestaciones de marginación, discriminación y dificultad social se detecten actuando en las áreas de: Salud, Trabajo y Seguridad Social, Educación y Cultura, Urbanismo, Vivienda y Servicios Sociales.

La política social en España tiene fundamento constitucional y legal en:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de la ONU en 1948.
- La Carta Social Europea, firmada el 16 de octubre de 1961 en Turín y ratificada por España en 1980.
- La Constitución Española, que define a España como Estado Social y Democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político (art.1.1).

A modo de ejemplo destacamos algunos de los derechos que se recogen en la Constitución Española: libertad e igualdad (art. 9.2); derechos y libertades, igualdad ante la ley (art. 14); derecho a la libertad personal (art. 17.1 y 25.2); a la educación (art. 27.1) y el capítulo tercero del título I de la Constitución "De los principios rectores de la política social y económica" (art. 39-52), entre los que destacan:

- Protección a la familia y a la infancia,
- Redistribución de la renta y pleno empleo,
- Formación profesional. Jornada y descanso laboral,
- Seguridad Social para todos los ciudadanos,
- Protección de la salud,
- Fomento del deporte,
- Acceso a la cultura,
- Medio ambiente y calidad de vida,
- Derecho a la vivienda. Utilización del suelo,
- Atención y prevención de disminuidos,
- Promoción del bienestar de la tercera edad.

El artículo 9.2 afirma que:

"Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social".

Este mandato constitucional propiciará la configuración de un Sistema Público de Servicios Sociales que reforzará los sistemas tradicionales de bienestar social: educación, sanidad...

El Título VIII "Organización territorial del Estado", Capítulos I, II y III, configura el Estado de las Autonomías sobre la base de la descentralización, a las que atribuye la competencia exclusiva en materia de Asistencia, Bienestar y Servicios Sociales (art. 148.1.20), cuyos Estatutos de Autonomía constituirán el marco jurídico que garantice los derechos de los ciudadanos en los diferentes ámbitos autonómicos. Todo esto ha posibilitado la aparición y consolidación del "Sistema Público de Servicios Sociales" que, en el marco de la Ley reguladora de Bases de Régimen Local y de las Leyes de Servicios Sociales de las diferentes Comunidades Autónomas, pretende consolidar un auténtico sistema integrado de atenciones sociales que termine definitivamente con la graciabilidad inherente a las tradicionales concepciones benéficas y que, por el contrario, se fundamente en el reconocimiento de los derechos subjetivos de los ciudadanos aludidos.

Los principios básicos, que dimanar de los preceptos constitucionales, en los que debería fundamentarse la Política Social en España son los siguientes:

- La Administración pública, los poderes públicos, se convierten en el eje estructurador de la Política del Bienestar Social, desarrollando acciones de legislación, planificación, programación y evaluación de los Servicios del Bienestar y asignando mayores recursos a la Política Social.
- La redistribución equitativa de la renta que posibilite mayores cuotas de igualdad y solidaridad.
- Fomentar la participación de los agentes sociales como agentes del proceso social.
- Integración de la Política Económica y Social, favoreciendo las posibilidades de crecimiento económico como instrumento de cambio orientado hacia la consecución de objetivos sociales.
- Coordinación de las políticas que inciden en el Bienestar Social, respetando la especificidad propia de las diferentes políticas sectoriales.
- Racionalización del gasto público evaluando la eficacia y la eficiencia de los medios y recursos utilizados.
- Favorecer y desarrollar políticas de prevención como eje de la actuación del Bienestar Social.
- Modelo de gestión de servicios profundamente descentralizados, desjudicializados y desinstitucionales.

## CONTRADICCIONES DEL MODELO ACTUAL

- Crisis del modelo institucional (Titmuss, 1.981) o reformista (Titmuss, 1.981 y Marshall, 1.970), de carácter socialdemócrata, que parte de la consideración de que las necesidades sociales son efectos del propio cambio social y generadas por el sistema económico, pretende que los perjuicios los asuma la sociedad mediante servicios generales y discriminatorios y tiene por objetivo la igualdad social, para lo que es necesario introducir sistemas redistributivos. Se admite la intervención estatal compatibilizada con el capitalismo y sobre la base de los derechos sociales del individuo, y admite la redistribución del crecimiento económico, como paliativo de las consecuencias negativas del cambio social.

- Cada vez más, debido a las políticas económicas que se están aplicando (de corte neoliberal), se están introduciendo modos y maneras del modelo residual (entendido como que la satisfacción de las necesidades y derechos de los sujetos son el mercado y la familia, las demás instituciones sólo deben actuar, de manera temporal, cuando aquéllas desaparecen).

- Refuerzo de las políticas económicas neoliberales, basadas en el control e incluso disminución del gasto público, la inflación y el desarrollo de la competitividad de las empresas, con ayudas directas e indirectas, para favorecer la creación de empleo y el aumento de riqueza. Esto puede suponer mayor precariedad en el empleo, menores inversiones en sectores sociales no productivos, mayor dualización en la sociedad, etc.

- La articulación entre Política Económica y Social se halla enfrentada, puesto que sus intereses propios están encontrados: la Política Económica tiene como objetivo la eficiencia económica, la Social el de la equidad social. En España la Política Social se halla supeditada a la económica.

- La redistribución "equitativa" de la renta sigue beneficiando más a las capas más favorecidas de la sociedad en detrimento de las más desfavorecidas.

- El desarrollo descentralizado del Sistema Público integral de Acción Social a través de las CC.AA. conlleva, a menudo, políticas de actuación diferentes, o bien diferenciadas, dependiendo de las diferentes CC.AA. y de sus gobiernos. (Ejemplo. : las políticas de empleo, las prestaciones sociales...).

- Las acciones o políticas sectoriales que constituyen el Estado del Bienestar se están dejando en manos del sector privado y del mercado (oferta y demanda) (Urbanismo, vivienda, educación, sanidad, acción social...).

- Las organizaciones sociales y entidades sociales adquieren mayor protagonismo como reguladores de las políticas económicas y sociales.

- La aparición y desarrollo de profesiones especializadas en el campo de la Acción Social están relegándose, e incluso amortizándose, en las Administraciones Públicas (que deberían actuar como garantes y motores del reconocimiento de los derechos de las personas o grupos en dificultad social), y proliferan en el sector privado, a través de prestaciones o cesiones de servicio, con unos niveles de reconocimiento social y económico más que dudoso y con unos perfiles personales y profesionales diversos y no siempre contrastados y/o supervisados por la Administración responsable.

## 2.- LA ACCIÓN SOCIAL EN ARAGÓN: FINALIDADES Y OBJETIVOS EXPLÍCITOS DE LA L.O.A.S.

Para poder hablar de Acción Social en Aragón es necesario partir de una misma consideración/concepción de lo que es y supone la Acción Social.

La Acción Social forma parte, con los diferentes sistemas públicos de protección social (educación, sanidad...) del llamado Sistema de Bienestar Social y actúa con un carácter normalizador e integrador, posibilitando a todos los ciudadanos su acceso a la red de Sistemas Públicos de Protección Social.

La práctica de la Educación Social se desarrolla en los servicios sociales y otros sectores: sanitario, educativo, judicial... que constituyen los instrumentos que utilizan los poderes públicos para llevar a cabo la Política Social

El modelo que se está desarrollando en España, en sus diferentes Comunidades Autónomas, es el institucional, que se caracteriza porque los poderes públicos, el Estado, se responsabiliza de asegurar un

mayor bienestar social adquiriendo un carácter generalizador y universalizable y eliminando el carácter asistencialista, estigmatizador y marginal, para dirigirse a la totalidad de la población mediante recursos normalizados.

Podemos decir que la Acción Social "es un servicio público enmarcado en el Estado Social de Derecho que trata, junto a otros servicios, de dar respuesta a la función constitucional atribuida al Estado de erradicación de la necesidad, a través de sistemas de prestaciones tendentes a la eliminación de aquellas necesidades económico-sociales existentes que afectan a sectores marginados de la población". (Garcés, 1988)

La Constitución Española establece como competencia del Estado la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y les garantiza la asistencia y prestaciones ante situaciones de necesidad, a través de los artículos 41, 139 y 149.1.1. La garantía de estos derechos a nivel del Estado es asumida por todas las Administraciones Públicas que lo conforman, a través de las políticas de protección social.

El Texto Constitucional, los Estatutos de Autonomía y los preceptos o leyes que desarrollan tales normas determinan un modelo de Acción Social pública que garantice un bienestar social básico para todos los ciudadanos. La Constitución, como los Estatutos de Autonomía y demás preceptos que los desarrollan determinan a los poderes públicos (estatales, autonómicos y locales) la obligación de implantar y desarrollar una acción pública asistencial de carácter positivo, promoviendo, manteniendo, creando y favoreciendo las condiciones necesarias para satisfacer y garantizar el bienestar social de todas las personas a través de una política activa y dinámica.

La Constitución establece la distribución de competencias entre la Administración del Estado y las Comunidades Autónomas en materia de Acción Asistencial Pública, al determinar en su artículo 148,1.20 competencias exclusivas en materia de "Asistencia Social" a las Comunidades Autónomas.

Con la aprobación de la Ley Reguladora de las Bases del Régimen Local (Ley 7/1985, de 2 de abril) se atribuye a las Corporaciones Locales "la prestación de cuantos servicios públicos contribuyan a satisfacer las necesidades y aspiraciones de la comunidad vecinal". Igualmente tendrán competencias en los términos de la legislación del Estado y de las CC.AA. en las prestación de Servicios Sociales y de promoción y reinserción social (artículos 25.1 y 25.2), determinando su obligatoriedad en los Municipios mayores de 20.000 habitantes (artículo 26.1.c).

Así mismo, el artículo 57 de esta Ley establece que la cooperación económica, técnica y administrativa entre la Administración Local y las Administraciones del Estado y de las Comunidades Autónomas se desarrollará mediante convenios administrativos (Plan Concertado para el Desarrollo de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales, firmado con fecha 5 de mayo de 1988).

La Comunidad Autónoma de Aragón en su Estatuto de Autonomía define genéricamente las competencias en materia de acción social en el artículo 35.1-19 al expresar: "Corresponde a la Comunidad Autónoma de Aragón la competencia exclusiva en las siguientes materias: Asistencia y Bienestar Social, desarrollo Comunitario y Juventud".

La Ley para la Ordenación de la Acción Social en Aragón (Ley 4/1987, de 25 de marzo) constituye el instrumento legislativo, como desarrollo estatutario, para definir el sistema público de Acción Social en nuestra Comunidad Autónoma. Si bien, somos conscientes de que la Acción Social, en su acepción más amplia, debería incluir el análisis de actuaciones y desarrollos normativos de los demás sectores que constituirían la Política Social en Aragón. Dicha ley y actuaciones específicas en los diferentes campos, ofrecen la garantía pública del cumplimiento de los derechos reconocidos en nuestro ordenamiento jurídico.

Esta Ley promueve, desarrolla y consolida un sistema integrado de atenciones sociales, de responsabilidad pública y base municipal con una efectiva participación ciudadana. Determina un sistema que se fundamenta en el reconocimiento de unos derechos subjetivos del ciudadano y en la obligatoriedad de los poderes públicos en hacerlos efectivos (LOAS Aragón, Exposición de Motivos).

Constituyen un sistema integrado porque deben ser considerados como un todo diferenciado en su conjunto de los otros sistemas de protección social. Constituyen una realidad con identidad propia por su organización, técnicas, funciones y modalidades de intervención.

Las funciones propias de este sistema podemos concretarlas en:

- Atención de problemáticas de carácter social, individual o colectiva (art. 10,a. LOAS, Aragón). Esta atención de necesidades debe darse por profesionales especializados desde la perspectiva de asistencia, prevención y reinserción.
- Colaboración y coordinación en la gestión de servicios y actividades sociales de carácter comunitario o específico (art. 10,b. LOAS).
- Prestar asesoramiento a los municipios y proponer la creación de nuevos servicios. (art. 10,c. LOAS)
- Fomento de la animación comunitaria con un carácter dinamizador y sensibilizador. (art. 10,d. LOAS)
- Detección de la problemática y demanda social por el carácter abierto del sistema.

Y son un sistema integrado porque forman parte de la política de protección social y tienen un carácter integrador del sistema, incluyendo las iniciativas públicas y privadas.

Los principios inspiradores de las actuaciones en materia de acción social, y que estudiaremos con detalle más adelante, vienen recogidos en el Título I, art. 3. de la LOAS, Aragón.

### **ALGUNAS CONTRADICCIONES DE LA APLICACIÓN DE ESTE MODELO**

• La Acción Social en Aragón, como parte integrante del Sistema de Bienestar Social, por medio de la creación y desarrollo de los Servicios Sociales tuvo su inicio en 1983, fruto de las transferencias a las Comunidades Autónomas de los recursos y competencias estatales en materia de "Asistencia Social", iniciándose un proceso de cambio de concepción y actuación desde el modelo residual al institucional.

• Si bien la LOAS establece en la Exposición de Motivos la necesidad de considerar las peculiaridades de la población y del territorio aragonés en la aplicación y desarrollo del sistema por medio de la descentralización con responsabilidad municipal, se observa que la agrupación de municipios para la implantación y desarrollo de los Servicios Sociales no coinciden con otros servicios que los Ayuntamientos prestan agrupados. La actual configuración no se ajusta con las necesidades demográficas y territoriales, no favoreciéndose la igualdad, la universalidad y globalidad de actuaciones.

• La capacidad prestacional para atender integralmente las situaciones de necesidad es limitada porque no se han desarrollado otras estructuras prestadoras de servicios comunitarios (Ej.: la descentralización de Servicios Especializados)

• A pesar de que en la LOAS (art. 4 y 5) se establece la obligatoriedad de la Diputación General de Aragón en la planificación y en la elaboración de un Plan Regional, parece no existir la planificación y evaluación desde la Comunidad Autónoma. Se han establecido diseños funcionales que perseguían la implantación cuantitativa de Unidades de Acción Social en el territorio aragonés desde una concepción gestora de recursos y no cualitativa y dinamizadora.

• A pesar de ser el Municipio la unidad territorial básica de referencia en la organización territorial-poblacional del sistema de servicios y prestaciones sociales, la garantía de que todos los habitantes de Aragón puedan acceder a los servicios públicos en igualdad de condiciones y de calidad, requiere la existencia de entidades locales a nivel territorial supramunicipal competentes en materia de Servicios Sociales Comunitarios como son las "Comarcas", según la Ley 8/96 de 2 de diciembre, consideración no tenida en cuenta en las diferentes políticas de actuación seguidas en nuestra Comunidad Autónoma.

• El sistema de Acción Social que desarrolla la LOAS establece que debe sustentarse en la responsabilidad pública como garante de los derechos de los ciudadanos con el fin de superar concepciones graciables y discriminatorias. Pero cada vez más se está observando una política social basada en criterios economicistas/neoliberales con una contención del gasto, con cesión de servicios en donde la participación del tejido asociativo es malévola interpretada y utilizada. (Hay que significar que la LOAS en su Título V habla de prestaciones de servicios o realización de actividades y no de cesiones).

• La participación ciudadana establecida en el Título VI por medio del Consejo Aragonés de Bienestar Social está siendo ineficaz en las funciones y tareas encomendadas en la Ley y no favorece la coordinación entre las acciones de las administraciones públicas y de las privadas.



- Es necesario que la Política Social en Aragón favorezca y desarrolle una sociedad integrada e integradora, favoreciendo los sistemas públicos con el fin de evitar la dualización social. La Acción Social debe ser considerada dentro del sistema público que constituye el Bienestar Social por lo que todas las actuaciones del sistema deben favorecer el acceso a los derechos de los ciudadanos en igualdad de condiciones.

### **3.- DESARROLLO Y ESQUEMA ANALÍTICO DE LAS DISONANCIAS DEL MODELO**

Partiendo de los principios anteriormente citados, hemos realizado un análisis de la práctica educativa en el campo de la Educación Social Especializada en Aragón. Para ello hemos elegido un sistema de ejes cartesianos en los que la referencia filosófica son los principios de la Ley para la Ordenación de la Acción Social en Aragón (LOAS) y la referencia técnica los diferentes elementos que componen un programa:

- Finalidad y objetivos.
- Aproximación al objeto de actuación.
- Procedimientos, actuaciones y medidas.
- Recursos materiales, presupuestos, estructura organizativa.
- Recursos humanos, selección y formación, vinculación con la institución.
- Relación con el resto de sistemas de protección social.

Los programas son los instrumentos técnicos que sirven para la ejecución de la Acción Social en sus diferentes ámbitos, independientemente de las peculiaridades de éstos.

A continuación vamos a ir desarrollando los principios inspiradores de la LOAS y describiendo la práctica que hemos constatado entre todos los integrantes del grupo de discusión de la Educación Social Especializada. Así mismo, adjuntamos un esquema por considerar que ofrece una visión global y facilitadora de la estructura de análisis utilizada.

En la Ley 4/87, LOAS, uno de los principios inspiradores de las actuaciones en materia de Acción social, es la "Igualdad, universalidad y globalidad, mediante un sistema integrado, y en relación con otras áreas prestadoras de servicios, que evite situaciones de marginación."

Este principio se incumple en muchos de los elementos analizados.

En cuanto a la aproximación al objeto de actuación, existe una clara contradicción entre la distribución de los Servicios (dispuestos en función de las necesidades existentes) y lo establecido en la legislación al efecto. Los recursos materiales y humanos no se destinan de manera igualitaria y universal sino que se favorece a algunos colectivos con criterios populistas: tercera edad, drogas, minorías étnicas, etc.

La dotación de recursos depende en gran parte de las posibilidades económicas del territorio en el que se ubica el servicio, por lo tanto existe una clara disonancia en el principio de igualdad. Respecto a la universalidad, tampoco es real que todos los recursos lleguen a todos los ciudadanos.

Otro aspecto en el que el principio no se cumple es el que se refiere a los recursos humanos. Por una parte, existe una indefinición de las profesiones de los operadores sociales, por lo que las mismas demandas pueden ser atendidas o no y tener diferente desenlace. Por otro lado, sólo se atienden las demandas para las que ha habido dotación presupuestaria y donde se ha establecido el recurso correspondiente. No existe igualdad ni universalidad en la atención profesional en la Acción social.

La Acción Social se desarrolla al margen del resto de los sistemas de protección social: Educación, Sanidad, Justicia, etc.

El servicio público y el privado se encuentran muy disociados en este tema; la imagen del servicio público es de gratuidad, frente a la de gratiabilidad en el privado.

Este primer principio analizado sí es respetado en otros aspectos, por ejemplo en cuanto a la finalidad y los objetivos que se establecen en casi todos los programas que se desarrollan en la Acción Social, así como en los documentos tanto normativos como programáticos. También se aprecia el cumplimiento del mismo en las actuaciones que se realizan desde los distintos Servicios, teniendo en cuenta las limitaciones existentes en cada caso: estructura interna de la organización, actitud del profesional y limitaciones debidas al reparto territorial, entre otros.

En segundo lugar vamos a desarrollar el principio que se refiere a la "prevención de las circunstancias que originan la marginación, así como la promoción de la propia integración de las personas y los grupos en la vida comunitaria".

La prevención es un aspecto poco desarrollado: fundamentalmente se trabaja sobre la demanda existente. En la propia Ley falta la concepción sobre los destinatarios de la misma: sólo se entiende la promoción, prevención, etc. para los grupos designados como población en/de riesgo. No se asignan recursos a no ser que se plantee una demanda; sin embargo, es cierto que las medidas que se toman para resolver las demandas suelen darse con intención normalizadora y con una idea preventiva en el sentido de evitar que se repita la situación de riesgo.

La incidencia en el aspecto preventivo es muy escasa, se buscan resultados inmediatos y se invierte en aquello que produce más alarma social y en función del colectivo de que se trate. Se verticaliza la actuación que se plasma en organigramas de carácter poco integrador .

Los profesionales de la Acción Social son en su práctica totalidad trabajadores en y para la población en riesgo. Existe poca vinculación con las redes normalizadas. Aumenta la tendencia de profesionalizar la atención en la red primaria aunque todavía se relaciona profesionalización con especialización y tratamiento frente a prevención.

El resto de los sistemas de protección no consideran la Acción Social como un sistema normalizador y preventivo de problemas sociales; en general, responde a la idea de un sistema residual y subsidiario que recoge aquello que no tiene cabida dentro de los otros. No está valorado socialmente.

Un principio de la LOAS del que se trata en todos los programas sociales es el de "la planificación sometida a los correspondientes procesos de evaluación". En dichos programas siempre aparece el apartado de evaluación, pero la realidad es que prácticamente en ninguno de ellos se lleva a efecto con resultados reales que permitan rectificar los errores encontrados y planificar prospectivamente.

La planificación se produce casi siempre para resolver situaciones ya existentes y con necesidad de intervención inmediata. Las actuaciones que se llevan a cabo, así como las medidas y los procedimientos que se utilizan en la acción social, no están sistematizados ni se ha planificado globalmente para unificar su puesta en práctica. Se actúa más por inercia, aunque la actuación sea correcta, que por un estudio serio y reglado de las necesidades existentes.

Podemos afirmar que no se hace Evaluación y si se realiza en algún programa aislado, ésta es de carácter cuantitativo y responde a unos fines concretos -por lo general, dar una buena imagen- y no a un intento de mejora del propio programa.

La previsión de recursos materiales necesarios basada en un estudio previo y en una planificación no se realiza y, en consecuencia, se produce duplicidad de servicios en algunos sectores y ausencia o precariedad en otros. En las estructuras organizativas no se contempla la supervisión, por lo que resulta prácticamente imposible llevar a cabo una evaluación sistematizada y realmente útil. Cabe destacar que desde diferentes instituciones se están realizando estudios de evaluación que, desgraciadamente, acaban siendo meras experiencias piloto que no llegan a incidir en la revisión y mejora de lo ya existente.

Al hablar de recursos humanos se puede asegurar que no se prepara a los profesionales para los problemas del futuro; es evidente que existe una clara disfunción entre los operadores sociales y las necesidades reales de la sociedad, con la dificultad añadida de tener que cubrir las necesidades y dar un buen servicio al ciudadano con escasos recursos humanos. Creemos que una de las causas por las que no hay el personal necesario es que no se valora la eficacia ni la necesidad de la Educación Social.

Es necesario y se está demandando desde diversos sectores un "libro blanco" en el que se implicasen transversalmente los distintos sistemas de protección social .

El siguiente principio a analizar es el que aparece en la ley como principio de "coordinación y descentralización de las actuaciones en los propios ámbitos en los que las situaciones se produzcan."

En lo que respecta a la aproximación al objeto, hay que remarcar la tendencia positiva hacia la coordinación en la red primaria.

La descentralización genera pérdida de poder y de ahí que lo que se dé sea desconcentración. La configuración de los servicios pretende la descentralización pero la tendencia y la práctica actual es la desconcentración.

La coordinación no puede producirse si no se planifica y se organiza; debería responsabilizarse la institución competente de llevarla a cabo y supervisarla.

Se vuelve a notar la carencia de la comarcalización en la red de Servicios Sociales en Aragón.

Como consecuencia del funcionamiento caótico de las instituciones no se descentraliza sino que tenemos o duplicidad o "vacío" de actuaciones.

Respecto a la relación con otros sistemas de protección, es desde la Acción Social desde donde se reclama la coordinación entre sistemas: hay creación de Consejos y coordinadoras de Educación, Salud y Servicios Sociales.

El siguiente principio lo expresa la ley de la siguiente forma: "La participación de los ciudadanos en la planificación, seguimiento y evaluación de los planes y programas, así como en la gestión de los servicios sociales."

Es importante partir de un concepto claro de participación. Como resultado del debate mantenido hemos llegado a la conclusión de que en la práctica nos encontramos con dos tipos de participación, la que se entiende como tal, formal y regulada por la LOAS en su Título VI, y la que con un sentido más espontáneo y privado podríamos equiparar al concepto de voluntariado.

La participación ciudadana en la planificación, seguimiento y evaluación de los planes y programas está regulada a través de Consejos, está institucionalizada y se da a través de unos canales establecidos.

El problema radica en la falta de planificación y evaluación en general y por tanto en la participación en las mismas. La participación se limita a la detección y denuncia de problemas y/o necesidades. A las entidades del tejido social se les admite como profesionales en igualdad de condiciones pero no se les reconoce la legitimación para ciertos foros de actuación. La falta de recursos y presupuestos propicia la utilización del llamado "tejido social" en su versión subsidiaria.

En el aspecto del personal o de la profesionalidad nos volvemos a encontrar con la concepción del voluntario como participación de la persona en actuaciones concretas. Se plantea una polémica habitual en la acción social debido a la gran confusión existente sobre el papel del voluntariado, su naturaleza, a pesar de contar con una ley que lo regula.

Para finalizar con el análisis de los principios, veremos el que aparece en la ley como "la responsabilidad pública en un marco jurídico que establezca derechos y deberes, impidiendo actuaciones gratificables".

La disonancia de este principio con la práctica se sintetiza en una palabra que impregna todos los elementos de análisis, esta es la "delegación".

Apreciamos una tendencia a delegar en las asociaciones y colectivos la detección y la demanda de necesidades, también como consecuencia de la falta de planificación desde las instituciones.

En cuanto a la gestión de las medidas y actuaciones, hablaremos de nuevo de delegación aunque matizando que delegación es una técnica admisible en la Administración pública que implica control y supervisión y una cierta planificación; aquí lo que de verdad se da es "dejación" con lo que esto conlleva de no cumplimiento de obligaciones y atribuciones.

En cuanto a dotación de recursos de tipo material, se utiliza el dinero público para financiar estructuras y organizaciones privadas con una gran confusión entre titularidad, gestión, etc. y con una percepción del usuario de gratificabilidad y de estar siendo objeto de beneficencia más que de un servicio público al que se tiene derecho.

Por último, debemos constatar, en lo que se refiere a personal, que en este aspecto la dejación es, si cabe, más peligrosa por lo que supone de falta de control en la selección de los profesionales, explotación laboral, falta de garantías, etc.

En casi todos los programas que se desarrollan en la Acción Social, la finalidad y los objetivos mantienen una concordancia con los principios inspiradores de la LOAS, y de otros documentos tanto normativos como programáticos. Por lo tanto en este aspecto no encontramos disonancias ya que todavía estamos en el plano del "deber ser", de declaración de intenciones y aún no hemos descendido al plano de la práctica y el trabajo diario con sus limitaciones y contradicciones.

Al analizar el fundamento de los programas nos volvemos a encontrar con contradicciones entre todos los principios y la práctica. El desarrollo y la aplicación de los programas responde, generalmente, a argumentos de tipo utilitarista, economicista y de rentabilidad electoral que ni con mucho optimismo se relacionan con los principios reconocidos en nuestro ordenamiento jurídico de equidad, justicia e igualdad social.

Entramos de nuevo en disquisiciones sobre nuestro papel como profesionales ante la población que pretendemos ayudar, sirviendo de instrumentos legitimadores de políticas que, lejos de pretender la transformación de la sociedad, lo que persiguen es la perpetuación de un sistema en el que no queda más remedio que mantener un cierto nivel de "marginación", respondiendo a la más conservadora concepción hegeliana de la pobreza que la hace imprescindible para conseguir el progreso del resto.

Señalamos varios temas de profundidad que nos parece interesante debatir en algún momento más adelante. Estos son:

- La dicotomía profesional-voluntario.
- El efecto de anular la iniciativa social en su esencia al institucionalizarla.
- La falta de entidad de la Educación Social y de pilares sólidos de profesionalización que permiten entrar en acción al voluntario sin ningún control ni seguimiento.
- La concepción del espacio público.

ELEMENTOS DE ANÁLISIS					
-FINALIDAD -OBJETIVOS (1)	-A PROXIMACIÓN AL SUJETO/OBJETO DE ACTUACIÓN -DETECCIÓN (2)	-PROCEDIMIENTOS -ACTUACIONES -MEDIDAS (3)	-RECURSOS MATERIALES -PRESUPUESTOS -ESTRUCTURA ORGANIZATIVA (4)	-RECURSOS HUMANOS -SELECCIÓN Y FORMACIÓN -VINCULACIÓN CON LA INSTITUCIÓN (5)	-RELACIÓN CON EL RESTO DE SISTEMAS DE PROTECCIÓN SOCIAL (6)
Principios inspiradores de la Acción Social L.O.A.S.					
-IGUALDAD -UNIVERSALIDAD -GLOBALIDAD (A)	La territorialidad implica aproximación a las bolsas de marginación. La Acción Social, la Asociación	Es necesaria la concretización para hacer efectiva la L.O.A.S.	Organización desigual. Criterios populistas.	Profesionales de la Educación Social Especializada sin institucionalizar.	Bienestar Social al margen de otros sistemas.
-PREVENCIÓN -PROMOCIÓN -(NORMATIZACIÓN) (B)	Se actúa a la demanda	Las medidas intentan ser normalizadoras.	Falta de asignaciones presupuestarias. Verticalidad de los programas.	Personal especializado en tratamiento, no en prevención.	Sistema residual de Bienestar Social.
-PLANIFICACIÓN -EVALUACIÓN (C)	Aproximación muy puntual a la población, no prospectiva.	No existe ni sistemización, ni planificación. Se actúa más por inercia que por un estudio serio y reglado.	No hay previsión de necesidades. Duplicidad y poca agilidad de la Administración en la oferta de servicios.	Conflicto entre derechos laborales y necesidades debido a la falta de personal.	Se hace necesario un "libro blanco" que aborde transversalmente los distintos sistemas de protección social.
-COORDINACIÓN -DESCENTRALIZACIÓN (D)	Intento de coordinación en la red primaria.	Desconcentración. Duplicidad de actuaciones	Organigramas decentralizados. Torres de decisión centralizadas.	La coordinación depende de la voluntad de los profesionales.	Intento de creación de Consejos de Educación, Salud, Servicios Sociales....
-PARTICIPACIÓN CIUDADANA (en Planificación, Seguimiento, Evaluación y Gestión) (E)	Parece indiscutible la participación de los ciudadanos aquí. Demandar servicios	Participación regulada por la L.O.A.S.	"Tejido social" en su versión subsidiaria para resolver carencias importantes en la oferta pública ..	Participación del voluntariado. Problemas de situación frente al profesional y peligro de institucionalización.	Acción Social como sistema de protección que implica al resto en la participación, generando planes integrales.
-RESPONSABILIDAD PÚBLICA (F)	Delegación de la demanda, ya detección distraída de participación, y más que delegación, deja	Gestión sin control.	Financiación pública de servicios privados.	Deja en el control de la contratación y selección, con consecuencias de falta de garantías para los trabajadores y para los usuarios.	Tendencia privatizadora o de gestión privada de servicios públicos en todos los sistemas de protección social.

### III.- EJES TRANSVERSALES

#### 1.- NOTAS SOBRE LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL ESPECIALIZADO

##### REALIDAD Y PRÁCTICA

Los procesos de formación y profesionalización de los Educadores Sociales Especializados en Aragón han ido parejos al desarrollo del Sistema Público de Servicios Sociales en los últimos veinte años.

En función de la implantación de una nueva concepción de los Servicios Sociales, cambian los modelos de atención de la realidad provocando cambios sustanciales en servicios ya existentes (orfanatos, reformatorios, residencias de ancianos...) y la generación de nuevos servicios (ludotecas, comunidades terapéuticas, casas de acogida, intervención en medio abierto...). Junto a los Asistentes Sociales (profesión dominante) se incorporan nuevas profesiones, Psicólogos y Educadores de forma más generalizada, a los programas. El trabajo en equipos interdisciplinarios se convierte en un principio metodológico del nuevo modelo.

En el ámbito de la Educación Social Especializada la característica principal es la no existencia de una titulación específica ni tan siquiera de unas condiciones comunes mínimas de acceso a los puestos de trabajo que tienen que ver con la misma. En todos los nuevos ámbitos de intervención que van surgiendo intervienen unos profesionales denominados Educadores no por tener una base o titulación determinada sino por el tipo de funciones que van a desarrollar.

Desde los primeros educadores contratados se ha ido tendiendo a un perfil profesional sesgado por las funciones a desarrollar y sin una base mínima común a todas las contrataciones: A mediados de los 80 el Ayuntamiento de Zaragoza contrata "monitores educadores" para un Centro de Tiempo Libre y "Educadores de calle" con formación mínima de Bachiller Superior, la DPZ contrata Educadores familiares y de centros de acogida con igual titulación, la D.G.A. contrata diplomados universitarios... y en ningún caso se puede hablar de unos contenidos mínimos comunes. Unas veces se sitúa el mínimo en el bachillerato, otras en cualquier diplomatura universitaria y otras en diplomaturas universitarias específicas de las áreas sociales.

Esta indefinición de partida provoca que a la profesión se acceda con una formación autodidacta y bastante vocacional, generalmente derivada de un trabajo voluntario en el ámbito de la educación en el tiempo libre y el movimiento asociativo. En ella coinciden una amplia diversidad de formaciones académicas que ha generado una gran riqueza en la concepción global de la Educación Social. Es importante destacar que, aunque en muchas ocasiones no se exige, la práctica totalidad de los educadores poseen titulación universitaria.

A partir de una primera toma de contacto con la profesión, la formación se mueve a caballo entre la facilitada por las propias instituciones contratantes (sesgada por la especificidad de los puestos para los que se quiere formar) y la realizada por cada profesional, en función de la detección de sus propias carencias y de nuevos campos de intervención y por lo tanto de progresión profesional.

Mientras la falta de formación estructurada en Aragón obliga a muchos Educadores a salir fuera para formarse, en los últimos años se puede apreciar un nuevo fenómeno: el futuro profesional que se vislumbra provoca la aparición de numerosos cursos y seminarios de formación en torno a las tareas socioeducativas. La mayoría de ellos sin avales homologados pero todos ellos tratando de cubrir una gran demanda tanto de los profesionales en ejercicio, como de aquellas personas que ven en este campo una nueva posibilidad laboral.

En resumen, la realidad nos demuestra que al no existir institucionalmente una concepción clara de la Educación Social, no se establece ni una formación básica inicial ni un plan formativo permanente. La responsabilidad de la formación y de la puesta al día recae directamente sobre los propios profesionales. Tras una primera búsqueda externa de formación, se produce incluso una saturación del mercado de la formación socioeducativa en Aragón, pero sin aval de las instituciones educativas (Universidad).

## MODELOS

La inexistencia de unas "condiciones mínimas de acceso" a la formación, así como la falta de planificación, tanto del proceso formativo de los educadores como de su profesionalización en los distintos ámbitos laborales, constata la no existencia de un modelo rector de dichos procesos. En todo caso, se podría hablar de modelos diferentes aplicados en cada una de las entidades contratantes y, aun así, sería dudoso en muchas de ellas llegar a vislumbrar un modelo de referencia.

Del único modelo que podemos hablar es del desarrollado por los propios profesionales, caracterizado por ser una formación permanente y continua pero voluntaria y discrecional. Sometida, en general, a las necesidades derivadas del propio trabajo. Y, al no existir especificidad, siempre en interdisciplinariedad con otras profesiones.

En cuanto a modelos deseables, debemos tender a un plan de formación permanente en Educación Social, con la Diplomatura como punto de partida y todo ello desde la Universidad.

La formación debe conducir a la profesionalización y/o la profesionalización obliga a una formación permanente.

## PROSPECTIVA

Aunque no se sabe cuándo, en Aragón, el futuro se vislumbra con una formación inicial básica y obligatoria para todos los Educadores: la Diplomatura en Educación Social. Esto permitirá una cierta unificación de la formación, independientemente de los ámbitos de intervención. En este aspecto, se considera importante controlar o revisar el modelo que las propias universidades transmiten. Las diplomaturas por sí solas no resuelven los problemas y el modelo formativo que desarrollan es clave para el desempeño posterior de la profesión: entendemos que éste debería ser teórico-práctico y básico-permanente. Los planes de estudio deben responder a las necesidades detectadas desde la práctica educativa y deben adecuarse a las características de la realidad aragonesa. Esta formación básica debe ser complementada con un plan de formación permanente y de actualización.

## 2.- NOTAS SOBRE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

### REALIDAD

- No ha existido investigación de una forma coordinada ni ordenada
- Reflexión sobre la práctica frente a investigación
- Modificaciones frente a innovaciones

Derivado del propio proceso de profesionalización y formación permanente, podemos afirmar que no ha existido investigación de una forma coordinada ni ordenada en el campo de la Educación Social Especializada en Aragón

Es evidente que en Aragón hay producción a nivel de la Universidad<sup>2</sup> y en el ámbito profesional<sup>3</sup> pero podemos afirmar que se trata de investigación individual o bien por grupos, sin estar conectados los prácticos y los teóricos. Se ha dado una investigación aislada y no coordinada, fruto en gran medida de la no existencia de un reconocimiento estructural de la Educación Social.

En el ámbito profesional, la reflexión sobre la práctica, que no la investigación, ha provocado modificaciones en las formas de hacer, pero que tampoco podríamos definir como innovaciones, al menos en los últimos diez años. En general podemos hablar de programas e intervenciones socioeducativas innovadoras en el proceso de cambio de modelo, pero no una vez establecido éste. En algunos ámbitos específicos este cambio de modelo se ha producido más recientemente.

En el ámbito universitario, se aprecia una mayor implicación de las disciplinas / departamentos sociales en el mundo de la educación social especializada, tal vez por la cercanía en el ámbito laboral.

<sup>2</sup> Entre otras, cabe citar aquí el estudio que la Universidad de Huesca realizó sobre las minorías étnicas y que supuso la implantación de la asignatura "Educación intercultural" y la publicación de dos volúmenes; así como un estudio sobre prevención de conductas referidas a la salud.

<sup>3</sup> Entre otras, el "Encuentro Estatal de Educadores Sociales - Familiares" organizado en Zaragoza en 1992; y la publicación "Integración sociofamiliar" editada por D.P.Z.

Los educadores sociales especializados han trabajado mucho más cerca de asistentes sociales y psicólogos que de maestros y pedagogos.

#### MODELO

La innovación implica un construir hacia arriba partiendo de lo existente con la intención clara de mejorarlo.

La investigación debe responder a un modelo interdisciplinar y de trabajo en equipo que responda al propio modelo de intervención educativa que se practica en el ámbito de la Educación Social Especializada, donde el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad son características ineludibles.

Otra característica del modelo debería ser la comunión del mundo universitario y el mundo profesional; todavía hoy los profesionales provienen de una amplia diversidad de formaciones iniciales (magisterio, trabajo social, psicología, pedagogía... pero también filosofía, veterinaria...) y por tanto será preciso establecer bases y referencias teóricas comunes.

Una tercera característica del modelo situaría la investigación fuera de instituciones concretas que podrían provocar sesgos en las mismas. Parecería más interesante contar siempre con agentes externos (Universidad) que ayudasen a superar el nivel de lo concreto para extrapolar a la Educación Social en sentido amplio.

Se apunta como objetivo del proceso investigador, el desarrollo social, la mejora de la atención, en sentido amplio, de los ciudadanos.

#### PROSPECTIVA / FUTURO

La necesidad expresada tanto desde el campo universitario como profesional requiere un plan de financiación de la investigación en Educación Social.

Aumentar y promover la credibilidad de la Educación Social como transformadora de la realidad social.

Iniciar la investigación por las necesidades formativas básicas que precisa la Educación Social. Junto a ello, uno de los temas de investigación que más interesan hace referencia al hecho educativo desde la práctica de la Educación Social

### **3.- NOTAS SOBRE POLÍTICA SOCIAL: UNA INTERPRETACIÓN GLOBAL**

#### REALIDAD

Partiendo de la consideración de que la Política Social debe pretender la implantación efectiva de los derechos subjetivos generalizados al Bienestar Social, en conformidad con las previsiones constitucionales, por medio de actuaciones en sus diferentes áreas o sectores, tendentes a mejorar la calidad de vida, supresión de la pobreza y consecución de la igualdad de sus ciudadanos, observamos que las prácticas políticas, en ese mismo marco constitucional, son susceptibles de diferentes enfoques y pueden llegar a desarrollarse políticas que incluso posibilitem una mayor desigualdad entre los ciudadanos y una disminución del Bienestar Social.

El refuerzo de políticas económicas neoliberales, la supeditación de la Política Social a la Económica, la no redistribución equitativa de la renta, el dejar en manos privadas y del mercado las acciones o políticas sectoriales que constituyen el Estado del Bienestar (urbanismo, vivienda, educación, sanidad, etc.), el que las entidades sociales estén adquiriendo un mayor protagonismo como reguladores de las políticas económicas y sociales... nos permite pensar que estamos asistiendo a la crisis del modelo institucional o reformista y se están introduciendo modos y maneras característicos del modelo residual que considera que las necesidades y derechos de los sujetos deben ser asumidas por la familia y el mercado.

La Acción Social, como servicio público enmarcado en el Estado Social de Derecho, forma parte junto con los diferentes sistemas públicos de protección social del llamado Sistema de Bienestar Social. Los Servicios Sociales constituyen el instrumento de la Acción Social.



Para poder hablar de las prácticas, del modelo y su prospectiva de la Política Social en Aragón es necesario reconocer que las diferentes actuaciones en los distintos sectores o políticas sectoriales deben considerar los rasgos que hoy caracterizan la población y el territorio aragonés. El envejecimiento progresivo de la población, el abandono demográfico de amplias zonas territoriales, la acumulación demográfica en las ciudades (principalmente en Zaragoza), la insuficiente vertebración territorial y sus comunicaciones, determinan que la creación de riqueza, la descentralización de servicios y el acceso de los ciudadanos a los servicios que deben garantizar el disfrute de sus derechos con criterios de igualdad, se vean en la práctica limitados, e incluso, imposibilitados.

## MODELOS

La necesidad de una nueva configuración territorial, basada en las comarcas. El traspaso competencial a las mismas de recursos y servicios que posibiliten el acceso real y en igualdad de condiciones de todos los ciudadanos de Aragón, independientemente de su lugar de residencia. La mejora de las comunicaciones que favorezcan la vertebración del territorio y la creación de riqueza. La necesidad de establecer políticas sectoriales que posibiliten la fijación de la población a su propio territorio..., son consideraciones básicas en el desarrollo de Políticas Sociales en Aragón.

El desarrollo de políticas sectoriales específicas y particulares de carácter social deben basarse en una concepción política que considere, de manera integral, un modelo de sociedad basado en la justicia social y la igualdad. El poder público debe actuar como promotor y garante del acceso de todos sus ciudadanos a los derechos subjetivos reconocidos en nuestro ordenamiento jurídico.

## PROSPECTIVA

La capacidad prestacional para atender integralmente las situaciones de necesidad de los ciudadanos de Aragón es limitada porque no se han desarrollado otras estructuras prestadoras de servicios comunitarios.

La necesidad de establecer y consolidar un sistema integrado de protección social, la planificación y elaboración de planes regionales, la superación de criterios exclusivamente economicistas/neoliberales en la prestación de los servicios, el desarrollo de la participación ciudadana (tejido social) como complemento de la acción pública..., posibilitarán que la Política Social en Aragón favorezca y desarrolle una sociedad integrada e integradora en donde sus ciudadanos puedan acceder a los derechos reconocidos en igualdad de condiciones.

Las personas citadas a continuación han hecho posible el documento que tenéis en vuestras manos con sus aportaciones puntuales o continuadas, pero todas ellas valiosas:

- |                              |                                 |                             |
|------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| - Teresa Abril               | - Francisco Aguelo              | - Antonio Balsa             |
| - Antonio Bernat             | - Luis Cantarero                | - José Manuel Casión        |
| - Ana Chamorro               | - M <sup>a</sup> Angeles Gascón | - Rosa González             |
| - M <sup>a</sup> Luz Herranz | - Carmen Julve                  | - Jacinto Lasheras          |
| - Miguel Angel Morell        | - José Mensat                   | - Maribel Oliver            |
| - M <sup>a</sup> Luz Oroz    | - Ignacia Polo                  | - Francisco Raimundo        |
| - Luis Miguel Sanjulián      | - Juan Ramón Soler              | - Ana M <sup>a</sup> Tricas |
| - M <sup>a</sup> Jesús Vicén | - Javier Viela                  |                             |

	<b>A</b> <b>PRÁCTICAS</b>	<b>B</b> <b>MODELOS</b>	<b>C</b> <b>PROSPECTIVA</b>
<p><b>1</b></p> <p><b>FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de titulación específica.</li> <li>- Autoformación</li> <li>- Formación específica funcional</li> <li>- Formación permanente no planificada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta reconocimiento de la función social de la Educación Social y de los educadores sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de formación global inicial</li> <li>- Necesidad de reconocimiento profesional y social</li> <li>- Necesidad de unificar la formación en Educación Social: educación especializada, adultos y animación sociocultural</li> <li>- Formación de formadores más que reciclado</li> </ul>
<p><b>2</b></p> <p><b>INVESTIGACIÓN Y INNOVACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión sobre la práctica más que investigación</li> <li>- Investigaciones aisladas sin conexión entre teóricos y prácticos</li> <li>- Adaptaciones de programas por la práctica más que innovaciones por la investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No existe modelo investigador</li> <li>- Falta soporte institucional para la investigación</li> <li>- Falta de planificación</li> <li>- No se reconoce la validez de lo propio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigación / acción</li> <li>- Iniciar la investigación sobre las necesidades formativas de la Educación Social</li> <li>- Desarrollo profesional y social</li> <li>- Mejorar la credibilidad de la investigación</li> </ul>
<p><b>3</b></p> <p><b>POLÍTICAS SOCIALES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Política social supereditada a la política económica.</li> <li>- Actuaciones sectoriales sin planificación global</li> <li>- Esfuerzos distintos en el territorio aragonés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indefinición del modelo: falta de un modelo propio de política social en y para Aragón</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer y consolidar un sistema integrado de protección social basado en la planificación: sanidad, empleo, vivienda, educación, justicia, servicios sociales</li> <li>- Libro Blanco</li> </ul>

## BIBLIOGRAFÍA

### APARTADO I

- Casado, D. y Guillen, E. (1988) Introducción a los servicios sociales, Madrid, Acebo.
- FEAPES (1995) I Congreso Estatal del Educador Social. "Presente y futuro en la educación social". Murcia, Bibliaria.
- Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados. (1993) Historia y realidad actual del entorno profesional del educador especializado, y por extensión, del educador social. Zaragoza.
- Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales. (1998) Actas del I Congreso estatal del educador social". Madrid, Bibliaria.
- Fernández Caínzos; J.J. (1991) Estado, privatización y bienestar. Un debate en la Europa actual. Barcelona, Icaria/fuhem.
- Hernández Arístu, J. (1986) Presupuestos teóricos de la investigación del educador especializado. Pamplona, Fundación Bartolomé de Carranza.
- Hernández Arístu, J. (1989) "Buscando la identidad del educador especializado". Ponencia presentada en el I Congreso estatal del educador especializado. Pamplona, Publicado en revista Menores. Centro de publicaciones del Ministerio de Asuntos Sociales.
- Luhman, N. (1987) Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen. Theorie. Francfort.
- Martínez Iturmendi, J.C. (1991) "La formación del educador social : la perspectiva de la diplomatura." Ponencia publicada en libro El Educador Social. Presente y futuro. Bilbao, Geuk
- Núñez Pérez, V.(1990) Modelos de educación social en la época contemporánea.Barcelona, P.P.U.
- Ruiz Huerta Carbonell, J. (1991) Estado, privatización y bienestar. Un debate en la europa actual. Barcelona, Icaria/fuhem
- Geibler, K. y Hege, M. (1997) Acción socioeducativa. Madrid, Narcea.
- Orte, C. y March, M. (1996) Pedagogía de la inadaptación social. Valencia, Nau libres.
- Sarramona, J. y Ucar, X. (1989) "Áreas de intervención en Educación Social", en Pedagogía Social y educación no escolar. San Sebastián, Universidad del País Vasco.
- Ucar, X. La Animación sociocultural, complejidad y modelos de intervención. Barcelona, Ceac.

### APARTADOS II y III

- Ander-Egg, E. (1988) Diccionario del Trabajo Social, Barcelona, Humanitas.
- D.G.A. (1987) Necesidades sociales en Aragón. Informe General, Zaragoza, Departamento de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo.
- D.G.A. (1988) Mapa de la Acción Social en Aragón, Zaragoza, Departamento de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo.
- Díez, J.R. (1994) El Bienestar Social, Madrid, Popular.
- Garcés, A. (1988) La Acción Social, Zaragoza, D.G.A.
- García, J. (1992) Público y privado en la acción social. Madrid, Popular.
- "Informe sobre Política Social" (1988) El Socialista, nº 15, IV, Madrid.
- Ley 4/1987, de 25 de marzo, para la Ordenación de la Acción Social en Aragón.
- Ley Orgánica 5/1996, de 30 de diciembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón.
- López , J. (1992) Los Servicios Sociales, Madrid, Narcea.
- Marshall, T.H. (1970) Social Policy, London, Hutchinson.
- Titmus, R. (1981) Política Social, Barcelona, Ariel.
- "Trabajo Social y Servicios Sociales", Documentación Social, nº 79

### 3.3. Conclusiones de los Grupos de Trabajo del Congreso

Con objeto de propiciar la participación abierta de los asistentes, durante el desarrollo del Congreso, se optó por intentar profundizar en el análisis de la Ley de Ordenación de la Acción Social en Aragón (LOAS), que ya se había esbozado en el documento elaborado para este grupo; con este objetivo se dividió aleatoriamente a los asistentes en cinco pequeños grupos, que trabajaron simultáneamente, tomando como referencia los elementos de análisis y su cruce con los principios inspiradores de la LOAS, aprovechando así la diversa procedencia de los integrantes, en lo que a ámbitos de intervención social se refiere. Tras un breve comentario del documento y del trabajo en los grupos de discusión, se recogieron las aportaciones que exponemos a continuación, algunas literalmente y otras más elaboradas, en función del trabajo autónomo de cada uno de los grupos.

#### **Grupo de discusión 1: igualdad, universalidad y globalidad**

La finalidad y objetivos que las normas legales plantean, en materia de acción social, se cumplen porque los profesionales participan en la elaboración de los proyectos, sin embargo, aunque se seleccione y estudie la LOAS como marco de referencia, realmente falla en su aplicación y todos los profesionales somos condescendientes con eso.

No basta con que los profesionales intenten materializar la LOAS con sus prácticas, pues resulta imprescindible que en las altas esferas políticas se conozca y aplique, sin depender de modas temporales, alarmas sociales o problemas puntuales que llaman la atención popular y de los medios de comunicación, que llevan a la creación de recursos que pueden no ser los más adecuados.

Las leyes son marcos teóricos, con pros y contras, que representan una aspiración, una meta, pero esta ley es especialmente desconocida y no aplicada en muchos aspectos. La LOAS tiene un sentido progresista y ha representado importantes avances para la población aragonesa, pero no se ha desarrollado ni legislativa, ni prácticamente. Estamos en un país que avanza mucho económicamente pero no socialmente. Se funciona según criterios electoralistas y ese es el mayor fallo, más que el "populismo".

Debemos cuestionar nuestro papel como profesionales y buscar espacios donde analizarlo, y también es cuestionable la falta de formación para trabajar con distintos colectivos.

En la ley sí se contempla la igualdad pero en la práctica no, porque no todos los colectivos están igualmente tratados y los más desfavorecidos son los menos universalizados, por diversos motivos, culturales, de facilidad de acceso a los servicios, etc. La aplicación de la ley también depende del colectivo o características personales de los individuos a los que se dirige, lo que impide la igualdad, porque no se les trata como sujetos activos.

Las soluciones pueden pasar por exigir la aplicación de la ley, su ampliación o su reforma.

En lo referente a la aproximación a sujeto/objeto de actuación y detección se manifestó que en los municipios pequeños los recursos no son iguales a los de las ciudades y que, lamentablemente, el único recurso es el propio educador. Zaragoza ha absorbido población y recursos, y no devuelve nada al resto de Aragón.

Se pretende avanzar en la comarcalización, pero será difícil superar el tiempo transcurrido y lo hecho hasta ahora. Se prevé un plazo de diez años para que comiencen a producirse resultados.

En cuanto a los procedimientos, actuaciones y medidas se planteó que se ayuda sólo a lo que "molesta", según las modas, sin importar lo distante, latente o apagado; no se trabaja la prevención, ni el paso anterior, la planificación.

En materia de menores el que prima es el educador de menores y no se trabaja globalmente con otros educadores o con los distintos profesionales que tratan el mismo caso; no hay coordinación sino sólo comunicación.

Se interviene desde distintos estilos profesionales. Se deberían clarificar funciones y responsabilidades (en la LOAS hay un apartado para que los usuarios pidan responsabilidades, pero a ellos no se les clarifica).

En el medio rural se identifica a los Servicios Sociales con bienestar social y el educador o los Servicios Sociales deben acudir al resto de sistemas.. Hay que promover protocolos y convenios con el resto de sistemas. Se nos piden soluciones, es decir, que actuemos como "bomberos" y sólo podemos actuar como mediadores.

Los derechos de los ciudadanos dependen del profesional (y de la imaginación y dedicación de éste) y debería darse una atención global.

Esta profesión pretende realizar una transformación social. Es una profesión política y por ello las intervenciones tienen intencionalidad, no son asépticas y esto tiene ventajas e inconvenientes; hay un modelo que pretende transformar, y eso es política. Diríamos que esta profesión es política pero también social.

Frente al cambio social se encuentra el control social; esta profesión es transformadora pero desde las instituciones se pide control social, como por ejemplo con la ley de extranjería, aunque a este intento de control no hay contestación social (también es populismo). El fallo es que se ponen educadores para determinados programas puntuales y no para la transformación.

Es un reto de la educación social hacer patente la denuncia, no sólo la intervención, para superar eso, frente al control de las instituciones. Se deben denunciar los fraudes de la falta de calidad de la profesión. También es necesario luchar en contra de la burocratización, de la funcionarización, pese a que hay una tendencia a la seguridad personal de cada profesional.

En lo referente a los recursos humanos, selección y formación y vinculación con la institución se expusieron diversas ideas en torno a la titulación o preparación requerida a cada tipo de educador; por ejemplo en Cáritas no se pedía hace años y ahora sí, al menos de grado medio, al igual que en diferentes ayuntamientos, mientras en la DGA, desde que hay educadores, se ha exigido un título de grado medio.

Para este tipo de profesional no ayuda que se refugien bajo el nombre de "educador" otros títulos de menor grado. Aunque hay que tener en cuenta la experiencia de aquellos que han trabajado y ahora se forman específicamente.

Se aprende más de la experiencia que de la propia formación, por eso lo importante no es la titulación, sino la implicación en el proyecto educativo. Se marcará el límite en función de la actividad llevada en cada proyecto. Lo que se busca es un reconocimiento legal y social, y homogeneización.

Pero la formación depende del propio sujeto, no de la institución. Es un deber profesional, no se puede depender de la institución. En Nicaragua se unen ambos criterios: formación y experiencia, para los promotores sociales con una vasta experiencia se ha implantado una licenciatura a la que pueden acceder los fines de semana quienes trabajan.

Finalmente, en la relación con el resto de sistemas de protección social, se echaba de menos una atención globalizada, situándose el Bienestar Social al margen de otros sistemas como el educativo o el económico, dándose como mucho comunicación, pero no coordinación.

### **Grupo de discusión 2: prevención, promoción y normalización**

La prevención debe hacerse desde la infancia y dirigida con programas globales. También debe hacerse una prevención específica de futuro. Es necesaria la coordinación entre Familia - Escuela - Sociedad e Instituciones Públicas y Privadas (Asociacionismo). Y también es igualmente necesario activar programas en los que intervengan todos los agentes sociales.

La persona a la que va dirigida la prevención es sujeto activo dentro del proceso.

Los recursos se aplican cuando ya está el problema (modelo paliativo). No se previene, se parchea. La coordinación e intercomunicación entre personas y agentes sociales debe tomarse como una finalidad

### **Grupo de discusión 3: planificación y evaluación**

Los convenios de las instituciones con asociaciones privadas no deberían renovarse cada año, sino, por ejemplo, por legislaturas de 4 años.

No se planifica realmente y sólo se intenta con los planes integrales.

El nivel técnico debería "ver más allá".

No hay una coordinación entre los diferentes ámbitos.

No se planifica y se actúa cuando surge el problema y tiene una repercusión política.

Sólo se hace evaluación cuantitativa, porque únicamente parecen interesar los números.

Habría que trabajar en prevención, no parcheando.

Se planifica sin tener conocimiento de la realidad, desde un punto de vista político. Las personas que trabajan en la calle, en el día a día, no tienen tiempo para planificar. Interesa la intervención para obtener unos resultados, que es lo que se ve.

Los Servicios Sociales reciben los fracasos de otros sistemas.

No existe coordinación entre diferentes niveles (políticos, técnicos, profesionales...)

Existen claras diferencias entre Comunidades Autónomas y, a diferencia de Cataluña, en Aragón las competencias están poco definidas y no hay una buena organización. Se hace necesario desarrollar todos los aspectos de la LOAS, buscando un interés común.

Es necesaria la autocrítica por parte de los profesionales, porque nos acomodamos a las decisiones de los políticos. No existen evaluaciones, sólo son memorias descriptivas. Los profesionales deberíamos "educar" a los políticos.

La voluntariedad es importante, pues si no existe información de arriba a abajo, que sea de abajo a arriba.

Se necesita la descentralización para conocer mejor la realidad.

Existen órganos de representatividad pero en realidad no funcionan.

Se planifica dependiendo del período legislativo, sin buscar un objetivo final claro de lo que se pretende conseguir. Existe miedo y resistencia al cambio.

El trabajo de planificación debe ir encaminado a la prevención y no ser un trabajo de parches.

Debe existir una planificación global y no haber departamentos estancos. Debe existir una coordinación entre los diferentes sistemas.

Los profesionales no contamos con una cohesión y una unidad a través de la cual seamos capaces de exigir un "hacia dónde" común.

A la hora de evaluar se hace una evaluación cuantitativa porque lo que se exige es una rentabilidad y se siguen unos criterios económicos y no de cambio social.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de planificar es la distribución de competencias, porque existe pero se utiliza para pasar los problemas de un sistema a otro.

Para una mejor planificación es necesaria una mayor descentralización que permita conocer de una forma más nítida la realidad social.

Existe la resistencia al cambio, que significa dejar pasar e incidir sólo en lo que produce alarma social.

#### **Grupo de discusión 4: coordinación y descentralización**

Tomando como referencia los Centros Sociolaborales, cuya actividad se centra en la formación para el empleo y la inserción, se comenta que existen criterios de descentralizar, pero realmente se "centraliza por fuerza". Para aprender soldadura, por ejemplo, tienes que ir a las Fuentes. En cada barrio se ofrecen unas alternativas pero luego viene la saturación de unos sitios y los desplazamientos a otros barrios. Cada centro elige los temas o talleres que se supone ha estudiado el barrio como necesarios, pero surgen problemas, por ejemplo, con las chicas de quince años que no buscan formación, sino pasar el tiempo cuidando niños y casarse, o adolescentes que abandonan los estudios, pero que deberían estar acudiendo al instituto.

Hay casos en los que el Ayuntamiento adjudica cursos que ningún centro ha pedido pero que se decide deben existir.

En bastantes ocasiones hay duplicidad o solapamiento en la intervención de educadores o profesionales, pues aunque hay descentralización, también hay descoordinación. La coordinación depende casi exclusivamente de la voluntad de los profesionales, aunque te lo exijan las instituciones.

Así pues, existe una evidente disonancia en los modelos teóricos y las prácticas.

En el caso de los Centros de Tiempo Libre, hay coordinación de los técnicos municipales y el escalafón superior, pero no de éstos con los monitores. Cuando se remiten niños que no se sabe nada de ellos, se produce un bloqueo.

También se produce la descoordinación entre los Centros de Tiempo Libre y las Casas de Juventud, si no desarrollan programas o itinerarios progresivos, que establezcan la derivación de niños de forma organizada, para que a los 14 años no se queden colgados.

Esto pone de manifiesto que existen problemas cuando las adjudicaciones de unos y otros centros se hacen a diferentes empresas privadas y se antepone la gestión de los "empresarios" al interés de los menores.

Hay coordinación si hay voluntad por parte de los profesionales. Se pierden muchas cosas porque siempre se está esperando a la firma de no sé quien, al político,... lo que menos importa es el chaval. Y encima el político de turno no tiene ni idea porque viene de otro ámbito.

En el caso de Cáritas, ésta dispone de un Centro único en Zaragoza, parecido a los Centros Sociolaborales, y esto dificulta la coordinación, que sólo se da con el Centro que ha hecho la derivación si las personas quieren preocuparse o no del proceso.

Aunque exista coordinación entre los barrios, se aprecian serias diferencias en las subvenciones que desde el Ayuntamiento reciben unos u otros servicios o recursos.

Es preciso reflexionar sobre la excesiva atomización o sobresaturación de recursos que a veces provoca la descentralización, sin contar con la opinión de los profesionales. No se debe confundir descentralización con atomización.

Los programas son desconcentrados, aunque se venden como descentralizados porque las instituciones que los promueven no quieren perder poder.

No existe planificación real si las existentes no se cumplen, como sucede por ejemplo con el Plan Integral del Menor. Existen planes pero con un gran número de programas complementarios que nunca se llegan a realizar y menos si además viene otro partido político, con lo que nunca se consigue avanzar.

La falta de coordinación afecta a los profesionales y su trabajo y, por supuesto, también afecta al usuario. A veces, por intereses contrapuestos se duplican servicios que acaban machacando actividades.

Habría que plantearse también el tema de la responsabilidad pública, por ejemplo con las empresas de lucro que contrata el Ayuntamiento de Zaragoza y su falta de tiempo para la coordinación, con la dejación pública que supone la delegación de la acción social y de los recursos humanos en manos de ONGs.

La acción social no tiene porqué ser rentable y, en muchos casos, las empresas buscan rentabilidad y ésta no puede ser una prioridad. Hay que trapichear (planificación engañosa) para sacar adelante un proyecto. Estas actuaciones exigen voluntarismo a los trabajadores, que deben ir más allá de la obligación sin cobrar lo justo, y obligan a planificar cosas, que se sabe que no van a funcionar pero son necesarias para que te aprueben el proyecto, aunque luego haya que cambiarlo para adaptarlo a la realidad.

La LOAS está obligada a cambiar para adaptarse a la nueva Ley de la Infancia y para asumir la Comarcalización que se avecina.

### **Grupo de discusión 5: participación ciudadana**

Las asociaciones actúan a modo de parches pero la subsidiariedad se hace recaer sobre los profesionales que están en los programas.

El trabajo en las asociaciones se ve mermado en el resto de sus actuaciones, planificación, seguimiento, denuncia, etc. y funciona como mecanismo de control.

Las asociaciones llevan el peso que debería llevar la Administración

Los ciudadanos hacen demandas, plantean programas, pero no tienen poder decisorio.

Las instituciones públicas, las privadas y el voluntariado son complementarios.

Diferenciar entre voluntariado y movimientos sociales: el que da la voz de alarma es el movimiento social que se vale de voluntarios para asumir lo que la Administración no pone en marcha.

La profesionalización ha salido de la experiencia de los que han participado en determinados proyectos.

Reivindicación a la Administración para que los centros sepan con antelación si van o no a tener subvenciones para continuar con la actividad.

La Administración tiene que garantizar los derechos mínimos.

Falta una clara articulación de la participación.

Mala coordinación de recursos o a veces faltan recursos.



### **III. Los saberes contruidos**

#### **1. La formación y la profesionalización en la educación social**

##### **1.1. Documento La formación y la profesionalización en la educación social**

###### **1.2. Réplica**

###### **1.3. Conclusiones del debate**

#### **2. La investigación, innovación y el desarrollo profesional**

##### **2.1. Documento La investigación, innovación y el desarrollo profesional**

###### **2.2. Réplica**

###### **2.3. Conclusiones del debate**

#### **3. La política social**

##### **3.1. Documento La política social**

###### **3.2. Réplica**

###### **3.3. Conclusiones del debate**



## **1. La formación y profesionalización en la Educación Social**

### **1.1. Documento La formación y profesionalización en la Educación Social**

### **1.2. Réplica**

### **1.3. Conclusiones del debate**



## 1. La formación y profesionalización en la Educación Social

Fernando Curto

### 1.1. Documento *La formación y profesionalización en la Educación Social*

1. Un origen y una posible evolución de la formación de las especialidades en la educación social
2. Propuestas vigentes en formación
3. Valoraciones desde una óptica crítica
4. Retos de la formación para un futuro próximo

#### 1. Un origen y una posible evolución de la formación de las especialidades en la educación social

El inicio de este apartado quiere aportar las diferentes circunstancias de carácter inicial que se han sucedido en cada una de las especialidades que componen actualmente la denominada Educación Social en España y poder demostrar así que no tuvieron el mismo origen, ya sea por la época cronológica en que se pusieron en marcha cada una de las mismas -aproximadamente en 1970 para la Animación Socio Cultural (ASC), en 1973 para la Educación de Personas Adultas (EPA) y en 1980 para la Educación Social Especializada (ESE)- o bien por la evolución consiguiente de las mismas, y que han podido significar a lo largo de los últimos veinte años los puntos fundamentales del comienzo de las especialidades de esta materia.

Desde esta perspectiva señalamos, a través del cuadro resumen siguiente, algunas de las fechas más importantes en el desarrollo de los orígenes de las acciones formativas de cada una de las especialidades y también algunas de las circunstancias más importantes que explican el grado de evolución desarrollado por las mismas, de manera que:

Educación de Adultos	Animación Sociocultural	Educación Especializada
'70 Ley General de Educación inicia el tema a través de la presencia de los Centros EPA.	'70 Las experiencias de ASC tienen implícita la formación de los responsables de su ejecución	'69 La aparición de cursos de formación para Ed. Especializados en el ICE de la UA. de Barcelona.
'80 La presencia en el Documento de Trabajo previo al Libro Blanco de la Ed. Adultos de los Profesores de EGB y los Monitores de Formación	'80 La aparición en la legislación de diferentes CCAA de la formación de los ASC a través de sus propias competencias: Cataluña, País Vasco y Andalucía	'80 La propuesta formativa de la Escuela de Educadores Especializados "Flor de Maig" de la DP de Barcelona y el IFP de Pamplona
'90 La proposición de los Diplomas de Especialización en EPA de diferentes Universidades	'90 La consolidación de una Formación Profesional como Técnico Superior de ASC.	'90 La oferta de cursos de especialización desde la Dirección General del Menor del Mº de A.S.
'92 La implantación de la Diplomatura sobre Educación Social en 15 CCAA		

Con posterioridad a estas circunstancias iniciales en el 1mbito de la formaci3n la evoluci3n de diferentes especializaciones de la Diplomatura sigue un recorrido de tres etapas completamente distintas unas de otras y que a modo de breve resumen pueden quedar expresadas en los siguientes t3rminos:

- Una Iera Etapa del 82/87 (5 aïos) donde no existe oferta de Formaci3n Inicial alguna para ninguna de las especialidades y cubri3ndose el d3ficit con formaci3n de car1cter monogr1fico.
- Una IIª Etapa del 87/92 (5 aïos) en la que se inicia una cierta Formaci3n Inicial Reglada desde distintas instancias de la Formaci3n Profesional y tambi3n desde la Universidad.
- Una IIIera Etapa del 92/98 (5 aïos) en la que se consolida una oferta formativa del Sistema Formal de Formaci3n Inicial desde la Universidad y tambi3n desde la F Profesional, adem1s de aparecer una variada propuesta de Formaci3n Especializada de post-titulaci3n.

En este mismo sentido cabe decir tambi3n que cada una de las especialidades ha evolucionado de manera distinta siguiendo experiencias bien diferentes y teniendo tratamientos muy diversos por las Administraciones que tienen competencias relacionadas con las mismas, pudi3ndose hablar as3 de referencias documentales de cada especialidad como:

Con relaci3n al 1mbito de la Educaci3n de Personas Adultas es importante decir que a partir del reconocimiento de la existencia de los Centros de Adultos desde la LGE y hasta la puesta en marcha del Programa de Educaci3n Permanente en Arag3n (1973), la formaci3n que se reconoc3a era exclusivamente la relativa a la formaci3n del Profesorado de EGB. A partir de la publicaci3n del Libro Blanco de la Educaci3n de Adultos (1984) se reconoce la existencia de otros especialistas en la materia diferentes a los primeros. Pero no ser1 hasta la formaci3n de la titulaci3n de postgrado (1990) cuando se comience a hablar de formaciones espec3ficas reales para este 1mbito.

Con referencia a la formaci3n de los Animadores Socioculturales es importante resaltar que su evoluci3n se realiz3 fundamentalmente en un primer momento por aquellas CCAA con competencias para ello y con voluntad pol3tica inequívoca de tratar el tema, comenzando por Cataluïa y las Islas Baleares (1987), adem1s de la del Pa3s Vasco (1988) y la de Andaluc3a (1989), que desde consejer3as distintas desarrollaron titulaciones de 750h. te3ricas y 250h. pr1cticas y que fueron seguidas por la aparici3n en el territorio MEC de la titulaci3n de formaci3n profesional experimental del sistema educativo formal de T3cnico en Actividades Socioculturales (1988).

Posteriormente, esta formaci3n despu3s de seis aïos de experimentaci3n pasar1 a formar parte de las nuevas familias de la reformada Formaci3n Profesional, como resultado de la incorporaci3n de Espaïa a la Comunidad Europea, y bajo la nueva denominaci3n de T3cnico de Grado Superior en Animaci3n Sociocultural, con 1000h. te3ricas y 750h. pr1cticas.

Con relaci3n al desarrollo de la formaci3n de los Educadores Sociales Especializados se podr3a afirmar que sus avances en el 1mbito formativo se centran en las propuestas realizadas desde la Escuela "Flor de Maig" dependiente de la Diputaci3n de Barcelona (1981) y de la formaci3n profesional que se ofertaba desde un instituto de formaci3n profesional de Pamplona (1980) y cuya denominaci3n legal era T3cnico Especialista en Adaptaci3n Social (BOE 30/8/1980).

En conclusi3n, por lo anteriormente expuesto se puede constatar la m3ltiple y variable procedencia de las formaciones de las especialidades que actualmente componen la Educaci3n Social, siendo incluso algunas de ellas dif3cilmente encajables en esta titulaci3n y fruto casi y 3nicamente del resultado de la coyuntura hist3rica donde se diseïo esta Diplomatura. Igualmente, argumentar que la evoluci3n de las mismas ha estado casi siempre en funci3n de un sinfin de circunstancias diferentes, pol3ticas, sociales y coyunturales, para cada uno de los campos de intervenci3n, que puede quedar resumido en su experimentaci3n por la sociedad hasta que es oficialmente ubicado en el Sistema Formal.

## **2. Propuestas vigentes en la formaci3n**

Este apartado tiene como pretensi3n atraer la atenci3n sobre las distintas formas y estrategias de hacer formaci3n que se han venido empleando en cada una de las 3pocas anteriormente explicitadas y c3mo todas ellas en su conjunto podr3an quedar agrupadas en una categorizaci3n del Sistema de Formaci3n establecido por la sociedad y que podr3a concretarse en:

- Formación inicial:

Con referencia al ámbito de la ASC existe actualmente dentro de la FP una titulación con la denominación de Técnico Superior en ASC, correspondiendo al nivel III de la estructura formativa europea, cuyos contenidos están organizados por Módulos de temas y que tiene una duración de 1.700h. teórico-prácticas (960/740 respectivamente) y que se desarrolla mediante la siguiente estructura organizativa:

- La organización y gestión de la Mediana Empresa (95h.).
- El desarrollo comunitario (195h.).
- La animación cultural (195h.).
- La animación del ocio y el tiempo libre (185h.).
- La animación y dinámica de grupos (130h.).
- La metodología de la intervención social (95h.).
- La formación y orientación laboral (65h.).

Desde esta misma perspectiva formativa se va a incorporar próximamente a esta titulación de formación Profesional la relativa al Técnico Superior en Integración Social, correspondiendo también al nivel III de la estructura formativa europea, cuyos contenidos están organizados igualmente por Módulos de temas y que tiene una duración semejante al anterior de 1.700h. teórico-prácticas (960/740 respectivamente) y que se desarrolla mediante la siguiente estructura organizativa:

- Contexto y metodología de la intervención social (160h.).
- Atención a Unidades de convivencia (160h.).
- Habilidades de autonomía personal y social (225h.).
- Inserción ocupacional (130h.).
- Pautas básicas y sistemas educativos de comunicación (220h.).
- Formación en centro de trabajo (740h.).
- Formación y orientación laboral (65h.).

En este mismo sentido, haciendo referencia al tema de la educación, existe desde hace algunos años la titulación referente al Técnico Superior en Educación Infantil, aportando una formación de nivel III europeo para el establecimiento de unos mínimos para la formación a todos los profesionales del mismo medio que actúen en situaciones de educación con niños de 0 a 3 años.

No está contemplada por ahora otra formación profesional para el ámbito de la EPA.

Posteriormente se puede encontrar en el nivel de formación IV la titulación de la Diplomatura de Educación Social establecida desde el trabajo de la Comisión XV del Consejo de Universidades de 1985 y desarrollado fundamentalmente en casi todo el Estado por los Departamentos de Ciencias de la Educación de las Facultades de Pedagogía, especialidad de Teoría de la Educación, y cuya implantación responde al RD 1420/91 del 30/9/9, (BOE del 10/10/91). En este sentido, es bueno conocer también que se implantaron inicialmente durante el período 92/94 en siete universidades del Estado: cinco de Cataluña, una de Madrid y una en el País Vasco. En una segunda etapa de implantación, período del 95/98, se extendieron a diecisiete universidades más: dos del País Vasco, seis de Castilla León, una de Baleares, tres de Galicia, dos de Madrid, una de Asturias, una de Extremadura y una del País Valenciano, que hacen un total de 24 Universidades de todo el Estado español. Esta titulación no existe aún en la Universidad de Zaragoza.

La estructuración de esta Diplomatura se realiza a través de tres cursos académicos, y con el desarrollo de contenidos aproximado en asignaturas troncales y también en oferta de optativas queda reflejado en el siguiente cuadro comparativo entre el plan de estudios de la Universidad Central de Barcelona y la Universidad de Valladolid, para extraer las conclusiones pertinentes:

**Universidad de Barcelona**

**Universidad de Valladolid**

Primer curso	
Análisis de la inadaptación social Didáctica: teoría y diseño curricular Educación permanente Métodos de investigación socioeducativa Psicología del desarrollo de la infancia a la vejez Cambios evolutivos y cambios educativos Didáctica: Desarrollo curricular Estrategias diagnósticas socioeducativas Intervención socioeducativa en la inadaptación social Teoría de la Educación Practicum I	Bases de Economía Psicología del Desarrollo Tª e instituciones contemp. educación Medios de comunicación y sociedad Intervención educ. sobre Prob. Desadaptación Teoría de Animación sociocultural Sociología y antropología social Fundamentos de Derecho

Segundo curso	
Historia de la Educación Social Introducción a la Antropología Social Legislación y Educación Social Programas de Animación Sociocultural Psicología social Sociología de la Educación Educación para la salud Historia de la Educación Social en la Cataluña contemporánea Intervención Socioeducativa en las disminuciones Modelos de aprendizaje social Organización de las Instituciones Educativas Política y Economía social Practicum II	Didáctica General Pedagogía Social Psicología Social y de las Organizaciones Instituciones y Órganos Sociales Programa de Animación sociocultural Ética y Filosofía Política. Practicum I

Tercer curso	
Drogas y Educación Intervención socioeducativa en el medio familiar Pedagogía Social Sociología de la Cultura Educación Multicultural Formación Ocupacional Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Social Prevención y tratamiento de las drogodependencias Practicum III	Educación Permanente Organización y gestión de Educación Social Psicopatología. Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Practicum II



**ASIGNATURAS OPTATIVAS:**

Primer curso	
Analfabetismo absoluto y funcional Animación Sociocultural de la vejez Coeducación y Educación no sexista Didáctica en la Educación de Adultos Educación Básica de Adultos Educación y valores en la sociedad actual Educación Social comparada	Talleres Ocupacionales Educación comparada e intercultural Historia de los Movimientos sociales Estadística Educación ambiental Psicología de la sexualidad Técnicas de Animación a la Lectura
Segundo curso	
Habilidades Sociales Pedagogía Ambiental Pedagogía del ocio Pedagogía de la vejez Políticas de Integración Social Procesos Psicológicos básicos Servicios Sociales y Trabajo Social Sociología de los grupos y de los problemas sociales	Estrategias para el aprendizaje de una lengua Expresión plástica Educación y reducción psicomotriz Educación Física y Ciclo vital Matemática Básica y su didáctica El lenguaje de la Imagen Historia de la Educación social Métodos de investigación socioeducativa Mundo actual: claves para su comprensión
Tercer curso	
Técnicas de Animación de Grupos Técnicas de expresión y comunicación corporal Técnicas de expresión musical Técnicas de expresión plástica Técnicas de Intervención del Animador Sociocultural Técnicas de Intervención del Educador Especializado Técnicas de dramatización	Métodos de Alfabetización de alumnos Ocio y recreación mediante la actividad física Historia de la ciencia y la Tecnología..... Orientación Personal y Profesional..... Geografía de los espacios rurales y urbanos Geografía de la población..... Formación Ocupacional y laboral Evaluación Psicológica Etica y nuevos movimientos sociales Educación Sanitaria y medio social..... Educación literaria Educación familiar Cultura y Patrimonio Histórico Artístico Historia de la vida cotidiana..... Conocimientos del medio social y cultural

En consecuencia se puede afirmar sin ningún tipo de dudas, que durante los últimos veinte años se ha ido avanzando socialmente en la línea de institucionalización de los estudios iniciales que pudieran tener relación con la cuestión social desde el punto de vista educativo, ya sea por la vía de la nueva

formación profesional o bien por la vía universitaria. Y a estas alturas todo está aparentemente cerrado en el campo de la formación de los interventores sociales desde la perspectiva del Sistema de Formación Formal.

- Formación especializada:

Esta dimensión de la formación pretende contemplar básicamente las distintas ofertas que desde las distintas instituciones se han ido realizando durante la época del 82/87 para cubrir los déficits formativos existentes en los diferentes campos de intervención, de cara a una cierta especialización de los nuevos profesionales del campo. Ya que la formación inicial era inexistente en esos momentos, y que surgieron con la única finalidad de dotar de unos mínimos de formación a las nuevas profesiones que estaban emergiendo en el sector social y que hasta ese mismo momento no habían sido necesarias en la sociedad.

Estas propuestas provienen en su mayoría del sector público que intenta ofrecer soluciones a sus propios trabajadores mediante la formación para el desempeño de su función, exentas normalmente de cualquier reconocimiento oficial por parte de las instituciones formales responsables de la formación, y muy puntualmente de un sector privado en clara emergencia en estos campos de la intervención. En este sentido, se pueden encontrar propuestas formativas del Instituto de la Juventud (Mº de Trabajo y Asuntos Sociales), de la Dirección General del Menor (Mº de Asuntos Sociales), de las propias Administraciones Autonómicas (Consejerías de Fomento y Empleo) e igualmente en otras ocasiones del propio sector privado que a través de diferentes Centros de Formación (Escuelas de Animación; Fundaciones de Cajas, Organizaciones No Gubernamentales, etc.) intentan ofrecer mediante propuestas formativas soluciones a los voluntarios/profesionales que están inmersos en la solución de los problemas sociales.

En este mismo sentido, durante la etapa del 87/92 es donde se puede hablar del empuje que tuvieron en su día las titulaciones universitarias propias, reconocidas en la LRU y dependientes de los vicerrectorados de Ordenación Académica. Estas titulaciones pretendían básicamente dar una salida de especialización a las formaciones universitarias iniciales existentes en la propia Universidad y que fueran teniendo un mínimo de adecuación al nuevo mercado laboral, y como ejemplo más señalado en la Comunidad Autónoma Aragonesa cabe nombrar las relativas a la Educación de Personas Adultas realizadas por la U. de Zaragoza durante los cursos académicos 89/90 y 90/91.

- Formación de profundización:

En los últimos tiempos, la etapa del 92/98, también se pueden encontrar innumerables ofertas formativas procedentes fundamentalmente de las distintas Universidades del Estado y como consecuencia del intento de una implicación real de esta institución formativa con la realidad social, producto de las cuales podemos encontrar hasta nuestros días distintas propuestas de cursos con denominaciones como:

- Diploma de Especialización sobre Educación de Adultos (UV).
- I Master en Gestión Cultural (UB).
- Diploma de Postgrado en Gestión y Políticas Culturales (UB).
- Diploma de Postgrado en Cooperación Cultural Iberoamericana (UB).
- Experto Universitario en Animación Sociocultural (UNED).
- Curso de Postgrado en Animación Sociocultural (US).

Así mismo, se pueden comenzar a encontrar algunos Cursos de Doctorado de marcado carácter de especialización en distintos Departamentos Universitarios relacionados con Psicología, Ciencias de la Educación, Económicas, Derecho, Antropología, Sociología, etc., de las distintas Universidades del Estado que comienzan a tener en cuenta este ámbito de trabajo, la cuestión social, como un interesante campo de investigación.

Finalmente, no debería olvidarse en esta dimensión de la formación hacer también una breve reseña a la incorporación a la propuesta formativa de los Departamentos de Formación de las Instituciones Bancarias en asuntos como la "Gestión de Proyectos", la "Financiación de las Entidades sin ánimo de

lucro", la "Evaluación de las Políticas Sociales", etc., pues vienen a dejar en evidencia la importancia que el ámbito de lo social está tomando por momentos dentro de nuestra sociedad.

Como consecuencia de la información vertida sobre todas estas perspectivas de la formación inicial, de especialización y de profundización que se han propuesto y se proponen en estos momentos a los profesionales presentes y futuros del sector, valdría la pena extraer algunas conclusiones de carácter valorativo y podrían expresarse en los siguientes términos:

- En cuanto al acceso a la formación es evidente que desde las diferentes propuestas formativas existentes, sobre todo en el nivel de la formación profesional, se está posibilitando en Aragón más la procedencia del campo de la inexperiencia de los potenciales alumnos del ámbito social, que permitiendo la posible acreditación de un sinfín de profesionales del sector que llevan mucho tiempo trabajando en el medio.

- Con referencia a las disposiciones de los contenidos en "módulos" dentro del caso de la Formación Profesional, siendo una buena opción a priori, tiene dificultades en su aplicación pues supone un seguimiento personalizado por parte del profesor de cada alumno mediante la tutoría y un alto grado de autonomía por parte del alumno de cara a su desarrollo, para el que no siempre se está preparado. Además la legalidad vigente del Decreto lleva implícita la posibilidad en este tema de un proceso de convalidación para los profesionales del sector en función de años de experiencia acreditada para cada uno de ellos, que hasta la fecha todavía no se ha puesto en marcha.

- Con relación a las asignaturas troncales de las diplomaturas universitarias están planteadas más desde las propias posibilidades de personal de los Centros formativos, en muchos casos procedentes del Área de Teoría de la Educación y de la reconversión de profesores de otras materias del Magisterio, que desde la óptica de las necesidades y demandas de los formados y del total desarrollo de las posibilidades de la LRU para la contratación de personal especialista proveniente del campo de la práctica. Esta circunstancia es incuestionable si comprobamos cuántas de las materias tienen que ver por ejemplo con materias como la interpretación y valoración de los contextos, la elaboración/preparación de los Diseños y el conocimiento de todos los Recursos existentes en el campo de la Educación Social.

- Con respecto a las materias optativas la creencia de que el desconocimiento real por parte de los profesores se puede resolver exclusivamente a través de los Trabajos de Grupo para el conocimiento informativo de las mismas, está siendo uno de los incumplimientos más claros de los acuerdos adoptados en el momento de la planificación del diseño curricular entre la Universidad, los representantes de las Asociaciones de Profesionales y las Administraciones Públicas e Instituciones Privadas implicadas en el sector. En este sentido, sólo cabe repasar la relación de las mismas ofrecidas en este documento y comprobar de manera fehaciente el grado de conocimiento que tienen los especialistas que las imparten y analizar si, por el contrario, estas materias no deberían suponer una toma de contacto positiva y real del futuro profesional con cada una de las materias e, igualmente, deberían ser impartidas por los propios profesionales del sector que están a pie de pista y cuya implicación en los procesos formativos sería todo un logro del buen desarrollo de la LRU y de la interrelación necesaria y deseable de la institución con la vida real.

- Con relación al conocimiento de la materia por parte de los profesores a la hora de impartir las diferentes materias se puede afirmar sin ningún género de dudas que en general y salvo honrosas excepciones dejan mucho que desear, pues en una mayoría más que la deseable de los casos no tienen el grado de especialización teórico-práctico necesario para impartir la materia y en otros casos difícilmente la estructura permite que se apliquen las posibilidades que permite la legislación universitaria vigente para contar con expertos cualificados del propio sector, aunque sea por la vía del establecimiento de una somera colaboración institucional entre teóricos y prácticos.

- En cuanto al desarrollo de los contenidos a través de un método de trabajo que se aparte del tradicional estilo academicista es una cuestión sabida, aunque difícilmente aplicada de otra manera, ya que cualquier otro método activo de aprendizaje sobre el ámbito de lo social conlleva sin lugar a dudas inicialmente a estar muy pegado a la realidad y con posterioridad a estar apostando por un proceso de interrelación de acción-reflexión, y también al aprovechamiento máximo de la participación de propio alumnado en el proceso de aprendizaje que está desarrollando, cuestión muy complicada en nuestros días.

- Con relación al practicum de las diferentes formaciones relacionadas con la Educación Social se puede decir que es realmente la piedra de toque de esta formación, ya que dependiendo del grado de

proximidad a la realidad que estas pr3cticas tengan y de las vivencias personales que realice el alumnado con los profesionales del medio depender3 muy mucho el futuro del formando en este campo. En este sentido, merece la pena destacar la dificultad existente para encontrar buenos profesionales que enseñen a los alumnos el saber hacer del trabajo de campo y la falta de reconocimiento institucional que tienen los pocos existentes por parte de las instituciones/empresas e igualmente la inexistente desde las instituciones formativas formales de "buenos incentivos" a la hora de reconocer los servicios prestados a la comunidad formativa.

### 3. Valoraciones desde una 3ptica crïtica

En este punto parece interesante aportar, a la luz de las informaciones vertidas con respecto al estado actual de las formaciones existentes alrededor de la Educaci3n Social, algunas valoraciones de car3cter general extraïdas del camino recorrido hasta estos momentos y que, al mismo tiempo, permitan aportar toda una serie de posibles rectificaci3nes para la construcci3n de las lïneas de futuro en el 3mbito de la formaci3n de los profesionales, ya sea desde la perspectiva te3rica como desde la 3ptica de la praxis, de manera que:

1.- La inexistencia en un primer momento de formaci3n inicial para el desempeñio de las funciones y tareas de los primeros agentes sociales de la intervenci3n social, sin titulaci3n oficial inicial alguna durante el perïodo del 82/87, ha dejado la puerta abierta a innumerables interpretaciones tanto del concepto de ES como del m3todo de trabajo a utilizar en la misma, ya sea desde el punto de vista de la teorïa como tambi3n desde la perspectiva de la pr3ctica, y ha depositado la construcci3n de la profesi3n en un primer momento dentro de la cultura organizativa de las administraciones p3blicas y posteriormente en manos de las entidades contratadas indirectamente para el desarrollo de estos nuevos servicios.

2.- La existencia de una formaci3n especializada durante este mismo perïodo para intentar superar las lagunas existentes por la falta de la inicial, se podrïa entender como una f3rmula para ir poniendo un poco de orden en el desconcierto generalizado que supuso el surgimiento de estos nuevos puestos de trabajo de intervenci3n social y de los correspondientes servicios p3blicos, a pesar de la existencia de una formaci3n generalista de los asistentes sociales y el intento de ampliar su campo de acci3n con la transformaci3n de su denominaci3n a trabajadores sociales, aunque se tiene que reconocer que la oferta no tenïa demasiada coordinaci3n desde los diferentes 3mbitos especializados.

3.- La formaci3n inicial propuesta durante el perïodo 87/92 de sectores de la Educaci3n Social, bien desde la perspectiva de la Formaci3n Profesional (III) o bien desde la Universitaria (IV), se realiza como una soluci3n de coordinaci3n a la situaci3n de no-formaci3n vivida y como un cierto reconocimiento de la sociedad a la aparici3n de unas nuevas profesiones.

Sin embargo estas apuestas, que hasta la fecha todavïa no han sido valoradas despu3s de pasar diez años de su implantaci3n, no han servido a priori para solucionar el d3ficit de formaci3n de los muchos profesionales que ya estaban en el medio desde sus orïgenes, all3 por 1980. Tampoco han contemplado en su desarrollo vïas de homologaci3n/convalidaci3n que permitieran a estos mismos profesionales la especializaci3n, en la mayorïa de los casos, y el reciclaje de los puestos de trabajo, para el resto, como producto del surgimiento de nuevas necesidades y demandas de la sociedad.

4.- La aparici3n de todo un conjunto de formaciones de profundizaci3n desde las instancias universitarias durante el perïodo del 92/98, hacen necesaria la obtenci3n de toda una serie de evaluaciones de los procesos formativos iniciales desarrollados con los futuros profesionales, tanto en el 3mbito de la Formaci3n Profesional como en el perteneciente a la formaci3n universitaria, de manera que se puedan conocer datos reales y objetivos de la validez de estos estudios con respecto al campo profesional de la ES. Igualmente como vïa para el diseño de las mejoras a desarrollar en esta dimensi3n de la formaci3n tan necesaria para la obtenci3n de avances sociales en el 3mbito de la cuesti3n social.

5.- Con respecto a la praxis es m3s que notable la falta de participaci3n de los profesionales especializados en los diferentes 3mbitos de la intervenci3n social dentro de las propuestas formativas, volviendo a quedar constancia de la urgente necesidad de contacto entre la Universidad y los profesionales del sector a la hora de impartir materias pr3cticas. Tambïen la falta de disposici3n para la realizaci3n de lugares donde desarrollar el practicum por parte de los futuros profesionales, circunstancia 3sta que no ser3 superada hasta tener muy presente en la elaboraci3n/realizaci3n del mismo a las asociaciones de profesionales y a los centros gestionados por las entidades sociales del tercer sector que desarrollan de manera mayoritaria los proyectos.

En definitiva, se puede concluir que, bien desde la parte teórica o bien desde la parte práctica de la formación de antiguos y nuevos profesionales de la Educación Social, se necesita hacer un serio esfuerzo de rectificación de los posibles errores cometidos con las estrategias de formación actuales y posibilitar todas aquellas innovaciones que aporten, al buen desarrollo de las funciones y tareas de la profesión, una mejor capacitación.

#### **4.- Retos de la formación para un futuro próximo**

En este último apartado sólo existe la pretensión de exponer un conjunto de reflexiones personales que lleven a un planteamiento personal y a la apertura de un debate profundo entre los profesionales del sector sobre cuáles pueden ser las vías para un posible cambio en las estrategias de formación de los actuales y futuros Educadores Sociales de Aragón.

Desde esta voluntad propositiva están redactadas las siguientes consideraciones alrededor de los déficits actuales de la formación de todos y cada uno de los profesionales que se encuentran ya en el medio o que pueden incorporarse próximamente, de manera que:

A) Con relación a las modalidades de cursos de las formaciones iniciales en todos los ámbitos del Sistema Educativo Formal cabría decir que difícilmente tienen salida en principio mucho más allá de unas pocas promociones, tres o cuatro como máximo, desde una perspectiva laboral del sector que permitan sustituir a los profesionales que ya están trabajando en este campo y más aún si tenemos en cuenta que la aplicación de este tipo de reflexiones siempre está condicionada para su aplicación por circunstancias económicas y laborales.

Esta afirmación para su definitiva argumentación llevaría implícita la necesidad de conocer las evaluaciones de los resultados de la presencia de los nuevos Educadores Sociales en el mercado del trabajo de cinco años a esta parte y las diferentes alternativas laborales propuestas como salidas alternativas, a través del diseño de nuevas profesiones derivadas de las anteriores y con estudios fiables desde observatorios del mundo económico-laboral para conocer su viabilidad con antelación.

Igualmente, sería prudente comenzar a hablar de nuevos procedimientos de formación inicial basados en la utilización de las nuevas tecnologías para todo el ámbito de la información que conlleva todo proceso de formación y la nueva distribución del tiempo y del papel de un equipo de profesores conjuntado, con diferentes fórmulas de provisión de los puestos de trabajo de los hasta ahora existentes en la enseñanza, y centrados en los seguimientos y las labores de tutorización individualizada de los propios alumnos.

B) Con respecto a la formación de especialización se deberían lograr acuerdos institucionales entre los actuales profesionales del medio y las Administraciones y/o Empresas a las que pertenecen, para lograr mejoras visibles en sus actuaciones y optimizaciones de recursos tangibles a la hora de desarrollar sus actuales funciones, además de ofrecer la certificación oficial correspondiente a los profesionales que incrementen su formación en el puesto que desempeñan y complementarlo con incentivos laborales posteriores.

Con relación a este tema también parece prudente la reformulación del papel de algunas instancias tradicionales en el campo de la formación presentes en el ámbito desde hace tiempo (Escuelas de Animación y Centros Privados) y resituirlas en un marco de colaboración de igual a igual con las procedentes del Sistema Formal, de manera que la oferta de especialización sea la más extensa posible y con los controles de calidad formativa que se estimen más convenientes.

En referencia a los cursos de niveles de profundización es pertinente aportar aquí las recientes reflexiones señaladas en el Informe Universidad'2000 en cuanto a la necesaria conexión de esta institución con el mundo del trabajo y también en cuanto a su función de aportación de reflexión a la misma sociedad para la búsqueda de su máximo desarrollo.

La consecuencia de estas proposiciones, por cierto algunas ya planteadas en la anterior Ley sobre la Reforma Universitaria, no pueden ser otras que la potenciación de la presencia de los profesionales del medio dentro de las instituciones formativas al más alto nivel de formación y el establecimiento de cuantos marcos de relación se consideraran oportunos para una mejor experiencia de aprendizaje de los nuevos profesionales.

C) Con relación a la mejora de la profesionalidad del sector, un tema de preocupación general para todos los ámbitos de la formación podría ser la incorporación de una marca de calidad sobre la base de la caducidad de la formación cada cierto tiempo, a señalar conjuntamente con las Asociaciones Profesionales, circunstancia que ya viene siendo habitual en algunos procesos de formación del voluntariado, y que debería estar acompañado de otro conjunto de medidas que aseguraran la necesaria progresión de la cualificación en el sector y también significara niveles rápidos de readaptación de los profesionales del sector a las nuevas demandas de la sociedad.

Con relación a esta línea de actuación, también sería posible plantearse el reconocimiento oficial de los procesos de formación existentes con la incorporación de los nuevos profesionales a las Pequeñas y Medianas Empresas e igualmente en las experiencias recientes de formación de los trabajadores de las propias Administraciones Públicas dentro de sus Planes de Formación internos.

## 1.2. Réplica

*Texto libre sobre la intervención del replicante, Prof. Dr. Pierre Besnard (Universidad de la Sorbona, Francia)*

Inicialmente, tendremos que dejar muy claro que la experiencia de la formación de los educadores/animadores de Francia y España es algo diferente tanto en su origen como en la cronología del tiempo de su aparición en la sociedad. También que hacer réplica de un contexto social un poco desconocido como es la región de Aragón para mí, a pesar de conocer otras realidades de la comunidad valenciana y la catalana, le añade un plus de peligrosidad a la tarea encomendada por la organización de este Congreso.

Sin embargo, mi inquietud por conocer otras realidades y la experiencia acumulada a lo largo de los años de participar en diferentes grupos de trabajo de organismos internacionales, me hace disponerme a ello con la mejor de mis voluntades y también con la intención de aportar mi pequeño grano de arena a la reflexión que sobre la formación se pretende realizar en este I Congreso de la Educación Social en Aragón.

En primer lugar con respecto a la valoración crítica realizada por el relator del Documento sobre el estado de la formación del educador en España/Aragón, de tremenda realidad a la hora de la exposición sobre algunos de los elementos presentes en las diferentes situaciones formales e informales de la formación, me gustaría hacer una serie de breves puntualizaciones que coinciden con las expuestas en el capítulo 6 de mi libro sobre el Animador Sociocultural (1990), editado en castellano, dedicado a la formación de los animadores:

- La herencia derivada de las experiencias formativas anteriores a la aparición de Títulos o Diplomaturas de estudios relativos a la cuestión social, es una de las cuestiones más importantes a tener en cuenta y éstas, a su vez, se encuadran en situaciones diferentes y no por ello menos enriquecedoras que deberán pesar mucho en el desarrollo de las nuevas titulaciones. Esta cuestión es la que se vivió en mi país cuando tuvo lugar la implantación del D.E.F.A. acusándole de apariencia tecnocrática y que no entendiendo que pretendía ser más que la suma de un conjunto de experiencias formativas de titulaciones anteriores, por lo tanto es bueno estar atento a las experiencias que se depositan en las nuevas formaciones.

- La coherencia y la estructuración del conjunto de los contenidos que se agrupan en los planes de formación, suelen ser otra de las cuestiones de vital importancia a tener muy presentes en las formaciones. En este sentido la búsqueda de la necesaria interrelación, que deja entrever el relator, a desarrollar entre las formaciones profesionales de los técnicos de base y la correspondiente a la formación de una titulación superior de técnicos, parece ser un camino prudente a seguir para el establecimiento de un Sistema de Formación de la Educación/Animación en vuestra región.

- Igualmente, la preocupación por la unión entre teoría y práctica que se deja vislumbrar a través de la lectura del documento, es otra de las cuestiones que comparto totalmente con el relator y que en mi país sigue siendo sin lugar a dudas el caballo de batalla después de veinte años de experiencia en procesos de formación.

- Aún con todas estas coincidencias tengo que decir que sin embargo no acabo de terminar de ver en los diseños formativos expuestos que se otorgue una vital importancia, según mi opinión, a la formación en la tecnicidad tan necesaria para todo buen animador, tanto para la gestión como para la animación.

- Por último, me parece importante destacar también que se echa en falta, durante la redacción del Documento, dar toda la importancia que se merece a la aparición de un equilibrio super necesario entre una formación institucional y un proceso de autoformación, por entender que ambas cuestiones son partes de un mismo proceso formativo.

En definitiva creo que las valoraciones expuestas en el Documento son muy semejantes a las que se realizarían tiempo atrás en reuniones de trabajo parecidas a este Congreso existentes en mi país. También que algunas de las reivindicaciones que se pueden leer entre líneas por parte de los profesionales del sector se asemejan mucho más a la situación que se vive todavía en Francia, donde existen estimaciones de que de los 260.000 animadores/educadores en activo tan sólo una cifra de 110.000 son asalariados y en este reparto sectorial los diplomados son casi inexistentes.

En este sentido, cabe decir también que los itinerarios existentes en Francia a través de los Institutos Técnicos Universitarios que otorgan Diplomas de Universidad Técnica de carreras sociales con especialidad en animación -con una opción de animación científica en los ubicados en las ciudades de Tours y Rennes- son muchos y variados e igualmente posibilitan toda una serie de combinaciones para lograr las diferentes cualificaciones de la categorización existente en la profesión de animador/educador.



### 1.3. Conclusiones del debate

- Con relación al planteamiento ideológico de la cuestión se estima conveniente que teoría, política y práctica deben caminar unidas, por lo que se necesita una implicación política real de los profesionales del sector, que acompañe y responda a las necesidades existentes de los agentes sociales, que articule las acciones y sea en definitiva facilitadora e interrelacionada con la práctica.

- Es necesario teorizar desde la práctica, de manera que los modelos teóricos de formación han de partir de la práctica, reflexionar sobre la misma y no desarrollarse al revés de este proceder. En este sentido las bases teóricas previas son fundamentales, pero el patrimonio de la teorización no es exclusivo de la Universidad y consecuentemente los prácticos también tienen capacidad para hacerla y más aún cuando suelen estar implicados en la propia formación de los futuros profesionales.

- Los tipos de formación profesional necesarios y precisos, para lo cual lo son la formación inicial, la investigación-innovación, la especialización, el reciclaje y la reconversión profesional. Así mismo, el desarrollo personal, pues vertebra todo lo anterior y por último la formación no reglada que se debe valorar mucho más en este campo.

- La construcción del curriculum de formación inicial, entendiendo que hay que partir para su diseño de las necesidades y carencias formativas detectadas desde la práctica existente y articular respuestas organizativas aportando a la universidad estas demandas.

Así mismo la formación debería diseñar itinerarios formativos abiertos, flexibles, con un sistema modular y con procesos de tutorización que apoyen los mismos desde la orientación teórica hasta el proceso de inmersión en la propia práctica realizada en diferentes centros.

- En cuanto al papel de la investigación en este proceso, la Universidad debe investigar sin ningún tipo de duda las prácticas, pero formación e investigación deben ir unidas. La investigación no deben hacerla solamente los universitarios sino que por el contrario deben participar todos los agentes implicados e incluso los destinatarios de la acción y debe ser una investigación rica-rica (reflexión-innovación- creación- acción y vuelta a la reflexión.)

- Con relación a los retos para la universidad, el más importante es el cambio de modelo de formación universitaria existente en la actualidad y que persiga la formación de personas que piensen, trabajen en equipo y que tengan iniciativa, y paralelamente plantearse un nuevo estilo de formar gente en la que todos son agentes, sujetos y objetos de la formación, teniendo así una visión de la formación permanente.

- Con respecto al reto para todos, entendemos la propuesta de un foro de debate presencial, que no virtual, como continuidad del Congreso, que interrelacionando la teoría, la práctica y la política, mantenga un servicio a los recursos existentes y donde se encuentren implicados la propia universidad, los profesionales y entidades desde las prácticas

- Se estima oportuna la construcción de una formación de tronco común para todos los perfiles de trabajadores que conviven en el campo de la educación social, por ser una cuestión fundamental pero a la vez de difícil solución porque están implicados diferentes puestos de trabajo, defendiendo cada sector su parcela de poder, y de posibilidades reales económicas.

- Es muy necesario tener en cuenta el papel tan importante que juega la formación continua por ajustarse a la realidad de trabajo cotidiana y responder a las nuevas necesidades del sector

- Los Sistemas de formación sirven para encauzar las profesiones y con la llegada de las competencias de Educación a la CAA sería un buen momento para realizar esta tarea y seleccionar el itinerario formativo más adecuado para conseguir este fin.

- La exclusividad de la formación a las dimensiones formales del Sistema Educativo, ya sea desde la vía de la formación profesional o desde la universitaria, no deberían impedirnos dar pasos en buscar alternativas formativas más flexibles que salieran de esas mismas instituciones o incluso provinieran de otras.

- La falta de presencia pública y organizada de los profesionales del sector hace constatable la inexistencia de reivindicaciones formativas y laborales relacionadas con esta cuestión dentro de nuestra Comunidad, y consecuentemente nos inhabilitan para marcar las pautas del futuro Sistema de Formación en Aragón.

- En esta misma línea se podría situar la necesidad de buscar la coordinación entre instituciones y necesidades sociales del sector e igualmente para posibilitar la presión de los profesionales hacia las políticas y los políticos.

- Con el transcurso de los años se hace cada vez más evidente la necesidad de clarificar los diferentes niveles de la intervención de los profesionales del medio (operador, coordinador, supervisor, diseñador) para así poder establecer formaciones adecuadas al nivel de función/tarea que va a desarrollar el profesional en la intervención.

- Igualmente es preciso para el tema de la formación y su relación con la profesión clarificar de manera urgente el significado de los modelos de gestión coexistentes en el sector, voluntario, público, privado y de iniciativa social, y el papel que cada uno de ellos debe realizar.

- Para finalizar parece evidente que la política no es una acción exclusiva de los políticos y que por tanto los profesionales del medio debemos reivindicar nuestro papel en la misma para buscar soluciones a nuestros problemas.

## **2. La investigación, innovación y el desarrollo profesional**

### **2.1. Documento La investigación, innovación y el desarrollo profesional**

### **2.2. Réplica**

### **2.3. Conclusiones del debate**



## 2. La investigación, innovación y el desarrollo profesional

Fernando Sabirón

### 2.1. Documento La investigación, innovación y el desarrollo profesional

#### **Cuestionamiento de la investigación en educación social**

La investigación en Educación Social ha sido tratada en el capítulo que versa sobre la fundamentación del Congreso. En síntesis, a una posición abierta, compleja y multireferencial en la teorización, le correspondía un tipo de investigación que, a partir de una metodología cualitativa, operativizara y expresara el cúmulo de interpretaciones y reflexiones que implica la consideración intersubjetiva del otro, inmerso en fenómenos sociales y sociológicos; a la actitud, le seguía la capacidad y competencia profesional. La denominación comprehensiva de tales presupuestos era la investigación etnográfica. El hilo conductor o cortocircuitante, si se quiere, del cuestionamiento crítico que aquí se expone de la investigación mantiene idénticas constantes.

El intento por reflejar lo acontecido, se ha resuelto con una estructura secuencial en la que se exponen tres textos distintos: en primer lugar, el texto íntegro entregado con anterioridad a la celebración de las jornadas del Congreso a los participantes en el grupo de discusión correspondiente; en segundo término, un compendio libre de la réplica y, por último –por orden, insisto, secuencial- una síntesis del debate suscitado en el desarrollo de la sesión congresual.

#### **La Investigación, innovación y desarrollo profesional**

##### **1. La investigación ficción**

##### **2. Stakeholders o outsiders**

##### **3. Entre la teorividad y la practicidad**

##### **4. En un proyecto dado, definición del objeto de investigación**

##### **5. Institucionalización**

#### **Texto previo a la réplica, documento íntegro, inicio de la discusión del grupo de trabajo sobre la Investigación en Educación Social, anterior a la realización del Congreso**

El texto en el contexto

*Congresista que me tienes en tus manos, que tu mirada trascienda mi apariencia cerrada y muerta de un texto impreso, porque en mi origen colectivo soy dialéctico; reificando la discusión mantenida por profesionales expertos (en legítima valoración del Comité de Seguimiento Científico del Congreso), pretendía suscitar dudas, cuestionarte presupuestos, incluso provocarte, animarte e implicarte en la discusión sobre mi contenido fundamentante, la investigación, y mis atributos circunstanciales, la innovación y el desarrollo profesional. Pero, héteme aquí producido por el relator, y consecuentemente reducido a la interpretación, a una interpretación... a su interpretación. En las páginas siguientes, el autor camuflará sus sesgos perceptivos, sus intereses singulares, su perspectiva en definitiva, avalada, argumentará, por un implícito: es la síntesis del "grupo de discusión" que sobre el tema se constituyó y reunió en dos densas ocasiones, floreadas por virtualidad y demás correos electrónicos. Desconfía. Socialízame. Devuélveme a mi sentido primigenio: soy tras la forma impuesta ... un "documento para la discusión" y pese a los rumores que circulan sobre mis iguales que pretendían ser "documentos para el debate", sigo confiando en mi naturaleza comunicativa, mi sentido deconstructivo y mi finalidad reconstructiva.*

### 1. La investigación ficción

La investigación en el ámbito de las ciencias sociales es cosa simulada e imaginada y, en el dominio genérico que nos compete, el de la educación, se le añaden pleonasmos singulares.

La generalización de un método experimental al conocimiento científico de todo objeto de investigación ha supuesto, en la aplicación a los fenómenos educativos, la producción de explicaciones simuladas. Son discutibles los experimentos de laboratorio que, en la versión sociológica, suponían extraer de la normalidad la situación estudiada: los resultados obtenidos han brindado, en consecuencia, explicaciones no acordes con las realidades. De otra parte, la aplicación del criterio de "normalidad" en su acepción estadística ha repercutido, a su vez, en la producción de normotipos y explicaciones abstractas igualmente inexistentes en las realidades sociales. La elaboración de teoría normativa a través de la relación entre un conjunto de variables fragmenta la complejidad para dar cuenta de la complicación del empeño y el escaso saber disponible. La utilidad es dudosa. En todo caso, se trata de un saber teórico distorsionado al sedimentarse sobre estudios e investigaciones que definen erróneamente el objeto al descontextualizarlo de la complejidad del fenómeno en el que se produce.

La investigación gestada a partir de presupuestos distintos, aplicando métodos más próximos a la naturaleza de todos los fenómenos en los que intervienen personas, pretende brindar explicaciones de lo acontecido. Así, métodos como el observacional o el etnográfico producen saberes prácticos y facilitan procesos de teorización acordes con las realidades sentidas y los significados atribuidos por los propios actores sociales a sus acciones. Sin embargo, en ocasiones, por limitaciones del objeto de investigación, del proceso de investigación o del propio investigador, el conocimiento producido parece responder más a la imaginación interpretativa del estudioso que al sentir del colectivo estudiado.

Un tercer rasgo introductorio se añade a la investigación en educación: la explicitación tautológica de una relación intrínseca, de suyo en otros ámbitos. A la investigación en educación, se le añade los efectos subsecuentes en la innovación y el desarrollo profesional. Pleonismo por cuanto no se entiende investigación alguna que no repercuta en la mejora de la práctica y en el estatus profesional del técnico que aplica el conocimiento.

Esquemáticamente, reduciendo la investigación a dos "paradigmas" la situación queda plasmada en la figura que sigue

	Investigación Positivista	Investigación Etnográfica
Finalidad	- Descripción. - Generalización. - Normativa.	- Interpretación. - Comprensión complejidad. - Explicativa.
Tipo de conocimiento	- Objetivo. - Instrumental. - De la Teoría a la Práctica.	- Intersubjetivo. - Comunicativo. - De las Prácticas a las Teorías.
Metodología	- Cuantitativa (preferentemente).	- Cualitativa (preferentemente).
Control	- Investigador (método).	- Investigados (nativos).
Pertinencia	- Fenómenos naturales	- Fenómenos sociológicos.

Reduccionista presentación de los "paradigmas" en investigación.

Ante esta situación, esbozada bajo el pretexto del historicismo kuhniano, reacciona la estructuración actual de las disciplinas con una discusión epistemológica que cuestiona y replantea su propia existencia. Desde la revisión periodística de Horgan en "El fin de la ciencia", hasta la finalidad explicativa del pasado, del presente y las opciones ante el futuro que Wallerstein atribuye a la teoría en ciencias sociales, frente a la tan obsesiva como ineficaz pretensión reguladora de la teorización anterior, se propone una nueva

producción de conocimiento científico sistematizado bajo formas igualmente diferentes a las instauradas a lo largo del siglo XIX.

Dos tratadistas, a modo de ejemplo y pertinentes a la discusión a lo largo del Congreso, suscitan la polémica. De una parte, el pedagógico Ardoino propone la "multireferencialidad" como aproximación a los fenómenos educativos, complejos por definición. De otra, el físico cuántico Nicolescu, transfiere a la "transdisciplinariedad" el propio sentido de la relatividad, distinguiendo diferentes "niveles de realidad". El revulsivo está servido y el panorama introductorio planteado.

El resto del texto devuelve a los congresistas, modificado por el sentido de las intervenciones del "grupo de discusión", las cuestiones y las preguntas que sobre la "investigación" en educación social nos hemos planteado.

## 2. Stakeholders o outsiders

La primera cuestión suscitada responde a una percepción de la realidad en el ámbito de la educación social. La investigación existente es, en valoración optimista, escasa; pero incluso la realizada plantea dos cuestiones proemiales a considerar.

En primer término, los intereses (profesionales, gremiales, asociativos, ... incluso particulares, que motivan nuestra aproximación a la investigación (aragonesa) en educación social. Presupuesta la mejora a través de la innovación fundamentada en estudios rigurosos, el desarrollo profesional con la aplicación de los resultados de la investigación en la formación inicial y continua, quedan por dilucidar elementos, aparentemente secundarios, pero que determinan la cantidad y tipo de investigación. La tradición investigadora de los distintos ámbitos de intervención en educación social es dispar. Del enfoque participativo, colaborativo incluso, en unos, la educación de las personas adultas en particular; la dispersión fragmentada de los estudios en otros (educación especializada, por ejemplo); o el vacío relativo en animación socio-cultural; es preciso remontar hacia la convergencia de intereses, aun manteniendo la divergencia de las producciones. Pero, ¿qué intereses explícitos nos motivan? La construcción de un conocimiento socializado, y no por ello acientífico, ha de considerar, en algún momento del proceso, los intereses que, en tanto que "comunidad científica" nos caracterizan. La priorización, y principalmente, la "cosmovisión" compartida y el compromiso ético del —en este caso— investigador social son elementos decisivos subsecuentes, en cierto modo, y en todo caso mediatizados por la motivación e intereses.

En segundo lugar, la realización de estudios y la difusión de resultados en educación social, puede conllevar una doble situación, ambas cuando menos incómodas (?) para el profesional: el abuso y la desconsideración. El abuso, es aquella situación definida en la que un agente externo (el investigador) utiliza a los profesionales para la realización de estudios que responden y satisfacen a la comunidad académica de referencia del estudioso, reduciendo al investigado a "sufridor" del trabajo de campo; después, nada más se sabe del estudio; revertirán muy posteriormente en forma anónima de supuestos "saberes teóricos"... La segunda situación es la dada por el profesional que investiga, pero cuyos resultados no merecen la consideración de científica por parte de las instituciones; los estudios, bajo la cobertura de "saberes prácticos" en poco beneficiaran la teorización posterior; constituirán el bagaje de un saber artesanal, transmitido de un profesional a otro; siempre a extramuros del sistema. El desarrollo científico, en un sentido u otro de los expuestos en el apartado anterior, no es ajeno a estas situaciones.

En suma, hablar de investigación, implica discutir sobre dos cuestiones iniciales: de una parte, el desarrollo de la propia ciencia, en términos epistemológicos; de otra, los usuarios, productores y "stakeholders" de los saberes y de la propia producción de conocimiento y su imbricación en las instituciones y organismos de investigación.

## 3. Entre la teorividad y la practicidad

La tónica discusión sobre la intrínseca relación entre "teoría" y "práctica" es una cuestión tan manida, una condición tan pregonada y un prerrequisito tan evidente que nos empuja a caracterizar una "buena teoría" como aquella que es utilizable en la práctica, y una "buena práctica" la que es capaz de entroncar su acción en razones teóricas que superan el "sentido común" ("saber vulgar" en terminología sociológica). En esta finalidad tan honorífica de la ciencia, la investigación se convierte en el instrumento

que permite elaborar la teoría y, en consecuencia, mejorar la práctica; para que, de soslayo, mejore la profesionalización a través de la innovación.

Lamentablemente, esta discusión iniciada en los orígenes de nuestra civilización, se mantiene en la actualidad de las ciencias sociales, habiendo producido, paradójicamente, resultados ... difíciles de calificar: o nos embarcamos en reducir –como le ocurre a la cultura- ciencia e investigación a práctica profesional, o adoramos ciencia e investigación bajo el manto protector de los despachos universitarios.

Si tras siglos de historia, el avance en ciencias sociales ha sido mínimo a la vista del progreso, quizá fuera conveniente modificar el discurso, sustituyendo la disyuntiva teoría / práctica, por la dilemática grado de practicidad y teoriedad según convenga. Se propone así el siguiente gradiente (figura 2).

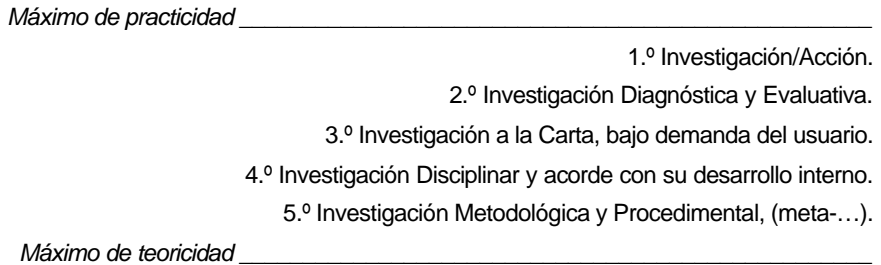


Figura 2: Grado de teoriedad y practicidad en distintos tipos de investigación.

El grado de máxima practicidad lo cubre la genéricamente denominada "investigación-acción" que, en cualesquiera de sus múltiples acepciones, promueve la solución, a partir del diagnóstico, el análisis y la reflexión (véase investigación), a problemas planteados en la acción profesional. Efectivamente, en sus inicios, la ideología promulgaba una repercusión en la solución técnica del profesional docente; pero a partir de esta distinción, congruente con la naturaleza ideológica de los fenómenos educativos, la investigación-acción queda restringida, una vez más en exclusiva, a solución de problemas profesionales en el ámbito educativo. El segundo grado de practicidad une la investigación, de nuevo, con la toma de decisiones y, transversalmente, con la solución de problemas: es la investigación evaluativa; a la que, con mayor pertinencia, convendría atribuir el sustantivo de su origen inicial, la evaluación. Le sigue un tipo de investigación que recobra pujanza en cada liberalización mercantilista y económica, responde al usuario que, a su vez, la financia; es la investigación a la carta. La privatización de lo público, en nuestro caso, refuerza en la actualidad este tipo de investigación con productos en exceso legitimadores de las políticas educativas y sociales del momento. La investigación disciplinar es el clásico medio por el que una disciplina obtiene nuevos saberes sobre su objeto de estudio y sistematiza, con referentes renovados, el conocimiento existente. Por último, el redescubrimiento de lo "meta" supone el desarrollo de un tipo de estudios, entre lo epistemológico y lo teórico, que reflexionan, en ejercicios de elucubración, sobre la metodología de la investigación. Es el máximo grado de teoriedad; se teoriza, incluso sobre el método de investigación.

Y así se plantea una segunda cuestión relativa a la investigación en nuestro dominio y situación: en el ámbito de la educación social, habida cuenta de nuestros intereses, a la vista de las condiciones en las que nos encontramos, ¿qué finalidades diferentes y explícitas proponemos para cada tipo de investigación?, ¿consideramos necesario investigar sobre y en todos los tipos?, ¿priorizamos alguno de ellos?

Porque efectivamente, la impronta práctica de los congresistas avalaría un tipo de investigación centrado en la práctica y deudor de un conocimiento práctico que beneficiara con inmediatez las prácticas profesionales. En la versión más reciente, se trataría incluso de un tipo de investigación ... vinculado al territorio aragonés. Sin embargo y sin demagogias, la propia situación de precariedad del territorio aragonés nos obliga a una acción arriesgada que, en el ámbito de la investigación, se refleja en la necesidad de desarrollar estudios que generen, a medio plazo, teorización exportable sobre la educación social. No se trata de recurrir al victimismo, antes al contrario, se quiere reivindicar el plus de calidad que parecen detentar en exclusiva otros territorios, instituciones y organismos privilegiados económicamente. El desarrollo de programas y líneas de investigación vinculadas a las prácticas, participativas y



colaborativas, en las que la figura del investigador se diluye en la facilitación de la emergencia de un conocimiento práctico, no excluye el potenciar igualmente un programa y unas líneas de investigación que, partiendo de idénticos principios de mutuo reconocimiento, deje al investigador no obstante, la autonomía suficiente para la potenciación de procesos de teorización. En el ámbito de la educación social, asistemático y no-formal por aplicación, la estricta reflexión teórica a partir de la investigación es perentoria. Queda por discutir, cómo no, el diseño de ambos programas de investigación en sus requisitos mínimos o, como se indicaba en la cuestión formulada, a la vista de nuestros intereses y situación, explicitar finalidades y prioridades.

#### 4. En un proyecto dado, definición del objeto de investigación

Una de las acepciones más gloriosas, en la literatura científica reciente sobre la investigación en ciencias sociales, ha sido la "investigación participativa". Sin entrar en detalles, parece como si pudiera existir en nuestro ámbito de investigación algún tipo de investigación "no-participativa"; es decir, alguna manera de investigar sobre "personas" que no contara con la "participación" de las propias personas ... La oposición entre participación / no participación ha trampeado una realidad de fondo: el control del propio proceso de investigación y, en consecuencia, el control del propio producto de la investigación y del conocimiento generado; ¿quién determina el objeto y sentido de la investigación?

Un ejemplo conocido, si estudiamos una determinada manifestación de la violencia en los jóvenes, ¿qué resultados obtendremos tras una investigación en la que el propio investigador define el objeto (la violencia) y la población a estudiar (los violentos)?: los resultados, con escaso margen de error en la predicción, serán... violentos. En el extremo opuesto, ¿y si son los "presuntos" violentos quiénes definen la violencia?, ¿qué resultados obtendremos?, pues muy probablemente la conclusión de cómo se percibe y califica de violentas, de manera errónea por parte del resto de la población, determinadas manifestaciones singulares que no son sino consecuencia de la violencia que ejercen los otros, sobre una población que se autoconsidera marginada.

Es la paradoja de la experimentación: quién define el objeto, anticipa el sentido de los resultados. En los apartados anteriores, se han revisado las consecuencias de tales falacias en la producción de conocimiento científico, así como en las finalidades teoristas y practicas de la investigación. Sin embargo, un Congreso que se proclama analizador de las "prácticas" ha de considerar, entre otras, la práctica investigadora.

El balance, a la vista de las discusiones preparatorias no es desalentador, sencillamente es prácticamente inexistente: carecemos de un desarrollo formativo e investigador mínimo en el ámbito de la educación social. Disponemos, ciertamente, de valiosísimas excepciones referidas en otros documentos (formación de los educadores de las personas adultas, realización de jornadas sobre educación social, estudios sobre población gitana, etc.), pero carecemos –como insistentemente se ha puesto de manifiesto- de un diagnóstico inicial (y científico) de la práctica y las prácticas de la educación social en Aragón. La primera necesidad, al margen de las prioridades, es así la elaboración de estudios diagnósticos previos a cualquier toma de decisiones en política social. Sin embargo, la discusión sobre el método de investigación adecuado a estos estudios es pertinente por cuanto implicará, en cierto modo, un signo de distinción en el posterior desarrollo de la investigación. Se replantea aquí la discusión metodológica sobre proyectos de investigación a realizar y retoma, desde la perspectiva singular, la cuestión de los métodos.

Si fuera posible sustituir la discusión sobre el "grado de participación" de investigados e investigadores en los procesos de investigación, por perspectiva de análisis que nos interesa destacar en una determinada investigación; el debate se centraría en la clarificación de dos métodos de investigación diferentes, según se obtengan descripciones generalizadas de determinados tipos de fenómenos, o interpretaciones singulares y en profundidad de determinados "casos". Estos dos métodos reciben el nombre conocido de:

I. Investigación de corte positivista y experimental, en la que prima una metodología cuantitativa; es el investigador quién controla la investigación.

II. Investigación etnográfica; de "estudios de caso", que privilegia una metodología cualitativa; son los "nativos" investigados quiénes determinan el proceso de la investigación.

Y se plantea la tercera cuestión: *en el ámbito de la educación social, habida cuenta de nuestros intereses, a la vista de las condiciones en las que nos encontramos, ¿qué finalidades diferentes y explícitas proponemos para cada método de investigación?, ¿consideramos necesario investigar a partir de los dos métodos establecidos?, ¿priorizamos alguno de ellos?*

O reformulada la cuestión con la mira puesta en nuestras instituciones académicas, garantes de la autonomía también en investigación, que sean criterios científicos y no político-partidistas los que promuevan la investigación y que se reserve a los profesionales (docentes e investigadores) las decisiones que les competen.

Las tres primeras cuestiones son genéricas, afectan al conjunto de la investigación; las dos siguientes se circunscriben a uno de los objetivos del Congreso y hacen referencia a la institucionalización y a la reivindicación profesional.

## 5. Institucionalización

Operativizar un proyecto de investigación implica –se supone– un trabajo intelectual; pero está en creciente dependencia de las posibilidades de financiación, captación de recursos, utilización de infraestructuras, *trabajo de pasillos*, ... y un largo etcétera que cabe plantear bajo este apartado de "institucionalización". Se trata de las estrategias; la discusión científica, en tono decadente, termina planteándose el dilema existencial: quíerase o no, salvo meritorias excepciones a las que no ha lugar a recurrir, la investigación es una actividad intelectual, pero con costes; y la financiación, en un sistema organizativo democrático recae, en las fórmulas puras, bajo el dominio de la gestión pública, o la fundación privada, y en sus fórmulas mixtas en múltiples modelos de financiación con mayor o menor grado de transparencia –en este caso sí– de sus intereses. En el primer supuesto, a la voluntad política se le sensibiliza con la razón social y a la actitud filantrópica con la necesidad. En cualesquiera de los casos, se propone la valoración de las opciones.

En otros términos, la cuarta cuestión:

- *¿qué tipo de financiación sería posible obtener y compromisos que implicaría cada uno de ellos? (organismos oficiales, fundaciones, entidades privadas, asociaciones profesionales, redes europeas, ...);*

- *¿qué posibles estructuras, orgánicas o institucionales, favorecerían la investigación conjunta que nos proponemos?;*

- *¿qué estrategias, argumentos o presiones, ejercer sobre las clases políticas para "sensibilizarlas" sobre la necesidad social y conveniencia partidista en apoyar iniciativas de investigación en educación social?*

En particular –quinta y última cuestión– se presenta ante el Congreso la conveniencia en institucionalizar la investigación en educación social en Aragón, desde una perspectiva abierta, una definición del ámbito flexible, una finalidad comprehensiva de los estudios, una intencionalidad formativa, investigadora y profesionalizadora, pero ante todo un compromiso ético del investigador social para con la población. La fórmula, entre otras múltiples propuestas, la creación de un "Instituto de Estudios Sociales de Aragón (IESA)"; a modo, de una parte, de observatorio permanente para la detección de las necesidades así como de las oportunidades para el desarrollo social, cultural y laboral de la población; de otra, como organismo puntero que rentabilice los recursos, y potencie la producción de conocimiento científico.

## Bibliografía referida

Ardoino, J. (2000): *Les avatars de l'éducation*. Paris. PUF.

Boumard, P. (1999): *L'école, les jeunes, la déviance*. Paris. PUF.

Giddens, A. y Turner, J. (eds.) (1990): *La teoría social hoy*. Madrid. Alianza.

Horgan, J. (1998): *El fin de la ciencia*. Barcelona. Paidós.

Nicolescu, B. (1985): *Nous, la particule et le monde*. Paris. Le Mail.

## **Guïón de la presentación del relator, a modo de recordatorio, previa a la réplica del ponente**

### **Investigación, innovación y desarrollo profesional**

1.<sup>a</sup> ¡Investigación!, ¿qué?, ¿cómo? ...

- La paradoja tautológica de la investigación, innovación y desarrollo (¿profesional?).
- La falacia participativa, tecnicista y legitimadora.

2.<sup>a</sup> Tres cuestiones para la discusión:

- El aquí y ahora, la institucionalización.
- El grado de teoriedad y practicidad en los distintos tipos de investigación.
- Metodología de investigación en Educación Social.

3.<sup>a</sup> La institucionalización

- Situación: localismo y colonialismo.
- Infraestructura estable de investigación y formación.
- Consolidación progresiva de un Instituto de Educación Social en Aragón.

4.<sup>a</sup> Mïnimos a considerar

- Una concepción progresista de la Educación Social.
- La realización urgente de diagnósticos, seguimientos y evaluación de las prácticas en Educación Social.
- El desarrollo sistemático de programas y líneas de investigación.

5.<sup>a</sup> Metodología de investigación

- Investigación de corte positivista.
- Investigación etnográfica.

6.<sup>a</sup> Programas y líneas de investigación

- Programa A: sistematización de "saberes prácticos" (intervención, territorio, innovación...).
- Programa B: desde los "saberes prácticos", la teorización.
- Esbozo: los ámbitos de intervención establecidos, redefinidos por la cultura y los actores sociales.

## 2.2. Réplica

Texto libre sobre la intervención del replicante, Prof. Dr. Patrick Bouvard  
(Universidad de la Haute Bretagne, Rennes-II, Francia)<sup>1</sup>

*Se justificó con la tradicional "politesse" ...* Aun no siendo totalmente ignorante de la situación en Aragón, no me atrevería –afirmó– a prescribir receta alguna sobre la investigación en el ámbito de la Educación Social aplicada a la realidad aragonesa.

*A la vez que introdujo una primera réplica...* Pero sí, cabe señalar un primer elemento común con el resto de las situaciones: la oposición a superar entre actores y saberes universitarios que implica, a su vez, una dimensión reivindicativa, -obviedad resultaría valorar que se comparte- de los primeros frente a los segundos, sobre el derecho de los prácticos a intervenir en la investigación de los segundos. Oposición a señalar, por cuanto el planteamiento a desarrollar debería ser la clarificación y discusión sobre el qué supone tal imbricación de los prácticos en la construcción de los saberes universitarios.

*Definió su posición sobre qué supone la tal imbricación...* El necesario desarrollo de un tipo de investigación no básica, sino sobre el terreno, imbricada de tal modo en la práctica que ésta sea el elemento base que permita la reflexión, a la vez que el replanteamiento de la práctica, pero superando el reduccionismo localista, justificativo de toda intervención singular de las propias prácticas: la investigación etnográfica es un método de investigación pertinente. En definitiva, se trata de oponer la investigación clásica y básica, externa y de expertos, frente a una investigación no sólo aplicada al terreno, sino desde y sobre la práctica y las prácticas que la componen.

*Valoró una distinción sustantiva entre dos perspectivas de la investigación en el ámbito de la Educación Social:* el análisis interno de los fenómenos que privilegia la posición de los actores y el análisis externo que encumbra el saber de los expertos, teóricos a la vez. Una y otra posición tienen sus ventajas y limitaciones.

- El análisis interno, de una parte, mejora el significado: considerados los actores propietarios del sentido social de sus acciones, la reflexión se ve enriquecida por los referentes compartidos (se sabe de qué se habla, se comparte un vocabulario, incluso una idéntica cultura profesional ...); pero reduce la perspectiva: se carece del distanciamiento mínimo necesario en todo proceso reflexivo.

- El análisis externo, si bien carece del acceso suficiente por ignorar las claves interpretativas, puede ser capaz de recuperar el "sentido" que los propios actores han rutinizado.

- La opción no opone, en consecuencia, una y otra perspectiva, sino que protagoniza la capacidad del grupo (de investigación, práctico y teórico) tanto para dotar de sentido a las acciones que componen el fenómeno, como para reducir la globalización a interpretación.

Esta última cuestión determina la diferencia básica: la investigación que se desarrolla desde el "saber del grupo" –la etnografía lo hace– permite bascular la globalización (generalista) a la interpretación (particular y singular).

*Desarrolló un segundo aspecto sustantivo, ¿qué tipo de investigación?* La investigación clásica cuantitativa, ocupada en la acumulación generalizable de datos, se basa en una ilusión a retener, [contar = comprender]; cuando al pretender validar la abstracción, reduce la complejidad de la realidad social. Este tipo de investigación es catastrófica cuando se aplica al ámbito de lo social.

El tipo de investigación a desarrollar se basa en el continuo negociación / confrontación / negociación; es decir, en la interpretación. Todo actor social dispone de un "sistema de interpretación coherente" del mundo; todo sujeto, con independencia de su edad, condición, formación, posición... dispone –se

---

<sup>1</sup> En cursiva, las apreciaciones particulares del relator; en tipo normal, y en primera persona, el resumen de lo relatado por el replicante.

subrayó esta cuestión- de una interpretación coherente, si bien su coherencia es diferente a la de otro actor. La investigación consiste en confrontar (que no comparar) las diferentes coherencias que dotan de sentido a cada interpretación que un actor social realiza de la realidad.

En este sentido, anotó un cuestionamiento colateral de la investigación – acción, por cuanto al unir práctica y cambio, reduce la reflexión.

*Expuso el tercer eje de la réplica, ¿por qué, ante esta tesis, la investigación etnográfica?* Un apunte conceptual, la realidad no es tanto social, sino antrosocial, compuesta por la sociedad a la vez que por el hombre. En todo caso, esta realidad antrosocial conlleva una complejidad no reducible, en ningún caso, a una estructura. Sin embargo, no por ello la investigación se invalida, antes al contrario, se refuerza como lugar de reencuentro.

La investigación etnográfica permite tal reencuentro al oponer lo cualitativo frente a lo cuantitativo, a los sujetos frente a la objetivación; pero añadiendo a la oposición metodológica, la aproximación del que escucha ante sujetos que hablan. Los actores sociales son sujetos, pero sujetos que hablan; el investigador es sujeto, y sujeto que escucha. Pero además de escuchar, unos y otros interpretan: aquí reside la esencia de la investigación etnográfica, explicitar tales interpretaciones.

No es una cuestión, la etnografía, de publicación e informes de investigación, es un proceso reiterado de ida y vuelta, de la práctica a la teoría. La acepción de la etnografía que se utiliza –conviene aclararlo- no es la corriente colonialista; se trata de una etnografía que ve al otro –efectivamente- como un "extraño", pero el extraño "que me interesa" porque tiene referentes, argumentos, posiciones distintas a la mía. El puntal clave de la etnografía así considerada parte del reconocimiento del otro, del interés por el punto de vista del otro.

*El recurso a Goya no pudo ser más clarificador.* recuérdese el eslogan "Goya, el ojo implacable"; y valórese su aplicabilidad a la investigación etnográfica: la etnografía es, efectivamente, una mirada a la realidad del momento, pero... no implacable, antes bien, comprensiva.

*Y ejemplificó, en una investigación real, en pleno desarrollo y sobre la que, quizá, convendría que reflexionáramos...* Varsovia, Polonia, un barrio problemático al que no accede ni la policía, paro, alcoholismo (incluso familiar, es decir, de toda la familia), abundante empleo sumergido, o mejor explotación laboral de ilegales; treinta y ocho Organizaciones No Gubernamentales que intentan paliar la situación con "ayuda" a una "población en dificultades"; y primeros intentos de una política social de integración predicando cierta moral sobre la inconveniencia del trabajo sumergido.

La investigación etnográfica que se está llevando a cabo desde hace tres años, no parte ni de moralinas, ni de un sentido de "ayuda": la ayuda supondría de hecho una concepción objetiva de los sujetos. La finalidad es algo tan elemental como complejo: comprender el punto de vista de los actores; es decir, de los que viven en el barrio. Es la actitud de comprensión, en la comprensión de la complejidad multireferencial del punto de vista del otro. De hecho, ha sido el único equipo de investigación no rechazado por la población.

Uno de los mayores logros señalados por el Prof. Boumard es la implicación de miembros de la población en la propia investigación; aspecto éste que le lleva a cuestionar un elemento transversal en nuestro Congreso: la construcción de una identidad profesional por la competencia mostrada en la práctica, sin el reconocimiento profesional y académico; dos Universidades –Varsovia y Rennes- se ven implicadas, desde la práctica en la formación *a posteriori* de unos profesionales; dicho de otro modo, es la validación universitaria de competencias subsecuente con la práctica profesional.

### 2.3. Conclusiones del debate

#### ***Y... se inició el debate,*<sup>2</sup>**

*en formato pregunta-respuesta que, simplifica la síntesis del contenido, pero no recalca en la vivencia de los que estuvimos presentes.*

*Una cuestión formulada: ¿qué saber teórico se ha obtenido a partir de la experiencia relatada (en relación con el ejemplo de investigación referido)?*

*Y una respuesta:* Se trata de una investigación en curso. Dos estudiantes están realizando la tesis doctoral, el desarrollo conceptual, obviamente, dependerá de los doctorandos, pero ... El replicante puntualiza, la aportación, en un primer momento, es principalmente metodológica; se trata de aportar una definición más fina y a la vez operativa que permita precisar el "punto de vista del otro". Son de destacar igualmente, las repercusiones inmediatas, sobre la práctica que tiene esta investigación. Se está realizando una investigación gemela en Brest (Francia) sobre padres marineros y madres, mujeres de marineros que, habiendo rechazado la educación formal, son prácticamente analfabetas. Es de nuevo "el punto de vista" aplicable a un objeto de estudio, esta vez de educación de adultos y no de familias alcohólicas, pero igualmente necesario.

*Y otra cuestión académica: ¿cuál es la formación necesaria al que interviene socialmente para llegar a entender el "punto de vista" del otro, o del grupo familiar en su ejemplo?*

*Respuesta análoga:* Debería darle dos respuestas distintas, la primera señalando cómo ante el fracaso de una formación metodológica cuantitativa, sería necesaria una formación universitaria orientada hacia una metodología cualitativa; pero es una cuestión difícil de precisar porque para entender el punto de vista del otro, la sola formación no es suficiente; se trata de una actitud, de un "état d'esprit", incluso de una intuición y básicamente de una sensibilidad, para la que no es necesario un título de doctor.

*Y continúa:* Pero si nos quedamos aquí, en cómo el otro es diferente, en el "punto de vista" ... es lamentable, y en poco aprovechamos el saber disponible... La actitud no es suficiente, es preciso llegar a la reflexión y a la "reflexividad", y contraste frente a los saberes adquiridos, disponibles y acumulados y a la generación de nuevo conocimiento teórico...

Ejemplifica con la navegación, la intuición de un marino es clave, pero no por ello ha de desconocer y privarse de las técnicas y nuevos instrumentos de navegación.

*Nueva cuestión:* En primer lugar, las técnicas cuantitativas reducen en buena medida la complejidad de la realidad, pero hasta qué punto las técnicas cualitativas no reducen igualmente la realidad; en segundo lugar, ¿hasta qué punto el investigador no construye el punto de vista del otro?

*Respuesta que podría extenderse en el relato...* Se trata de una cuestión de concepción de la realidad social, todos –con independencia de nuestra condición- interpretamos globalmente el mundo y cada uno de nosotros a nuestra manera. A partir de aquí cabe entender la realidad social como construcción de las interacciones entre todos los que la componemos.

*Las repercusiones de la consideración "punto de vista del otro", de nuestras interacciones, de nuestra propia construcción compleja y conjunta de la realidad social son cuestiones sobre las que –a partir de la lectura del libro de actas y recuperando el recuerdo de las vivencias- podríamos, de nuevo reflexionar. El desarrollo de la Etnografía facilitaría la construcción de nuevos saberes decisivos en nuestro ámbito de la Educación Social. Sin duda.*

---

<sup>2</sup> Idem., en tipo normal intervinientes y replicante; en cursiva, comentarios de continuidad del relator.

### **3. La política social**

#### **3.1. Documento *La política social***

#### **3.2. Réplica**

#### **3.3. Conclusiones del debate**





### 3. La política social

Susana Mayoral, Angel Sanz

#### 3.1. Documento *La política social*

1. Política Social
2. Un poco de Historia
3. Los grandes (¿falsos?) dilemas de la política social
  - 3.1. Centrar los esfuerzos en los sectores más necesitados o mantener los programas universales. Asistencialismo o universalismo
  - 3.2. Responsabilidad pública o responsabilidad compartida: pluralismo del bienestar
  - 3.3. Gestión pública, gestión privada empresarial o gestión compartida
  - 3.4. El objetivo de la igualdad o de evitar la pobreza extrema. Integración social o contención de la marginación
  - 3.5. Al servicio de la economía o de la cohesión social. Es más próspera una sociedad integrada o una diferenciada y fragmentada social y económicamente?

#### 1. Política social

Se trata de un concepto que encierra distintas dimensiones de análisis.

**Como área de conocimiento** hace referencia al conjunto de teorías que tratan de explicar qué necesidades se definen como sociales y con qué tipo y cantidad de recursos también sociales deben ser atendidas. Analiza qué agentes sociales participan en la definición de tales necesidades y en la forma de gestionar los recursos. Cuáles son los objetivos que se pretenden lograr y en qué medida pueden ser contradictorios poniendo de manifiesto las contradicciones de los agentes sociales que los defienden e impulsan. Cómo se financian esos recursos y en qué medida se produce una redistribución vertical entre las contribuciones y las percepciones de los distintos grupos de ciudadanos en beneficio de los que tienen menos o es justamente al revés.

Por ejemplo, todo el mundo sostiene que la política social de empleo es de sumo interés colectivo. Pero unos agentes sociales, algunos teóricos, etc. defenderán que la creación de empleo pasa por la flexibilización del mercado de trabajo y otros plantean que no es posible el pleno empleo si no hay reducción de la jornada de trabajo y reparto del trabajo disponible. Todo el mundo defiende la escuela gratuita, pero unos consideran que la escuela pública garantiza mejor determinados valores que sería muy difícil alcanzar desde la privada. Todo el mundo prefiere pagar menos impuestos y recibir más servicios, pero muy pocos evalúan el aumento de los impuestos indirectos y su regresividad fiscal.

Digamos que la política social como teoría, como ciencia, trata de dar explicación a estos fenómenos que a veces ocurren y nadie entiende por qué tienen que ocurrir. ¿Por qué en este momento se está discutiendo que los Centros escolares privados de 0 a 3 años deben tener subvención antes de desarrollar con mejor calidad y con mejores medios los Centros públicos? Alguien está detrás de eso, hay un interés social. Naturalmente el interés general es lo que está detrás de eso, siempre es el interés general lo que se defiende. Sin embargo, a la hora de la verdad, las políticas sociales que implementan ese supuesto interés general están beneficiando más a unos que a otros, a unos sectores sociales más que a otros, a unos profesionales más que a otros, etc. Eso es lo que intentamos analizar y se supone que en los debates de hoy deberíamos tratar de explicar o de dar respuesta a los problemas que surjan a raíz de revisar las políticas sociales en los campos profesionales en que estáis trabajando.

Otra dimensión del concepto alude al conjunto de actuaciones que desarrolla una sociedad para atender las necesidades que se han acordado como sociales. Incluye desde los principios constitucionales y las leyes que los desarrollan hasta el conjunto de programas, servicios, etc. que atienden las distintas necesidades sanitarias, educativas, de garantía de rentas y seguridad social, de empleo, de vivienda y de servicios sociales personales. También se debe incluir aquí el conjunto de legislación laboral que preserva los derechos de los trabajadores y regula el funcionamiento del mercado de trabajo. Cuando se habla de políticas sociales, a veces se piensa que sólo se refiere a atención sanitaria, a servicios sociales. Pero, de las normativas laborales va a depender la calidad de vida, los ingresos económicos, la segmentación social, las diferencias que existen en la sociedad.

Finalmente el sistema fiscal garantiza la disponibilidad de mayor o menor cantidad de dinero público para poner en marcha ese conjunto de actuaciones o de políticas sociales. Hoy ha pasado a ser políticamente muy importante, fundamentalmente desde que se lanza la idea, principalmente desde el PP, pero esbozándose antes con el PSOE, de que hay que reducir los impuestos fiscales para que los ciudadanos no se sientan oprimidos por la superestructura pública y estatal que ahoga las aspiraciones individuales de los seres humanos. Entonces hay que reducir los impuestos fiscales. Todos estamos muy contentos, pero después reivindicamos los mismos servicios, las mismas atenciones, etc..Y nadie se entera de la cantidad de dinero que están recaudando con los impuestos a las gasolinas, aunque se dupliquen, se tripliquen, porque eso parece que no son impuestos, ni nadie se preocupa porque cada año la recaudación fiscal del Estado tenga un monto de recaudación indirecta que son estos impuestos que pagamos en el consumo y que graban esencialmente más a los que tienen menos. Mientras, cada año es menor el componente de ingresos por impuestos directos y no digamos nada de los impuestos derivados de la acción económica de los bienes patrimoniales o de los beneficios empresariales. Así, pues, esto también forma parte de las políticas sociales, las políticas fiscales.

Este conjunto de políticas sociales son el resultado del compromiso social, de compromisos institucionales siempre precarios e inestables, que una determinada sociedad alcanza en cada momento histórico. Este compromiso no es nunca definitivo sino que se renegocia de forma permanente en medio de tensiones más o menos patentes entre los agentes sociales, las fuerzas económicas y los partidos políticos, entre los propios individuos y la opinión pública y los grupos de interés que tienen capacidad para elaborar y dirigir esta opinión pública. Es un compromiso plagado de implícitos que cada grupo social trata de explicitar según sus intereses particulares, siempre, por cierto, en nombre del bienestar general y según su fuerza política para expresarse y hacerse escuchar.

Son evidentes, por ejemplo, los intereses económicos que hay detrás del discurso sobre la privatización de las pensiones. No resulta tan evidente, sin embargo, descubrir los intereses que pueda haber detrás de las políticas de formación permanente de la mano de obra, de las políticas de integración social a través del empleo, de las políticas de igualdad para las mujeres y de las formas concretas de implementarlas, etc..

Los propios profesionales de las políticas sociales ocupan un lugar privilegiado en la definición de las políticas y los programas sociales y de la forma de realizarlos. Lo hacen desde la posición que ocupan en la estructura social y condicionados por su extracción social y su propia historia personal, habitualmente muy alejada de los ciudadanos con los que trabajan en los distintos programas sociales, sobre todo cuando se dirigen a sectores de población muy marginados. La posibilidad, en estos casos, de desarrollar procesos de simple contención y control social cuando no de colonización es muy alta.

## **2. Un poco de historia**

Las políticas sociales empiezan a desarrollarse sobre todo a finales del S XIX, en torno a lo que se llama la cuestión social, y tiene que ver con los trabajadores de la industria, con sus empleos, con sus ingresos, con sus desempleos y con la necesidad de tener recursos económicos cuando no trabajan, cuando están enfermos, etc..

Hasta los años 40 la política social se dirigía a dar respuesta a los problemas derivados de la llamada "cuestión social", la situación de la clase trabajadora. Sólo marginalmente se ocupaba, además, de los pobres.

Después de la segunda guerra mundial se ponen en marcha en todos los países desarrollados europeas políticas sociales dirigidas a toda la población para garantizarles un conjunto de derechos sociales reconocidos a los ciudadanos como tales.

No obstante, siempre se han movido en el dilema de

- garantizar el mejor funcionamiento de la economía, tanto desde el punto de vista productivo (mano de obra formada, sana, disciplinada, etc.), como desde el punto de vista del consumo (garantizar unos niveles de consumo de masas adecuado a la capacidad del sistema de producción de masas)
- responder a las reivindicaciones obreras y populares para lograr la legitimación del sistema de producción capitalista. Que los trabajadores y los ciudadanos respaldaran un sistema social que respondía mínimamente a sus necesidades y exigencias.

En este momento, después de haber logrado en Europa el período más largo de prosperidad económica, paz social, cierta cohesión e igualdad social entre los ciudadanos, se produce un intenso debate político y social sobre la inviabilidad de un modelo de política social muy costoso económicamente, altamente burocratizado y que, supuestamente, ha acostumbrado a los ciudadanos a depender del sistema público para solucionar sus problemas.

En este sentido, se reclama menos sistema público y más compromiso ciudadano, menos impuestos, menos gestión pública y más gestión privada, empresarial y ciudadana, menos programas universales que alcanzan en mayor medida a los ciudadanos que menos lo necesitan, que pueden valerse por sí mismos, y centrar más los esfuerzos públicos en aquellos sectores de población que realmente lo necesitan.

La situación española tiene una peculiaridad. Sin haber logrado unos niveles de amplitud y de intensidad de políticas sociales y de bienestar social equiparables a los países europeos democráticos y desarrollados, por razones históricas obvias, ahora se reivindican para nuestro país las mismas medidas de recorte en el gasto social y desregulación económica.

Y eso que pareció ser el descubrimiento de un modelo de sociedad para lograr unas cuotas más altas de crecimiento y cohesión social, de pronto, no sabe nadie muy bien por qué, a partir de los años 75, se decreta una crisis económica tremenda. Se decide que el nivel de vida medio que tienen los ciudadanos es excesivo y que eso produce muchísima inflación, que es un cáncer para la economía. Se decide que nuestras sociedades van a funcionar mejor si, en vez de asegurar a los ciudadanos niveles de bienestar adecuados públicamente, esto lo hace cada uno por su cuenta. Que quizás fuera más interesante, más rentable y más satisfactorio para todos, que el dinero que se dedica a los servicios públicos fuera menor, que quedara mayor parte de ese dinero para los bolsillos de los propios ciudadanos que los utilizarían mejor en su propio beneficio.

Ahí empieza el problema de la crisis del Estado de Bienestar y de las políticas sociales y unas líneas de actuación en dirección a reclamar la responsabilidad de los individuos en la satisfacción y atención de sus propias necesidades, con sus propios recursos; reducir el dinero público (por lo tanto los impuestos) que se dedicará a servicios públicos, para sanear así nuestra economía. Una vez saneada, se supone que habrá pasado la crisis. Pero como habremos descubierto que ha sido gracias a la disminución del gasto público y al aumento del gasto individual, continuaremos en el mismo sentido, con el gasto público reducido, particularmente aquél que se dedica a atender las necesidades de los ciudadanos, y no aquél que se dedica a atender las necesidades de la economía, de las grandes empresas, de los grandes cuerpos de funcionarios del Estado, etc..

### **3. Los grandes (¿falsos?) dilemas de la política social**

#### **3.1. Centrar los esfuerzos en los sectores más necesitados o mantener los programas universales. Asistencialismo o universalismo**

Las políticas sociales universales (educación, sanidad, pensiones y servicios sociales personales, especialmente) no llegan de igual manera a toda la población. Se benefician de ellas en mayor medida las clases medias y acomodadas. Además son más costosas económicamente y de una gestión más compleja. Se ha intentado abordar el problema con políticas de discriminación positiva o con programas

especiales para determinados colectivos. Por el contrario tienen un mayor respaldo político y económico y se basan en principios de solidaridad social. Las sociedades de mercado producen diferenciación social, fragmentación y exclusión. Las políticas universales tratan, en alguna medida, de corregir y disminuir el impacto de estas tendencias.

Las políticas centradas en colectivos más necesitados son menos costosas, más manejables y más adecuadas a las necesidades de los diversos colectivos. Por el contrario producen estigmatización en los colectivos beneficiarios que quedan marcados por esto y tienen menos apoyo político y económico. Se basan en la compasión y son meramente asistencialistas con escasa proyección para la integración social.

Así, por ejemplo, nadie pondrá en duda un sistema público de pensiones con más de ocho millones de pensionistas votantes. Pero sería más difícil de sostener si la mayor parte de los pensionistas tuvieran sus pensiones privadas y sólo unos pocos estuvieran en el sistema público. Lo mismo podría decirse del sistema educativo o del sanitario, etc..

¿Es posible compaginar políticas universales con atención a la diversidad, a las necesidades específicas, etc.? ¿Es deseable socialmente? ¿Es posible políticamente y económicamente? ¿Cómo podría hacerse en cualquier caso y con qué respaldos sociales y políticos?

### **3.2. Responsabilidad pública o responsabilidad compartida: pluralismo del bienestar**

Desde los años 80, a raíz de la crisis económica de finales de los 70, se da por supuesto que el sector público ha asumido excesivas responsabilidades en la atención a las necesidades de la población, "desde la cuna hasta la tumba", y se reclama un mayor compromiso y participación de todos en la atención a las necesidades. Se reclama mayor responsabilidad individual (la gente ha de buscar trabajo y no vivir del desempleo o de los programas sociales, ha de cuidar de su salud y llevar un estilo de vida saludable, ha de preocuparse de su formación y reciclaje profesional permanente), mayor responsabilidad familiar (la familia ha de ocuparse de sus hijos, de su rendimiento académico, de las conductas juveniles, de sus abuelos, de los discapacitados), mayor responsabilidad comunitaria (las asociaciones ciudadanas, los movimientos sociales, las organizaciones sociales han de compartir la dinamización de su entorno, la atención a sus vecinos, los procesos de integración social).

Es el pluralismo del bienestar. El bienestar social no se puede dejar en manos de un Estado distante, burocrático, despersonalizador, autoritario, reglamentista, escasamente eficiente, lento. Los individuos, las familias, la sociedad ya son mayores y deben asumir su protagonismo. Todos deben participar.

Para algunos este discurso lleva al descompromiso de las administraciones públicas, al individualismo, al liberalismo compasivo con los que menos puedan. Para otros podría ser la oportunidad de democratizar lo público y abrirlo a la participación social, manteniendo el compromiso de las administraciones públicas como garantía de igualdad, cohesión y solidaridad social.

### **3.3. Gestión pública, gestión privada empresarial o gestión compartida**

Dentro del mismo movimiento de crítica al sistema público, en este caso por excesivamente burocrático en su forma de gestionar y por cuasimonopolístico en cuanto a la falta de competencia, se plantean varias alternativas todas ellas ligadas hacia una gestión más empresarial y competitiva.

Bien porque se reclama de la administración pública una gestión más basada en criterios de rentabilidad económica, productividad y resultados verificables. En este caso se reclaman gestores profesionales en los servicios públicos, técnicas de management, evaluación de resultados y de costes, de eficiencia, a veces puramente económica. Hay aspectos absolutamente evidentes y exigibles, pero resulta complicado establecer criterios de eficiencia social. ¿Cómo se medirá la eficiencia de un sistema sanitario o de un hospital? ¿Cómo se medirá la eficiencia de un sistema educativo, de una escuela o de un centro ocupacional?

Bien porque se pretende que, rompiendo el monopolio público y obligando a las distintas entidades gestoras de los servicios públicos a competir entre ellas por unos mejores resultados, se rompan las inercias burocráticas y de gestión escasamente rentable y evaluable. Así se busca la competencia entre hospitales, entre centros educativos incluso estableciendo ordenaciones de excelencia. ¿Teniendo en

cuenta el entorno social en el que desarrollan su trabajo? ¿Teniendo en cuenta las características sociales, económicas y culturales de los ciudadanos que acceden a ellos? ¿Aceptando como positiva, además, la libertad de elección de centros?

Bien porque, simplemente con la privatización de los servicios públicos, la gestión sería más eficiente y los resultados mejores por las propias leyes del mercado. Pero el mercado sólo atiende las demandas solventes. ¿Los servicios públicos quedarían únicamente para los ciudadanos insolventes económicamente?

Simultáneamente se ha desarrollado en estos años un fuerte movimiento social participativo que tiende a cubrir las lagunas del Estado y del mercado, pero también a competir por gestionar, la mayor parte de las veces con dinero público y con casi absoluta dependencia de subvenciones públicas, distintas iniciativas sociales. Especialmente en España este movimiento no acaba de encontrar su espacio entre la dependencia institucional (¿e ideológica?), la falta de autonomía financiera, la gestión voluntarista y, a veces, escasamente profesional, la crítica al sistema público, el olvido de su carácter reivindicativo y transformador, etc..

Para complicar el panorama, el voluntariado individual, la solidaridad individual, quiere ocupar su espacio y puja también por situarse en este contexto tan confuso.

### **3.4. El objetivo de la igualdad o de evitar la pobreza extrema. Integración social o contención de la marginación**

El objetivo de la igualdad en nuestras sociedades es inalcanzable más allá de la igualdad ante la ley y la igualdad de oportunidades. En el mejor de los casos las políticas sociales más avanzadas y universales tratan de reducir la desigualdad a niveles tolerables, que dependen del grado de solidaridad, organización social y capacidad reivindicativa de una sociedad. En el peor de los casos se trata de evitar la pobreza extrema, bien con políticas de pura contención de la marginación por estética o por los peligros de revuelta social (que no es precisamente transformación social), bien para lograr la integración social de la población marginada.

El discurso dominante pretende que no hay otra posibilidad de integración que a través del empleo. Son los mensajes que se lanzan desde la Unión Europea y sus programas sociales y de empleo. Simultáneamente el discurso más negativo denuncia el final del trabajo y la falta de espacios ocupables en una estructura social y económica cada vez más cerrada y más selectiva. ¿En qué empleos se van a integrar las personas inempleables? ¿En el trabajo precario, en el trabajo permanentemente protegido, en la minusvalía social? Por ejemplo, si la gestión del empleo se confía al nivel local se debe a que no se ha encontrado solución en otra parte, en el nivel de las políticas globales. Pero es ahí donde se encuentran los datos que estructuran la situación. Así, las políticas locales se convierten en "la gestión del no empleo".

Si no hay alternativa a la sociedad salarial, habrá que inventar algún sistema de integración en el salariado que garantice todos los derechos inherentes al estatuto del salariado: económicos, sociales, culturales, políticos, etc. Entretanto qué se hace con la población marginal y dependiente ¿someterla a los dictados de los integradores? ¿Organizarlos para que reclamen su estatuto? ¿Desde qué valores, quién los define?

### **3.5. Al servicio de la economía o de la cohesión social. ¿Es más próspera una sociedad integrada o una diferenciada y fragmentada social y económicamente?**

Desde que se ha lanzado el mensaje de la competitividad económica en un mundo globalizado, todas las políticas sociales se ponen al servicio de la desregulación económica y del mercado de trabajo, de la reducción de los costes sociales y de las políticas públicas. El objetivo es crecer, producir más, mejor y más barato para crear empleo, para crecer más. Nadie se pregunta crecer para qué. Es la crisis en medio de la abundancia. Nunca antes ninguna sociedad conocida tuvo tanta capacidad para crear riqueza y, sin embargo, se pone en duda la capacidad para repartirla y satisfacer las necesidades de toda la población. Es el modelo económico de Estados Unidos que produce riqueza, produce empleo pero también pobreza, frente al llamado "modelo social europeo" que se pretende revisar por ineficiente aunque haya logrado las mayores cotas de igualdad y cohesión social.

**Bibliografía:**

- Adelantado, Bonal, Brugué, Gomá, Noguera, Rambla y Sensat (1996): *Un modelo para el análisis de las relaciones entre Política social y Estructura social*. Seminari d'Anàlisi de Politiques socials.UAB.
- Adelantado, Bonal, Brugué, Gomá, Sánchez Picanyol (coord.) y Sarasa (1996): *Aproximació a les reformes de l'Estat del Benestar*. Ed. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.
- Esping Andersen, G.(1990): *Los tres mundos del Estado de Bienestar*. Alfons el Magnànim. Valencia.
- Gomá, Ricard y Subirats, Joan (coord.) (1998): *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Ariel. Barcelona. Particularmente para una visión general sobre España puede verse el cap. 7 de Gregorio Rodríguez Cabrero: "El Estado del bienestar en España: pautas evolutivas y reestructuración institucional".
- Montes, P.(1996): *Golpe de estado al bienestar. Crisis en medio de la abundancia*. Icaria MásMadera.
- Navarro, Vicenç (1999): *Neoliberalismo y Estado del bienestar*. Ariel. Barcelona.
- Norman, Johnson (1990): *El Estado de Bienestar en transición. La teoría y la práctica del pluralismo de bienestar*. Ministerio de Tr. y SS. Madrid.

### 3.2. Réplica

José Ramón Orcasitas, Profesor de la Universidad del País Vasco

Los recursos siempre son escasos, muy escasos. Pero el problema es el reparto. (El conferenciante toma algunas botellas de agua que hay en la mesa y las agrupa cerca de él). Yo lo tenía fácil para acumular. Lo he puesto así para que no se note mucho. Vosotros lo tenéis más difícil, es más, ni se había previsto que necesitarais agua. Yo tengo pocos micrófonos, casi ninguno. En realidad este sobra (señalando uno que hay en la mesa a su derecha) porque está desenchufado.

En realidad, yo para hablar no necesito micrófono. (se retira del micrófono y habla sin él. El público no le puede escuchar) Yo, para hablar aquí, en este contexto, con vosotros, necesito micrófono. Las necesidades humanas son internas, son situacionales.

Los recursos son escasos. Un educador debe poder aprovechar situaciones vitales y debe poder jugar con ellas. En vuestras Casas de cultura, los espacios son escasos. Los locales son más pequeños que este local que pagamos todos. En algunos sitios hay recursos, el problema es el reparto.

Hablar de política es hablar de reparto. Lo de social, es una cosa redundante. Política, ya sabe todo el mundo que tiene que ver con la vida de la ciudad, con la polis. Que no hay ciudad sin sociedad y viceversa. Estamos hablando de política.

En todas las culturas, en nuestra cultura, en Grecia, siempre ha habido bordes sociales, gente que sobraba. En cada época han sido distintos. En Grecia, como tenía muchas colonias, necesitaban soldados, necesitaban hombres fuertes, duros. A los pequeños, bajos, a los que les faltaba un dedo, no les servían, entonces los tiraban por una roca.

En la Grecia de Platón, los buenos y bondadosos, además, eran bellos. Por eso Platón en una obra fundamental de política, que se titula "*La república*", dice: "los más bellos deben unirse carnalmente con las más bellas, el mayor número de veces. Y los menos bellos con las menos bellas el menor número de veces. Y criar a los hijos de los primeros, pero no a los de los segundos. Y se deben organizar unas fiestas para que parezcan que tales uniones son aleatorias. Todo esto deben saberlo sólo los magistrados para que el rebaño no se inquiete".

Luego, en los siglos XVII-XVIII, los individuos nacemos como ciudadanos. Y política también es deberes de los Estados y eso es Estado de Bienestar, 1940.

Yo voy a tratar de fijar un poco mi posición. Tengo que hacer una réplica, es decir, entrar en un diálogo con un texto. Voy a entrar fijando mi posición, que la puedo argumentar pero para equivocarme, porque yo no creo tener ni más ni menos razón que otro, salvo que éste me lo demuestre. Pero tampoco menos que otro. Voy a fijar mi posición articuladamente porque para actuar los humanos necesitamos encontrar sentido y para ello hay que hacer discurso.

Los humanos somos los únicos animales que acompañamos nuestra vida con palabras y el mismo hecho con distintas palabras lo vivimos de manera diferente. Por eso en castellano se dice bendecir y maldecir. Los educadores deberíamos aprender a decir bien, a "bendecir" y más que a maldecir. Se puede decir todo pero hay que aprender a decirlo bien si somos profesionales. Hoy en día no hay ningún profesional que lo sea si no sabe decir su profesión. No sólo hacerla, sino también saber decirla. Argüñano es un magnífico cocinero sobre todo porque lo vende de maravilla, si sólo hiciera los platos sería un cocinero, pero como lo sabe decir... Los humanos somos animales simbólicos. Por eso, saber decir es fundamental.

Me dijeron que los textos habían salido de vosotros. Pensé que era magnífico, eso según Paulo Freire, significa decir su palabra y decir su palabra es transformar el mundo. Es pronunciar el mundo, es tomar posición humana, emerger de la experiencia para pronunciar la vida. Y la palabra denuncia pero sobre todo, cuando quiere hacer praxis, anuncia. Por eso me encantó poder estar con vosotros.

Ahora me voy a ceñir un poco al texto. Voy a ampliarlo, a poner crítica a algunas frases de la parte histórica. Porque los educadores, que trabajamos transformando la realidad, necesitamos vincularnos a historias sociales colectivas. Por eso, conocer historia, vincularse a grupos sociales que hacen historia es fundamental en nuestra profesión. Y eso es política.

En el texto se hace un marco definitorio de la política social, con el que yo estoy de acuerdo. Pero me parece que siendo correcto es insuficiente. Me parece correcto porque ahí se sitúan teorías, grupos, gestiones. Pero parece que el texto supone como actor social de las políticas sólo a las instituciones. Vamos a suponer que tuviera razón, pero esa teoría, aunque fuera cierta, para los educadores, para mí como ciudadano, me resulta muy escasa. Porque no pone de manifiesto mi posibilidad de acción, mi poder de actuar.

Hay muchas teorías correctas, pero no todas son útiles a la acción transformadora. Por eso, en esta parte, a mí me falta decir con claridad que las políticas sociales son, sobre todo, acciones de los grupos humanos en el deseo vital de ser más felices, ciudadanos. Y en un sistema democrático es un deseo al cual tienen derecho. Ese deseo que mueve la acción humana de los grupos, que mueve a ser mejores, por tratarse de un sistema democrático es un derecho.

Se dice en el texto que todos los grupos sociales, en función de sus intereses, construyen teorías. Claro, como decía Habermas, todas las teorías tienen detrás un interés. Es importante además de saber decir mi profesión, homologar, saber que alguien más dice lo que yo digo. Y eso es aprender. En ciencias sociales, esas teorías que llevan detrás un interés construyen la realidad social. Es decir, la realidad social no es nada sin teorías que la construyan.

Esto lo dice ya en la década de los 50 la Escuela francesa de los Anales, Blog entre otros. Pero ahora, en sociología del conocimiento, Berger y Lukman tienen un libro que explica en el título lo que dicen, se titula "*La construcción social de la realidad*". Y esto ocurre con las ciencias blandas, pero también pasa en ciencias durísimas. Porque es una nueva manera de comprender la realidad desde la mitad de este siglo, desde la teoría de Einstein. Si vosotros cogéis a un físico hoy muy famoso, que se llama Stephen W. Hawking, dice que muchas veces le preguntan si es real la realidad. Y él contesta que sin una teoría no es posible comprender una realidad, que no tiene sentido preguntarse si la teoría se corresponde con la realidad porque sin la teoría, en física, es imposible saber en qué realidad estamos. Einstein dijo que Newton veía una realidad, pero él otra, no contraria, sólo diferente. Einstein construyó otra teoría.

Si esto ocurre en ciencias duras, no hay que acomplejarse si sucede también en ciencias sociales. Para comprender y actuar en la realidad, hay que construir teorías. Y depende de qué teorías construyamos, actuamos en una o en otra realidad. Me sitúo distinto, actúo distinto, porque construyo teorías distintas. Los educadores sociales tendrán que saber hacer teorías que construyan realidades con los grupos que trabajan, junto con ellos, para actuar en un mundo que nos permita ser más. Yo creo que esa función teórica es fundamental. Hay teorías que ponen de manifiesto realidades porque articulan campos de acción posibles.

Hay en toda acción educativa una finalidad, una ética. Hay un "para", y es que la vida humana sin "para" pierde "suelo". Las teorías científicas, metodológicamente, han reducido su opinión al método precisamente. Y no quieren saber nada de valores, finalidades, objetivos. Pero una teoría que permita la práctica de transformación social, sin hacer explícita la finalidad..., no tiene sentido. Si decimos nosotros "vamos a viajar". Pero, "¿a dónde vamos a viajar?". "Ah, no sé...". Así, no llegamos a ninguna parte. La finalidad, el "para" explícito, tira de nosotros, nos sitúa un horizonte posible, nos da motivos y expectativas en nuestra vida. Hay un autor chileno, Humberto Maturana, es biólogo, y tiene un libro que se titula, "*Emociones y lenguaje en educación y política*". Él dice que escribe ese libro en una conspiración por la democracia, que quiere conspirar con la gente para ser más humano.

Yo para vivir necesito contextos que me lo permitan. Y cuando no los tengo, mi vida sufre. En África, las personas pasan de ser niños a ser adolescentes en un proceso de tránsito que, en algunas tribus, dura una noche. Hacen una serie de ritos, les pintan, etc. y a la mañana nacen adultos. Aquí cada vez se alarga más el tránsito a la vida adulta. Es que en esta sociedad tenemos una red de soporte que es el sistema educativo, una cosa muy reciente. En nuestro caso, 20 años nada más. En otros países, como Dinamarca, 150 años.

El sistema educativo es una red que sostiene la vida. Y claro, cuando acaba aquí el piso por donde pasamos, la siguiente red de soporte es el sistema productivo. Pero el sistema productivo no coloca. No se dice que el sistema educativo no educa, es que no coloca. "Es el sistema educativo el que no coloca, no emplea, funciona fatal", eso nos quieren hacer creer, que nosotros no preparamos. Nunca estuvo la gente tan bien formada como ahora. Es el sistema productivo el que no coloca. Y mientras, la gente pierde pie porque no tiene estructuras de soporte. En esa conspiración por la democracia, pues, el hacer



estructuras de soporte para la vida es crucial. Porque la vida cuando pierde pie sangra, y la gente se hace malvada cuando sufre. Vosotros estáis sentados en unas sillas. No os quejéis. Podrías estar peor. Podríamos haber puestos pinchos, o haberos puesto de rodillas... Y alguno hubiera podido pensar que las cosas son así. ¡Hombre, por favor! Yo soy un ciudadano con derechos. Yo, aunque estuviera ahí, no me dejaría porque soy un ciudadano con derechos.

En la segunda parte habláis de historia, a mí me interesa ampliarla un poco. En 1945 se hace el primer Congreso de educadores especializados. Si yo quisiera hacer una profesión, yo tendría que hacer una construcción teórica que supiera de mi historia.

Un texto muy nuevo, muy interesante dice: *"hay que ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer sus necesidades, de asegurar su bienestar, de conocer y ejercer sus derechos, de entender y cumplir sus deberes. Asegurar a cada uno de ellos la posibilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para funciones sociales a las cuales tienen derecho. De desarrollar en toda su extensión los talentos que ha recibido de la naturaleza y, de este modo, establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho, hacer real la igualdad política reconocida en la ley. Tal debe ser el primer objetivo de la instrucción nacional. Y desde este punto de vista constituye para el poder público, un deber de justicia".*

Es un texto fundamental porque habla de derechos y deberes. Si yo, que soy un ciudadano, tengo derecho, alguien me lo debe y yo se lo exijo. Porque yo soy un ciudadano, no un esclavo. Esto tan nuevo se dijo en 1792. Lo dijo Condorcet. A partir de 1789, con la Revolución Francesa, por primera vez en la historia cada uno de nosotros comenzó a ser ciudadano de derechos. Se nos puede haber olvidado por los cuarenta años de franquismo. Pero es que estamos en Europa, somos ciudadanos. Se nos deben poner condiciones para poder vivir democráticamente.

Otros ilustrados exigieron una educación especializada, Guitart, Segin, Pestalozzi, Montessori, entre otros, que tienen muchas cosas escritas. Deberíamos conocerlas para no ser profesionales incultos. Lo que nosotros decimos a los adultos, que deben estudiar. Porque nos interesa para ser aquello que decimos ser.

Entre nosotros, la pedagogía social la construye en el siglo pasado, en Alemania, Paul Natorp. Lorenzo Luzuriaga escribe a principios de este siglo un libro que se llama *"Pedagogía y política"*.

En la historia de este siglo, creo que hay dos comprensiones que sintetizaré muy brevemente. Una es la europea. En los años 40, ya había sistemas educativos públicos integrados en algunos países de Europa (nosotros todavía nos estamos preguntando si habrá que integrar, si habrá que hacer otra cosa...).

En Dinamarca, en los países nórdicos, en los años 40, aparece una reivindicación política clara. Los ciudadanos afirman: el Estado sirve si sirve y sino para qué sirve, ¿para sacarme a mí los impuestos, para controlarme a mí? Y por esa reivindicación política aparecen lo que se ha llamado Estados de Bienestar. Una reivindicación ciudadana.

En los años 60 se empiezan a poner en marcha operativamente los Estados de Bienestar; es decir, el Estado se hace cargo de dar servicios a la población. Aquí el franquismo no puso en marcha estado de bienestar, pero puso en marcha una política social, puso en marcha, -hay que reconocerlo-, el sistema de pensiones, que hasta el momento no había.

Para hacer operativos los Estados de Bienestar, éstos se asientan en varios principios sustantivos para dar la posibilidad de que el Estado dé respuesta en servicios a los ciudadanos.

El primer principio es "normalización". Significa posibilidad y derecho a acceso. Normalización no es hacer normal al otro, generalmente anormal. Porque si yo tengo el micrófono y el poder, entenderé que el normal soy yo. No es hacer a todos iguales. Normalización es posibilidad de acceso. Todos los ciudadanos pueden y deben acceder a todos los servicios. Porque yo no puedo, con el mismo dinero público, multiplicar por setenta los servicios en función de etiquetas sociales. Yo no puedo hacer una fisioterapia para parálíticos cerebrales, otra para viudas, otra para señores con rizos, otra para profesionales, etc.. Yo con el dinero público tengo que dar un servicio común a todos los ciudadanos. Eso es normalización.

Del principio de normalización, se desprende obviamente, el concepto de integración. Todos los ciudadanos tienen posibilidad de acceso y por eso mismo están integrados.

Tercer principio, sectorización. Yo tengo que dar servicios a la comunidad, pero tengo que darlos cerca de la comunidad. Es delimitación de territorios y población. En función de los territorios y de la

densidad de población, se dibujan unos mapas de servicios sociales. Que son coherentes a todos los servicios. Educación hemos dicho que era un servicio. Sanidad era un servicio. Trabajo, bienestar social, industria, urbanismo es decir, lo que acaba en un ministerio. Sectorización es construir espacios, territorios con poblaciones, para ofertar en ellos un bloque de servicios. Y todos esos servicios deben estar en ellos. Porque si no la población sufre. Y la población tiene derecho.

Cuarto principio, construir redes de servicios. Una cosa es la población, la zona y otra cosa son las redes. Cada uno de esos ministerios constituyen redes: la red de salud, la red de educación, etc. que tiene que estar en todas las zonas.

Hay otro elemento de política social, otro principio, que se llama *"benefit"*, se traduciría como beneficio. Un beneficio es algo que se le da a uno porque especialmente lo necesita. Por ejemplo, si yo necesito unas gafas para ver, me dan ese beneficio y con ello tengo una visión del cien por cien.

Normalización, integración, sectorización, redes, *benefit*. Esto está inventado desde los años 60. Ayer se decía que aquí no hay esto. Si fuera cierto llevaríamos cuarenta años de retraso. ¡Con lo adelantados que estamos...! Estas políticas de bienestar llegaron como principios a este país en los años 80, a través de la red educativa en los planes de integración. Pero esto no tiene que ver con la red educativa, con la red educativa también tiene que ver pero no es sólo de ella.

Hay otra tradición diferente. En Europa se ha tratado de responder desde los Estados a las necesidades ciudadanas, ofertando servicios. Hay redes, zonas, hacen falta profesionales, educadores sociales, no sólo en cada uno de los servicios, sino en la coordinación interservicios.

Si os digo que voy a hacer el Camino de Santiago, todos me entendéis. No voy a poner yo los adoquines. Ese camino no lo voy a hacer. Se dice, venga, la sociedad civil que está muy animada, ¡que haga...! Si yo no tengo redes, no tengo zonas, yo no las puedo hacer, no puedo hacer el camino por más entusiasmo que tenga. Para que yo, sociedad civil, colectivo de educadores, empresas de educadores, pueda actuar necesito el camino ya hecho. Necesito que los poderes públicos hayan abierto el camino, hayan ofertado servicios, la gente los haya utilizado y por eso sean necesarios.

En servicios sociales la oferta construye la demanda. Ahora hay servicios de planificación familiar y se necesitan. En los años 40 daban el premio a la natalidad con 18 hijos. No había servicios de planificación familiar. Pero no se necesitaban. ¡Qué se van a necesitar en los años 40 y 50!. En servicios sociales, la oferta crea la demanda. ¿Si no hay red pública que haga ofertas, cómo va a haber un tejido social de colectivos, de empresas de animación o educación que puedan responder a las demandas? Si nadie pide nada, nadie ha aprendido que necesita algo.

Yo me puedo arriesgar a hacer el camino de Santiago si tengo camino. Incluso me puedo comprar una bici. Pero si no tengo camino, yo no puedo ir poniendo adoquines, no me puedo arriesgar.

Y esto está inventado. En otros países, hay libros sobre servicios sociales que lo dicen. En Inglaterra llevan treinta y tantos años haciendo ediciones... Hay libros muy gordos de servicios sociales. Dicen que aquí hemos crecido mucho. ¡Por dios! No se han enterado, por favor, salgan y vean. No hemos crecido nada.

Luchan por sus derechos civiles, dicen que ellos son ciudadanos de derecho, que tienen derecho. En EEUU, en la década de los 60, los negros ganan los derechos civiles. En EEUU, la historia ha incidido de manera que el derecho individual esté en primer plano. Hay una sentencia del Tribunal Supremo de los EEUU, en relación a la educación de los negros que dice lo siguiente, es de 1956: *"La educación separada pero igual es por definición desigual y, por lo tanto, ilegal"*. Y es que los hechos distintivos, son los que crean las etiquetas sociales que son estigmatizadoras. La separación es lo que nos hace diferentes a vosotros de mí. Cuanto más separación, más diferentes. Servicios comunes, acceso, era normalización. La educación separada pero igual es, por definición, desigual y, por lo tanto, ilegal. Es injusta.

En 1975, Rockefeller, el presidente del Banco Mundial, convoca la primera reunión de las multinacionales. Se reúnen para ver cómo pueden ganar más. Entonces dicen que hay que hacer grupos de mercado más grandes, que a ellos les viene mejor que no haya fronteras entre los países a efectos económicos. Que ¿para qué los países tienen que ser tan democráticos? Y para que sean menos, es mejor que sepan que van a tener paro, porque así la gente se asustará y protestará menos.

Hacen propuestas para los sistemas educativos. Esto de que los sistemas educativos tienen que ser

para el desarrollo personal, ¡bah, no! ¿Para qué? Que los preparen para que trabajen para nosotros. Hay que formar más en los niveles primarios, porque nosotros los necesitamos, que entiendan una parte, que cuando pasan una nota la entiendan y la puedan cumplir, que la sepan leer. La universidad no se necesita tanto. Hay que bajar la tasa de universitarios. Estos se creen que se merecen los derechos y protestan. Estos sí son peligrosos; es decir, están en paro y protestan como si tuvieran la razón. No, menos universitarios. En fin, hacen muchas propuestas excelentes de este tono.

Casualmente nosotros cantamos esa canción de la reforma del sistema educativo en el 90. En Inglaterra un poco antes. Casualidades de la vida.

Los fenómenos sociales no son naturales. Los procesos sociales, los procesos educativos, no son naturales. Los construimos los humanos para que sucedan unas cosas en vez de otras. El premio Nobel de economía, John Kenneth Galbraith, en uno de sus libros: *"La cultura de la satisfacción"* aporta unos datos especialmente interesantes: Dice que nosotros estamos contentos, que no vivimos mal. Estamos satisfechos, somos gente satisfecha. Pero atención porque la economía ha cambiado mucho. En el siglo XIX para producir riqueza era necesario hacer un producto, de manera que con dinero de entrada, materia prima, trabajo humano, teníamos el producto; y con mercado para que los recursos que son escasos estén donde tengan que estar, todo solucionado.

Pero a partir de la década 70-80, Galbraith analiza 80-90 y comprueba que en diez años el 40% del capital mundial del volumen mundial de capitales, del dinero circulante en la economía mundial, ha dejado de situarse en el mercado productivo. Porque ahora para producir dinero, los capitalistas no necesitan hacer ningún producto. Y, por lo tanto, no necesitan mano de obra. Y, por lo tanto, el paro parece que no va a ser coyuntural.

Y es que ahora se hace dinero con la cultura del "pelotazo", es decir, técnicamente "economía especulativa". Yo con mi capital, más cierta información privilegiada, trasladando ese capital, me produce mucho más capital. Es decir, lo del presidente de Telefónica, por ejemplo, para qué vamos a ir más lejos. Pero no hay dinero, ¿eh? Los recursos son muy escasos. Dinero no hay. Por ejemplo ese "chaval", en una semana, dos mil millones.... Pero dinero no hay.

Nosotros, los del norte, que somos tan listos, hacemos que los del sur sean importadores netos de capital. Es un mecanismo muy interesante. ¿En qué consiste? Resulta que yo a Uds. les hago un préstamo porque quieren comprarme un tractor. Luego modifico las condiciones del préstamo. Se ha subido de un 3% que han comenzado en la década de los 70 a un 17% que se han pagado de intereses.

No sólo eso, modifico las condiciones de los productos de mercado que vosotros me vendéis. El cacao es una porquería. Yo no quiero cacao. No vale nada. Y claro, os empobrezco más. Pero además me mandáis capital vosotros a mí para que os lo gestione, porque soy del norte y tengo un sistema muy bueno. El sistema capitalista es muy bueno.

Hay un "chaval" del norte, concretamente de Bilbao, que hizo su opción por los del sur, concretamente con los salvadoreños, y que lo balearon. Se llamaba Ignacio Ellacuría. En Vitoria alguna escuela de adultos lleva su nombre. Fue Rector de la universidad Centroamericana. Dice que no es justo lo que no es para todos. Hay un refrán castellano que dice *"lo que no es para todos, no es para bobos"*, es decir, que para que haya para algunos tiene que haber para todos. Si no, no es posible que haya para algunos. Y claro, como estamos en un momento de la política mundial en el que la "sostenibilidad" de la vida es un problema, Ellacuría dice que tenemos que impulsar, además de una conspiración para la democracia como dice Maturana, una civilización del trabajo. Como ya lo decía una canción: *"mis manos son lo único que tengo, mis manos son mi afán y mi sustento"*.

Mis manos son lo único que tengo. Una civilización del trabajo, donde se respete la vida. Donde no se asesine la vida porque no se da trabajo. Y dice Ellacuría, también de la pobreza *"no podemos repartir para todos con nuestra tasa de riqueza. Con la mía para todos, no llega"*. Y esto lo deberíamos conocer, porque hay una frase, que está ahora de moda, que dice *"hay que hacer una actuación local con una visión global"*. Bueno, yo lo voy a dejar aquí. Muchas gracias por escucharme.

### 3.3. Conclusiones del debate

#### Debate

Queda abierto el debate, y entiendo que sería interesante que vayamos señalando cuáles son los puntos que nos preocupan más.

**Profesor Orcasitas:** El borrador de proyecto de Constitución europea, que está en debate en los Estados europeos, en el Título octavo dice "Derechos Humanos que garantiza la Unión". El uno es el derecho a la vida. Pero el dos dice así, "Dignidad: la dignidad humana es inviolable, comprende especialmente el derecho fundamental de la persona a contar con recursos y prestaciones suficientes para sí y su familia". Derecho a la vida, derecho a la dignidad. La persona humana es inviolable y en la Unión Europea tiene derecho fundamental a contar con recursos y prestaciones. Caminos, porque si no la vida humana sufre. Para sí y su familia. La Constitución también dice que tenemos derecho al trabajo, a la vivienda..., en el mismo artículo que también dice que la bandera es la enseña nacional. En el País Vasco a la gente la meten en la cárcel por quemar la bandera española. Pero en el mismo sitio dice que tenemos derecho a la vivienda y al trabajo y ¿a quién meteremos en la cárcel? ¿Por qué unos derechos son formales y los otros no tanto? Decía Ellacuría que los pobres, además de tener razón, tienen derecho. Y lo tendríamos que tener siempre en cuenta.

Bueno, aquí en Aragón, los políticos dijeron que no había derechos individuales.

**Presentador:** Cuando he ido leyendo el documento, en sucesivas aproximaciones, siempre me gustó que se planteara el tema en forma de dilemas, de preguntas, y así se lo hice saber al Prof. Sanz. No obstante, dado que no hay preguntas desde el público, y hay preguntas que el propio Prof. Sanz nos ha lanzado y que no sé si las ha contestado el profesor Orcasitas, me gustaría volver sobre el primer dilema ¿Universalismo o asistencialismo?

**Prof. Orcasitas:** Bueno, yo contesto desde la historia. Dice un refrán, "que lo que no es para todos es para bobos". En educación siempre ha habido gente que se lo ha peleado mucho y que, generalmente, ha sido perdedora. Hay un chaval, que se llama Comenio, que inventa la pedagogía científica. Y Comenio hace historia, por eso lo queman en una hoguera, como en la hoguera de San Juan, pero a él lo quemaron sin ser San Juan. Escribe el primer Tratado de educación e inventa una ciencia de la cual vivo yo, la Didáctica. Escribe una obra que se llama "*La didáctica magna*". Yo pertenezco al Departamento de didáctica y organización. Él es el patrono laico de la ONU. Bueno, que era un tipazo porque se le ocurrió una idea buena. Escribió este libro de didáctica, que tiene como subtítulo "*el arte de enseñar todo a todos*". Es una buena idea, un artilugio universal de enseñar todo a todos. Y claro, vamos a 1670, al capítulo 9 de ese arte, que se titula "Se debe educar en la escuela a todos los jóvenes, de uno y otro sexo". Este hombre estaba obsesionado porque en ese momento las mujeres no sólo no se educaban, sino que no debían ser educadas. Y claro, el chaval, que hace con su vida historia, propone y exige el "deber". Se debe educar en la escuela a toda la juventud de uno y otro sexo. Y pasa a la historia porque inventa ese artilugio: el primer modelo de sistema educativo escrito en un papel. Y esto se empezó a hacer dos siglos después. Él se dio cuenta a tiempo. Él hizo historia.

Sólo desde lo común será posible hacer cosas para algunos. Si yo no tengo camino... ¿Vosotros con quién iríais a China, con Marco Polo, o pediríais en una agencia de viajes? ¿Qué viaje será más caro, el de Marco Polo o el de la agencia de viajes? Claro que la agencia de viajes no cuenta los aeropuertos, los servicios de tierra, los del aire, el control, la tecnología; eso no lo imputan todo a vuestro viaje. En el de Marco Polo sí, por eso viajó una vez uno y dejaron de hacer ese viaje.

Cuando no hay redes, cuando no hay caminos comunes, y yo le pongo un acompañante privilegiado a uno que es muy tonto, sale carísimo el viaje. Sólo es posible desde marcos comunes. Se debe hacer así porque la educación separada pero igual es ilegal.

Caminos comunes es lo que es necesario, lo otro es carísimo. No es posible. Eso es lo que yo creo.

**Prof. Angel Sanz:** Salvo que los caminos comunes sean sólo para éstos que necesitan especiales ayudas. Y a los otros los dejamos por libre, que vayan a hacer el viaje de Marco Polo, si quieren.

**Prof. Orcasitas:** Me encanta esto. Si quieren, que haga cada uno lo que quiera. Pero socialmente se debe hacer caminos. No es posible mirar para otro lado y decir que cada uno haga lo suyo, ¿eh?. Aquí, por ejemplo, cada uno os podríais haber buscado la vida como yo con el agua. Porque me miráis a mí como si yo... Ah! ¡Cada uno, si quiere, que se busque la vida! Es una trampa. Lo dijo Marx. Marx tiene un texto que se llama "*La crítica al programa de Gotha*" Marx allí dice "*el derecho burgués es injusto porque trata igual a ciudadanos que parten de posiciones diferentes*". Y habla de algo que creo que es un buen lema para un educador, "a cada cual según su necesidad, dé cada cual según su posibilidad". Este buen lema el Estado nos lo debe, a mí me lo debe, porque soy ciudadano. Porque si no, ¿para qué sirve? ¿Para blanquearles a las multinacionales que ganen más dinero con mi voto? Si yo no quiero que las multinacionales ganen más dinero y me dejen sin empleo. Si no quiero que digan que esa acción de unión es democrática porque no lo es. ¿Para qué sirve el Estado? A mí el Estado me lo debe.

**Prof. Angel Sanz:** Pero yo se lo perdono. Sobre todo si, viviendo en una sociedad democrática, son tan importantes como Ud. ha defendido al principio de la intervención aludiendo a cuestiones que yo no había planteado, si son tan importantes las acciones que puedan realizar los seres humanos para ser felices. Acciones que pueden realizar los seres humanos para ser felices, en sociedades democráticas, se convierten en derechos. Ahora hay grupos sociales de ciudadanos que están diciendo "no me castigue más a mí que a la media; y si yo no estoy utilizando el sistema educativo público, no me obligue a pagarlo".

**Prof. Orcasitas:** Pero yo estoy con educadores que están en los bordes sociales, con pobres. Yo no les digo lo que dice el Gobierno o lo que dice la población media, sino cuáles son mis intereses. Yo les estoy diciendo que ésos con los que están trabajando tienen derechos. Que ellos deben saber hacer un discurso que articule sus derechos como propuesta y yo se lo estoy facilitando. Yo no estoy cantando la palabra de Aznar porque ellos no trabajan en el Consejo de Ministros. Ellos trabajan en barrios marginales.

**Prof. Angel Sanz:** Es que yo no estoy aquí traduciendo el discurso del Sr. Aznar. Estoy traduciendo el discurso, ya que Ud. me ha retado, de la mayoría satisfecha diciendo que ya vale de dirigirnos nuestros pasos. Yo le daré todo el dinero que quiera al Gobierno para que todo el mundo tenga cumplidos sus derechos, pero no me obligue a estar sosteniendo doblemente el derecho de esos señores. Mi derecho me lo satisfago privadamente, pues déjeme privadamente.

Este es un discurso muy fuerte en la sociedad española, en las sociedades europeas actualmente, que están diciendo: "para los educadores sociales todo el dinero que quieran ustedes; para atender a sus muchachos y que no destruyan nuestra comodidad, nuestro orden, todo el dinero que quieran. Pero no más del que sea necesario. Por lo tanto aténganse Uds. a sus más estrictas necesidades, pero no nos obliguen, por ejemplo en el sistema educativo, a pagar el público cuando usamos el privado. El servicio común del que está hablando Ud. es de mínimos. Fantástico, pero el que quiera más, es libre. Vivimos en un país libre, democrático".

**Del Público:** Yo quería comentar que hemos hablado de ciudadanos, ciudadanos con derechos. Yo quería introducir esta idea. En esta sociedad del norte ¿quiénes son ciudadanos y quiénes no? Porque estamos viviendo la incorporación de nuevos ciudadanos sin derechos, que son los inmigrantes. Hablamos de una mundialización de la economía, de una globalización de la información, pero cada vez cerramos más las fronteras. Con lo cual la mundialización interesa nuevamente a los de siempre. ¿Cómo afrontar también a estos ciudadanos que no está claro si lo son o podrán serlo, pero que tienen también

unas necesidades, que es un elemento de política muy claro y que ahí está?

**Presentador:** Me he permitido pararles un poco y moderarles, sobre todo porque nos vamos a ir del tiempo un poco. Entonces les pido que vayan tomando nota y después respondan a las intervenciones en su conjunto. Creo también que es importante que en las intervenciones puedan no sólo hacer referencia a lo que han dicho el ponente y el replicante, sino también a lo que vosotros mismos vayáis diciendo ahora.

**Del Público:** Agradezco el pequeño debate que se ha producido en la mesa. Indudablemente habéis planteado una serie de dilemas que, personalmente, me producen muchos interrogantes y eso, como decía Freire, es muy bueno, porque la mejor respuesta es una buena pregunta.

Entonces, como el tema es la educación social, y allí, como educadores sociales mañana en la práctica, el lunes tendremos que estar trabajando, vamos a ver.. entonces ¿qué tenemos que transmitir, qué tenemos que hacer, cuál es nuestra acción? Quizás los dilemas que habéis planteado están muy bien porque suponen una reflexión personal de cada uno, de caer en la cuenta de qué tipo de desarrollo queremos, a nivel personal, a nivel social y, por supuesto, analizar qué tipo de desarrollo se nos impone.

Eso por un lado, y por el otro los dilemas del lenguaje, del discurso. Se está hablando de educación, pero qué significa educación, cómo tengo que actuar, si tengo claro ya qué tipo de desarrollo quiero, a nivel personal, a nivel social, ¿cómo debo actuar, cuál va a ser mi postura, mi actitud?. Tengo que tener claros algunos conceptos. Educación. Aquí estamos muchas veces nombrando las palabras educar, desarrollo. Pero habrá que poner prioridades. ¿Qué es primero descubrir qué tipo de desarrollo quiero, descubrir hacia dónde voy, el para qué que los compañeros plantean? Ayer escuchamos cosas de boca de los profesores franceses, decían que quizás una de las funciones de los educadores sociales debería ser preparar para la integración. Y personalmente les dije en los pasillos que no es para integrar, será para proyectar. Utilizamos varios y distintos lenguajes. Estamos hablando de liberar, de liberación personal, de descubrir nuestras posibilidades y nuestras habilidades. Pero por otro lado se nos está metiendo un lenguaje casi aplastante, "tienes que integrarte, tienes que asumir, tienes que codificar el lenguaje según lo entiendes." Y por qué no decodificar, descomponer. Y luego también hay otro lenguaje también aplastante a nivel político, que ayer también salió aquí en el debate, en otro foro, que es el "posibilismo". Hay que tener en cuenta las políticas sociales, ¿cuáles son las posibilidades? Es otro lenguaje. Y no digo más porque hay muchísimo argot para aplastar la iniciativa personal y grupal de lo que debe ser la educación social.

**Del Público:** Estoy intentando hacer un esfuerzo para bajar toda esta teoría al día cotidiano. Y me estoy encontrando, por ejemplo, con un derecho que es el de la participación. Resulta que al movimiento asociativo, no sólo al tradicional sino a los sindicatos y tal, les están echando una porrada de dinero porque son agentes que actúan sobre estas personas que decimos que están en los bordes, en los límites, que tienen necesidades y estarían defendiéndolas. Resulta que llevamos unos cuantos años sin determinadas situaciones de huelga, de presión social. Me parece, es una construcción tal vez errónea por mi parte.

Por otro lado, parece ser que participan desde el área de la gestión, cuando participar y estar recogido en las leyes, es en la ideación, en la planificación, en la programación, en la gestión y en la evaluación. Y no se evalúan tampoco proyectos, se hacen experiencias, pero proyectos pocos. Además, en principio estaríamos dando cobertura a ese tipo de ocio de hoy en día en el cual es si tú tienes dinero, tú te compras el ocio; si no tienes dinero te vas al sistema público. Pero surge esta duda, el sistema público lo que está ofreciendo son ámbitos de participación y no está dándose calidad.

¿Le ha gustado a Ud. cómo le hemos atendido? Eso es una parte importante de la calidad del servicio, claro está. Pero el problema es que la gente hoy está perdiendo la conciencia de crear, de participar, de hacer nuevos retos. De tener relaciones interpersonales. Y todo eso existe, desde mi punto de vista, esa tesis que se acaba de exponer en la mesa, según la cual el que tiene y se lo puede montar que se lo monte, y el que no, que se fastidie.

**Del Público:** A mi me parecía interesante el debate último que ha surgido, que ha provocado un poco también Ángel, respecto a las mayorías satisfechas.

No solamente son mayorías satisfechas sino además, parte de ellas, tienen un discurso que no se acompaña de un saber hacer. Si el discurso es distinto, resulta más fácil darle una respuesta, tienes un posible frente de acción para romper o tal. Pero cuando esa mayoría se ha apropiado del discurso del saber hacer pero sin el saber hacer, se complica más el pastel. Me parece interesante por eso, porque conectamos, aquí en la sala, con el discurso y con el saber hacer. Pero el problema es que con quien también tenemos que conectar permanentemente, aunque es estupendo volver a recordar lo de la dignidad, lo de los derechos, porque muchas veces vamos pidiendo cosas y no exigiéndolas, y de manera graciable, cuando son derechos. Por otra parte, la constancia de que cada vez somos más intentando un "para" común.

Entonces, ¿cómo sumamos a esa mayoría de satisfechos en la que muchas veces también te encuentras, lógicamente, porque somos educadores sociales pero somos ciudadanos de los satisfechos? ¿Entonces tenemos que perder privilegios o hay que repartir más de lo que tenemos? Es que aquí no sobra nada y hay que repartir de lo que tenemos. Y eso también forma parte de nuestros derechos como educadores sociales. Y éstos también muchas veces están ahí frente a los derechos del ciudadano, somos distintos, ¿no?. Con el tema de las mayorías, de conectar para romper, con el tema de ese discurso que ya no sabes dónde está porque ya la gente sabe muy bien por dónde moverse y ha leído mucho, incluso más que nosotros, para sorprendernos a veces, apropiándose de un discurso que no es suyo porque no es un hacer para lo mismo que el resto de la gente.

**Del público:** ¿Retomará la cuestión de los derechos?. Creo que alguien dijo por ahí que somos todos iguales pero algunos somos más iguales que otros. Y bueno, el ciudadano Napoleón era un poquito más igual que otros. Tenemos un derecho adquirido y yo creo que está muy bien, pero ¿cómo conseguir que te cedan este derecho? Entonces empezamos a pensar un poco en el cambio, qué tenemos que hacer para tener más igualdad.

Pasando, más bien, a lo que son estrategias. Ahí se habla de política social. Yo creo que es lo que me faltaba en el documento. ¿Qué estrategia debería desarrollarse para llegar a que todo el mundo consiga este derecho?

**Prof. Orcasitas:** Ciudadanos de derecho e inmigración. Con lo que hemos dicho, eso que tú propones es justo. Pero hay que añadirle conocimiento contextual, situación. Yo he empezado provocando porque yo soy educador social. Perteneczo a una asociación profesional de educadores sociales y mi mujer también, trabajo con situaciones marginales. Y yo he querido mostrar, además de la situación física de la que ya hemos hablado, un primer elemento de la situación social que se produce cuando alguien empieza a hablar francés. Eso es una situación social, por lo tanto las teorías sobre finalidades o sobre análisis no son suficientes en el hacer. Por eso la relación investigación-acción es crucial. Mejorar, desde el análisis del contexto, lo que yo conozco y donde yo actúo. Y ordenar escenarios. Y atraer escenarios.

En mi opinión el qué hacer tiene que ver con la política, tiene que ver con eso que decía Maturana "conspirar para la democracia". Desde mi escenario, participando, conviviendo con un grupo humano. Los humanos solos, un hombre solo, una mujer, son como polvo, no son nada. Lo cantaba Paco Ibáñez hace mucho. Los humanos somos grupos, si somos algo. No que luegoelijamos grupos, no. Somos sustantivamente sociales. Ya lo dijo Max Scheller, los humanos somos muy necesitados, si nos dejaran solos no... Por lo tanto hay que hacer, junto con un grupo, atraer medios para poder tenerle, que vaya haciendo su historia, que vaya poniendo palabras a su vida.

El educador social acompaña la vida humana, la suya y la de otros con palabras. Y esas palabras nos hacen sabernos como historias, si no ponemos palabras nuestra experiencia queda tapada. Hay un zaragozano, un ilustre, Alfredo Fierro Bardají. Aún vivía Franco y ya defendía estas ideas revolucionarias. Explicó en un colectivo marginal algo para mí crucial, "los hechos reivindican los derechos". Es decir, hoy nadie discute si vendrá muy bien a las chicas que fuméis, hoy la gente fuma y nadie discute si tiene derecho a fumar. Lo mismo con los pantalones. Los hechos macizos reivindican los derechos. Con ese grupo que yo trabajo, si construyo un medio que no es natural, que es social, en el que los hechos

macizos verifican, hacen verdad en lo cotidiano mi dignidad, tu dignidad, construyo ese grupo, esa micro sociedad, donde yo verifico cotidianamente, macizamente, mi dignidad, yo estoy ya moviendo la historia, creo yo. Claro, que se trata de un grupo conectado socialmente. Yo no soy nada sin el grupo, pero el grupo no existe si no se vincula a historias colectivas. Conectados socialmente, con otros movimientos sociales, a mí me parece que eso es fundamental.

Hay otra cosa que también me parece fundamental: la participación social. Eso que tú dices (hace referencia a quien planteó el dinero recogido por los sindicatos para formación) será más grave aún. En unos años se lo echarán al morro y desarticularán todo movimiento de asociacionismo de trabajadores. Por eso, si yo estuviera en un sindicato no cogería tan a tontas y a locas la pasta gansa. Eso hicieron, entre otros, con Nicolás Redondo. Era de un sindicato y quisieron dejarlo, quitarle el suelo, y un poco lo consiguieron.

Bueno, algunos somos más iguales que otros, eso es una cosa que se decía. Pero ya no, si alguno pretende serlo yo le digo que ya no, que es muy antiguo. Bueno, yo en mi Departamento tengo unos catedráticos, la universidad es muy medieval. Unos catedráticos que son amigos, los cargos son meramente administrativos y yo se qué es lo que saben. Y cuando hablamos de verdad de lo que sabemos, da igual ser catedrático u otra cosa. Y si me quiere mandar, les digo que es muy antiguo, que para qué. Me lo peleo, aunque no gano siempre. Yo temo a la gente que gana siempre, le hace trampas a la vida. Yo creo que la vida, cuando se vive, da para perder, para empatar, para ganar. El que gana siempre, me "jode" si está al lado mío porque hace trampas, creo yo. Yo me lo peleo, no hay más iguales que otros, ya no.

**Prof. Sanz:** Creo que lo interesante es que este encuentro se haya producido y que podamos continuar en esa labor. De estas reuniones no me gustan los señores de aquí arriba que sabemos, dando mensajes y dando orientaciones sapientísimas. Todos estamos abajo, trabajando. En ese sentido, yo creo que sería interesante que, además de pensar en un nuevo Congreso, que seguro que lo habrá, que utilicemos las tecnologías tan fantásticas que tenemos para poder continuar comunicándonos, para poder intercambiar nuestras experiencias, reflexionando. En ese sentido creo que sería interesante que las aportaciones continuaran produciéndose y que todos siguiéramos trabajando.



#### **IV. Manifiesto y Declaración para la Acción**



Nosotras y nosotros, asistentes al *Iº Congreso de Educación Social: Política y Prácticas de la Educación Social en Aragón*, celebrado en Zaragoza los días 22, 23 y 24 de junio de 2000, hemos analizado las prácticas y políticas de la Educación Social, así como los elementos para el futuro de la Animación Sociocultural, la Educación de Personas Adultas y la Educación Social Especializada; hemos propuesto acciones coordinadas para la formación de profesionales, la investigación y la política social relativas a todos los campos de la Educación Social y hemos propuesto estrategias para la coordinación y el seguimiento de los temas relacionados con la Educación Social en Aragón. Por todo ello, al término de los debates, aprobamos el siguiente *Manifiesto*, así como la *Declaración para la Acción* que lo acompaña:

### Manifiesto

1. **DECLARAMOS** que este *Iº Congreso de Educación Social: Política y Prácticas de la Educación Social en Aragón* ha sido un punto de partida válido para constatar la multiplicidad y riqueza de las actuaciones, impulsar modelos y orientaciones y poner al alcance de todas las personas, entidades, instituciones y ámbitos responsables un espacio para la reflexión y el intercambio.

2. **VALORAMOS** positivamente que la metodología del Congreso haya puesto de manifiesto la necesidad de debatir en grupos sobre todo lo relativo a la Educación Social.

3. **ENTENDEMOS** que debemos poner de manifiesto las contradicciones entre las leyes y las prácticas, entre las filosofías y las actuaciones con el objetivo de superarlas; pensamos que teoría, política y práctica deben caminar unidas; necesitamos una implicación política real, que acompañe y responda a las necesidades existentes, que articule las acciones, que esté interrelacionada con la práctica y con el discurso teórico, que promueva modelos.

4. **ENTENDEMOS** la Educación Social como instrumento para contribuir al desarrollo pleno de las comunidades, colectivos e individuos, desde un proyecto de sociedad y de persona y como agente del cambio social.

5. **SEÑALAMOS** la importancia de la búsqueda del "sentido del conocimiento" en los procesos de formación que haga posible aprobar y rechazar contenidos y métodos, con un itinerario que contenga referencias (filosóficas, ideológicas, tecnológicas, axiológicas) y preferencias.

6. **MANIFESTAMOS** que la educación a lo largo de la vida, en todas sus facetas y expresiones, es un derecho fundamental de las personas que las instituciones deben garantizar poniendo los medios necesarios para que llegue a todo el territorio de la Comunidad Autónoma de Aragón de forma que permita a todos los ciudadanos y ciudadanas la plena incorporación, sin exclusión, a la sociedad informacional.

7. **REIVINDICAMOS** un modelo pedagógico de acción, que sirva como señal de identidad de la Educación Social, a diferencia de los modelos asistenciales, médicos, sociológicos y policiales.

8. **AFIRMAMOS** como elementos necesarios de la Educación Social nuevos modelos de Animación Sociocultural, Educación de Personas Adultas y Educación Social Especializada basados en el desarrollo de la concienciación y el sentido crítico, la participación, la integración social, la dinamización sociocultural, la innovación y la creación cultural, la intervención sociocultural, las técnicas y la utopía como horizonte de la acción.

9. **VALORAMOS** los orígenes diversos y la evolución diferente de los procesos formativos para la intervención en Educación Permanente de Adultos, Animación Sociocultural y Educación Social Especializada y constatamos el tratamiento tan desigual que dichos procesos han tenido por parte de las Administraciones con competencias.

10. **CONSTATAMOS** la existencia de una demanda común de formación interdisciplinar de calidad. Exigimos el diseño y desarrollo de itinerarios formativos iniciales y permanentes de calidad, creativos y flexibles, desarrollados conjuntamente por la Universidad y los agentes básicos de intervención y en relación continua con la realidad, que respondan a las necesidades y que sean alternativas claras al vacío actual de la Comunidad Autónoma, contando con la presencia de los distintos agentes para su planificación, por lo que estamos dispuestos a generar iniciativas innovadoras.

11. **CONSIDERAMOS** conveniente institucionalizar la investigación en Educación Social en Aragón desde una perspectiva abierta, una definición del ámbito flexible, una finalidad comprensiva de los estudios, una intencionalidad formativa, investigadora y profesionalizadora, con un compromiso ético por parte del investigador social hacia la población.

12. **EXPRESAMOS** la urgencia de promover y colaborar en acciones para el reconocimiento y la conquista de los derechos y prestaciones públicas a todos los niveles (educativo, sanitario, laboral...) necesarias para elevar la calidad de vida de todos los ciudadanos y ciudadanas y especialmente de los colectivos en desventaja social.

13. **PENSAMOS** que el desarrollo de políticas sectoriales específicas y particulares de carácter social debe basarse en una concepción política que considere un modelo de sociedad basado en la justicia social y la igualdad.

14. **CREEMOS** en la necesaria coordinación institucional hasta llegar al diseño de sistemas que aseguren la utilización óptima de los recursos y en el que se garantice la participación del llamado tercer sector en el ámbito de la Educación Social.

15. **Y, POR ÚLTIMO, ESTIMAMOS** que el poder público debe actuar como promotor y garante del acceso de los ciudadanos y ciudadanas a los derechos subjetivos reconocidos y que todas las prácticas que se den en el ámbito de la acción social deben ser evaluadas con rigor y deben responder todas ellas, sea cual sea su dependencia, origen y vinculación, a criterios de calidad, especial e inexcusablemente si son de carácter público y/o están sostenidas con financiación pública.

### Declaración para la acción

1. Aportamos como colectivos participantes en el Congreso nuestra voluntad de profundizar en el conocimiento de las diferentes perspectivas de la Educación Social.

2. Señalamos, en lo relativo a la formación de los educadores sociales, la necesidad de establecer procedimientos correctos para validar las experiencias previas en términos de formación, así como la conveniencia de flexibilizar las formaciones para que no dependan exclusivamente de exigencias de titulación.

3. Proponemos crear un foro presencial de trabajo para interrelacionar la teoría, la práctica y la política en el que se impliquen universidad, profesionales y entidades desde la práctica, que esté en relación con los políticos y que ponga las tecnologías de la información a su servicio.

4. Nos comprometemos a colaborar en la realización de un estudio multidisciplinar de la realidad social de Aragón que incluya una modificación profunda y conceptual del actual "Mapa de la Acción Social de Aragón".

5. Proponemos la creación de un Instituto de Estudios Sociales de Aragón como observatorio permanente para la detección de las necesidades y de las oportunidades para el desarrollo social, cultural y laboral de la población y como organismo innovador que rentabilice los recursos y potencie la producción de conocimiento científico.

6. Exigimos planificaciones integrales de las diferentes políticas sectoriales como recurso imprescindible para afrontar la complejidad social en todas sus dimensiones, con una clara planificación y elaboración de planes regionales, que supere los criterios meramente economicistas en la prestación de los servicios sociales básicos y nos comprometemos a garantizar la participación de las personas como agentes de sus propios procesos educativos sean cuales sean estos.

7. Asumimos que en la construcción del currículo de la formación inicial del educador social todos y todas (universidad, agentes formativos, destinatarios de la acción), debemos participar desde las necesidades formativas detectadas, la práctica existente y la investigación.

8. Consideramos imprescindible la responsabilidad de las y los propios educadores sociales en la actualización continua de sus saberes y el desarrollo de sus capacidades para dar respuesta a los continuos cambios sociales. Para hacer efectiva su responsabilidad deben contar con ofertas formativas, desde distintos ámbitos pero con una clara obligación por parte de la administración.

9. Creemos que todas las personas que participan de la educación social deben tener derecho, en igualdad de oportunidades a seguir procesos formativos a través de distintas modalidades y medios, con un especial uso de las tecnologías.

10. Consideramos que es imprescindible extender el uso de las tecnologías al global de la población y que para ello deben garantizarse los medios materiales suficientes; de igual forma los educadores sociales deben tener un suficiente conocimiento de las mismas para hacer llegar los aprendizajes a la población.

11. Reclamamos el desarrollo de programas y líneas de investigación vinculadas a las prácticas, participativas y colaborativas, en las que la figura del investigador se diluya en la facilitación de la emergencia de un conocimiento práctico, sin excluir igualmente un programa y unas líneas de investigación que, partiendo de idénticos principios colaborativos, deje al investigador la autonomía suficiente para la potenciación de procesos de teorización.

12. Creemos necesario que en el futuro "Proyecto de Ley de Educación Permanente en Aragón" se garantice que la gestión de la misma no dependa exclusivamente del Departamento de Educación y Cultura y que se busquen las fórmulas institucionales para comprometer y coordinar a los Departamentos así como a otras administraciones implicadas en procesos formativos de cualquier índole. También, la presentación simultánea de un "Proyecto de Ley de Financiación de la Educación Permanente en Aragón" que garantice la estabilidad y la continuidad de los recursos económicos más allá de lo establecido en las correspondientes leyes anuales de presupuestos y que esta dinámica se extienda al resto de acciones sociales.

13. Señalamos la importancia de que en el modelo recogido en el "Proyecto de Ley de Educación Permanente en Aragón" se asegure de forma expresa la configuración de la educación a través de proyectos de base territorial, la existencia de una red específica de centros con equipos multiprofesionales.

14. Somos partidarios de que se busquen las fórmulas jurídicas que posibiliten la concertación entre las administraciones públicas y las entidades de iniciativa social y que se controle la participación de las empresas con ánimo de lucro en todo lo relacionado con la acción social.

15. Creemos necesario que la sociedad reconozca la Educación Social y la tarea de los profesionales y que, por tanto, hay que propiciar vías de habilitación profesional y normalización laboral.

16. Nos comprometemos a realizar cuantas acciones sean posibles para que las administraciones públicas solucionen los problemas de las educadoras y los educadores dependientes de los convenios entre la Diputación General de Aragón, las Diputaciones Provinciales, Ayuntamientos y Mancomunidades tales como la precariedad de los contratos, la inestabilidad laboral y la falta de reconocimiento profesional.

17. Afirmamos nuestra voluntad de participar activamente en la elaboración de un "Código Deontológico" para la actuación profesional, que permita valorar adecuadamente las buenas prácticas.

18. Los organizadores del Congreso nos comprometemos a recoger los resultados del trabajo desarrollado y a impulsar la celebración del II Congreso de Educación Social en Aragón.

Zaragoza, sábado 24 de junio de 2000



## **V. Anexos del I<sup>er</sup> Congreso de Educación Social en Aragón**

### **1. Programa**

### **2. Palabras de los actos de apertura y clausura**

### **3. Palabras del acto de presentación**

### **4. Listado de participantes**





## **1. PROGRAMA del I<sup>er</sup> Congreso de Educación Social: Política y Prácticas de la Educación Social en Aragón**

### **Jueves, 22 de junio**

**Acto de Inauguración del Congreso**, Paraninfo de la Universidad, 11'30-12'30 h

D. Angel Bueno. Director General de Renovación Pedagógica. Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Aragón.

D. Miguel Alvarez. Director-Gerente del Instituto Aragonés de Servicios Sociales de la D.G.A.

Excmo. y Magfco. Sr. D. Felipe Pétriz. Rector de la Universidad de Zaragoza.

D. Enrique García. Secretario del Congreso de Educación Social.

**Presentación del Congreso**, 12'30-14'00h.

Antonio Bernat. Director del Departamento Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Rafael Martínez. Presidente de ASOC Animación Sociocultural

Antonio Balsa. Presidente de la APESA

Jesús Bayego. Representante de la FAEA.

Enrique García. Secretario del Congreso de Educación Social

**El pensamiento socializado**, Facultad de Empresariales 16'30-19'30h.

Sala 01: La Animación Sociocultural en la Educación Social, Fernando Curto. Anim. Sociocultural. Fernando Sabirón. Dto. CCE de la UniZar.

Sala 11: La Educación de Personas Adultas en la Educación Social, Marga Julve. FAEA. Enrique García. Dto. CCE de la UniZar..

Sala 18: La Educación Social Especializada en la Educación Social, Antonio Balsa. APESA. Carmen Julve. Dto. CCE de la UniZar.

**Mesas Redondas de Entidades**, 20'00-21'00h.

Rafael Martínez. Presidente de ASOC.

Miguel Angel Gonzalo. Representante de la FAEA

Antonio Balsa. Presidente de la APESA.

### **Viernes, 23 de junio**

**Los saberes contruidos**. Ibercaja, Sala Aragón, 9'00-11'00h.

La Formación y profesionalización en la Educación Social, Fernando Curto. Animación Sociocultural. Presentación del Documento.

Pierre Besnard. Universidad de La Sorbona. Réplica.

Facultad de Empresariales, 11'30-14'00h. Seminarios 1, 2, 3, 4, 14<sup>a</sup>, 14B. Debate en grupos de trabajo. Moderan: Rafael Martínez, Fernando Sabirón, Pepe Mensat, Antonio Balsa, Begoña Palomo.

**Los saberes contruidos**. Ibercaja. Sala Aragón, 16'30-17'30h.

Investigación, innovación y desarrollo profesional. Fernando Sabirón. Dto. CCE Universidad de Zaragoza. Presentación del Documento.

Patrick Boumard. Universidad de la Alta Bretaña. Réplica.

Debate en plenario

**Mesa de Redonda sobre Política Social en Aragón.** Ibercaja. Sala Aragón, 19'30-21'00h

Miguel Gargallo. Chunta Aragonesista

Antonio Ruiz. Izquierda Unida de Aragón

Donato Labordeta. Partido Aragonés Regionalista

Yolanda Juarros. Partido Popular

Javier Rodríguez. Partido Socialista Obrero Español

Modera: Ángela López. Presidenta del Consejo Económico y Social de Aragón

**Sábado, 24 de junio**

**Los saberes contruidos.** Paraninfo, 9'00-11'00h.

Política Social. Angel Sanz. Departamento de Sociología. Universidad de Zaragoza. Presentación del Documento.

José Ramón Orcasitas. Universidad del País Vasco. Réplica.

Debate en plenario

**Acto de Clausura:**

Lectura del Manifiesto, Enrique García. Secretario del Congreso.

D<sup>a</sup> Verónica Lope. Teniente de alcalde del Excmo. Ayuntamiento de Zaragoza

Entrega de certificaciones.

**ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL CONGRESO**

**Secretario del Congreso**

Enrique García

**Comité Organizador**

Antonio Balsa

Jesús Bayego

Aitor Mensuro

Juan Ramón Soler

**Comité de Seguimiento Científico**

Antonio Bernat

Fernando Curto

Carmen Julve

Marga Julve

Fernando Sabirón

Ángel Sanz

## 2. Palabras de los actos de apertura y clausura

### Enrique García, Secretario del Congreso

Excmo Sr. Rector, Ilmo. Sr., Ilma. Sra., Sr Director Gerente. En primer lugar agradecer su presencia, por lo apretado de las agendas, pero sobre todo por el interés y el entusiasmo mostrado. Como no, agradecer a todos los asistentes su presencia. Especialmente, a los que están ahora, pero también a los que se irán incorporando.

Cuando hace año y medio comenzamos, pensamos que llegar a este momento era una quimera. El lunes, todavía nos parecía un éxito el que estuvieran matriculados 200, finalmente vamos a superar los 300. Y esto constituye un éxito no para los organizadores sino para la Comunidad Autónoma que debe estar orgullosa del capital humano con que cuenta y de cómo los profesionales están dispuestos a aportar su saber para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y las ciudadanas.

Seré breve porque el calor aprieta y porque entiendo que deben escucharse las más voces posibles y eso solo se logra con disciplina de ser concretos en nuestras intervenciones.

**ORGANIZADORES** Destacaré la participación de todos, de las muchas personas que han estado en los seminarios (celebrados en viernes por la tarde y sábados por la mañana, algunos desplazándose muchos kilómetros). Pero sobre todo destacaré que hemos comenzado a *laborare insieme*, a trabajar conjuntamente, con nuestras diferencias y con nuestras discrepancias pero intentando construir, es decir, deconstruir, reconstruir y no destruir.

Este proceso comenzó cuando las organizaciones de educadores sociales (APESA, ASOC y FAEA) llamaron a la puerta de un Departamento Universitario y cuando luego hemos ido a las instituciones no sólo para solicitar su ayuda para financiar este Congreso (lo que agradezco una vez más) sino para que se implicaran en los objetivos de este Congreso porque ellas tienen el potencial, los resortes, la responsabilidad y la financiación para hacer realidad los objetivos de la Educación Social.

Recuerdo que hay un cuento africano que habla de un león y una gacela: la gacela se levanta todas las mañanas y comienza a correr para no morir atrapada, el león se levanta todas las mañanas y comienza a correr para no morir de hambre. Seas león o gacela debes correr todas las mañanas.

**OBJETIVOS** Los objetivos del Congreso están señalados en todos los folletos informativos pero básicamente podemos decir que son:

a) Clarificar la situación de la Educación Social en Aragón. ¿Qué entendemos por Educación Social? ¿Qué estamos considerando prácticas de Educación Social?

b) Realizar propuestas de futuro relativas a las prácticas de Educación Social, qué programas de investigación se deben realizar a nuestro entender y cuál es la formación que deben tener los profesionales que trabajan en ella.

c) Buscar mecanismos de coordinación que hagan que la información fluya, que faciliten el trabajo interdisciplinar, internivelar, interinstitucional, pero no sólo en los 47.500 km<sup>2</sup> de Aragón, sino que debe hacerse con una perspectiva transnacional, transdisciplinar, transnivelar, transinstitucional que supere de forma innovadora y creativa las limitaciones de la compartimentación del siglo pasado.

**FINAL** Este congreso quizás es un final de etapa, pero no es la etapa final. Comienza un camino en el que todos (LA ADMINISTRACIÓN, LAS ASOCIACIONES, LA UNIVERSIDAD, LOS PROFESIONALES, LOS AGENTES SOCIALES) debemos aportar nuestro saber, nuestra competencia en aras de un objetivo que es el desarrollo de la Educación Social, es decir, lograr un pueblo culto, formado y donde ese don que es la cultura se comparta democráticamente.

*"El hombre más sabio que he conocido en toda mi vida no sabía leer ni escribir". J. Saramago*

**Ilmo. Sr. D. Miguel Alvarez. Gerente del Instituto Aragonés de Servicios Sociales. D.G.A.**

Estamos en un momento crítico desde el punto de vista científico por cuanto en el final del siglo XX se desmiente una suposición asentada en el siglo XIX: la ciencia es algo concluido, acabado, capaz de dar respuesta a todos los problemas.

Esto nos ha llevado a los universitarios a ser humildes porque ya no tenemos seguridades, porque la naturaleza y la sociedad son realidades cambiantes que no nos permiten estar seguros con el conocimiento que poseemos.

Los problemas del siglo XXI van a absorber la atención de los profesionales. El sector servicios va a demandar un mayor número de puestos de trabajo.

En los mismos se va a exigir una formación de carácter no unidimensional sino generalista. Las fronteras entre profesiones son cuasi inexistentes (en informática se habla de la "lógica borrosa"). En los próximos años, muchas profesiones van a desaparecer, otras van a aparecer y otras deberán readaptarse. La exigencia, por tanto, es la capacidad de transformación ante los problemas sociales.

Debemos revisar críticamente nuestras actuaciones. La esfera de lo Social es muy amplia y se puede incluir en muchos departamentos administrativamente porque se incluye todos los ámbitos de la vida: la infancia, la adolescencia, la madurez y la vejez. Cada etapa exige agentes sociales determinados, que deben adaptar la profesión a las demandas sociales que surgen en cada momento.

Las relaciones entre administraciones, la Universidad y los profesionales es necesaria para la atención de los problemas sociales y de las demandas que en cada momento hace la sociedad.

**Ilmo. Sr. D. Angel Bueno: Director General de Renovación Pedagógica de la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón.**

Deberíamos preguntarnos si no es tautológico o redundante hablar de Educación Social. La educación debe ser social o no es educación. Pero no debe ser tautológica, si exige un Congreso de Educación Social. Claro, que esto puede llevar a preguntarnos qué estamos haciendo desde el Departamento de Educación.

Siguiendo con las preguntas, podemos indagar si Educación para la sociedad, educación en la sociedad y educación con la sociedad. Esperamos las respuestas de este Congreso.

El hombre debe ser político, habitante de la polis. ¿Los ciudadanos actuales se sienten habitantes de la polis? Cada vez vamos "dejando" más gente perdida en el camino. La Educación Social debe recuperarlos.

¿Qué tipo de hombre se busca con la educación? Un *homo faber, habitans, technicus...* Buscamos un *homo novus*, que forma parte de una comunidad.

Desde el Departamento de Educación estamos preparando una ley de Educación Permanente. En la misma hay que responder a qué tipo de profesionales se le encarga y cuál debe ser su formación: diplomatura, licenciatura... o qué tipo de estudios.

La formación no debe ser sólo educación formal, la formación es algo mucho más global. Hay que dar respuesta a las demandas sociales para conseguir que la Comunidad aragonesa, con su pueblo y con la pluralidad cultural que se acerca a esta comunidad, se desarrolle para conseguir de esa "amalgama" una sociedad mejor.

**Palabras del Sr. Rector de la Universidad de Zaragoza, Felipe Pétriz**

Deseo dar la bienvenida a todos los congresistas. A que trabajen, pero que disfruten de la ciudad en estos días del Congreso.

La Universidad es un servicio público, al servicio de la sociedad. Una sociedad que demanda Educación Social, que lanza retos para la formación de los individuos. En una sociedad en cambio, con altas demandas de capacidad para manejar la información, las personas necesitan apoyo para enfrentarse con éxito y de forma creativa a la nueva sociedad.

### • El derecho a la educación, a la formación, al desarrollo personal

Este demanda de formación se constituye en un derecho de las personas, porque antes que licenciados, doctores, bachilleres o graduados somos personas. Un desarrollo que comprende diversos ámbitos: formación básica, formación académica, en el ámbito laboral, en el ámbito personal y en el comunitario.

En la sociedad de la información, la alfabetización no es sólo la lectura y la escritura, sino también comprende otras alfabetizaciones: visual, audiovisual, informática... En cualquier caso, parece una exigencia y un derecho la capacidad de búsqueda y de procesamiento de la información con la ayuda de las herramientas informáticas.

### • Respuesta a la sociedad, en este caso a los profesionales del ámbito de la Educación Social

El proceso seguido en este Congreso es ejemplar por cuanto la Universidad a través de uno de sus Departamentos responde a la solicitud de un grupo de profesionales de la educación de personas adultas, de la animación sociocultural y de la educación especializada para iniciar un proceso de reflexión sobre la práctica y establecer los cauces de cooperación en el ámbito de la formación y de la investigación.

Debe aprovecharse el camino de colaboración emprendido entre las asociaciones y la Universidad para que unos y otros se beneficien.

### • Demanda de estudios sociales en la Universidad de Zaragoza

La Universidad de Zaragoza está carente de Estudios Sociales en forma de diplomaturas y licenciaturas de estas características pero hay que contar con el potencial humano que tiene junto con el apoyo de los agentes sociales, que puedo comprobar en la realización de este Congreso.

Recuerdo que una de las experiencias más gratificantes que he tenido como docente, fue en la colaboración con un Centro de Educación de Adultos y comprobar el alto grado de motivación de los participantes.

Deseo finalmente que aprovechéis mucho y que la Universidad también recoja las conclusiones de este Congreso.

## Acto de Clausura

### Palabras de la Ilma. Sra. Verónica Lope, Teniente de Alcade del Ayto. de Zaragoza

Quiero primero felicitar a los organizadores por haber conseguido reunir a tantas personas y de diferentes ámbitos. Y esto me permite afirmar que será necesario un segundo Congreso.

Las instituciones públicas no sólo están para oír, también para trabajar, para intervenir en una realidad necesitada de acción social.

En el Ayuntamiento de Zaragoza, en los servicios sociales, hay un debate abierto sobre el cambio y la mejora de los mismos de forma casi permanente.

Debate que también se ha producido en este Congreso y resulta muy gratificante e interesante porque quién mejor que los profesionales para realizar el estudio de la realidad y someterla al análisis y la evaluación.

No obstante, no olvidemos que los políticos, quienes desarrollan la toma de decisiones en la práctica, necesitan a los profesionales. Políticos e Instituciones deben ir juntos para mejorar las políticas sociales.

He escuchado con atención el manifiesto y la declaración para la acción y el debate suscitado, entiendo que cada punto necesita de profundización, de matización. También en el Ayuntamiento de Zaragoza, con ayuda de sus profesionales (muchos de los cuales están aquí presentes), se hará una reflexión sobre estos aspectos.

Reiterar la felicitación a todos los presentes, a la organización y ofrecer mi apoyo para la celebración de un 2º Congreso el año que viene.

### 3. Palabras del acto de presentación

#### Antonio Bernat, Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza

Como responsable del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, les doy la bienvenida y agradezco a todos quienes han trabajado, junto con los profesores del Departamento, en la organización y desarrollo de este Congreso de Educación Social en Aragón.

Un reconocimiento especial a los integrantes de los equipos de trabajo, que han compartido su tiempo y sus ideas para elaborar los documentos de trabajo que se estudiarán en el Congreso. Han dedicado, lo mejor que tenemos: nuestro tiempo personal. Han sacrificado fines de semana y horas de descanso para redactar unos textos que se someten hoy a pública confrontación. La ocasión de participar, aunque moderadamente, en uno de estos grupos de trabajo me ha permitido presenciar debates de alto nivel académico. Aragón no sabe qué patrimonio tiene con unos educadores sociales tan comprometidos con su trabajo y con la sociedad aragonesa. Y la Universidad ignora qué altas metas de conocimiento puede alcanzar si es capaz de colaborar lealmente con profesionales tan críticos y reflexivos.

Se afirma con frecuencia que nuestra Universidad no ha sabido responder a las exigencias derivadas del ámbito social; que ha perdido, por ejemplo, el tren de la institucionalización de las carreras relacionadas con las Ciencias pedagógicas y sociales. Se trata de una seria acusación, aunque lo realmente grave es que esta situación, que podría haberse evitado, no lo ha sido.

¿Falta de ideas o de cualificación?; ¿hegemonía, tal vez, de un pensamiento a ras de suelo incapaz de ver más allá del horizonte inmediato?

No han faltado en Aragón buenas ideas y proyectos de institucionalización de estos estudios y podemos hacer buen balance de realizaciones concretas, aunque no suficientemente conocidas.

En junio de 1991 el Vicerrectorado de Reforma y Nuevas Enseñanzas de esta Universidad presentó a Junta de Gobierno un *"Anteproyecto de programa general de enseñanzas de la Universidad de Zaragoza para el Quinquenio (1992-1997)"*. A mi juicio, constituye la planificación de enseñanzas más seria y con visión de futuro dada en esta Universidad. El autor de este documento fue el Prof. Tomás Pollán, uno de los mejores Vicerrectores que ha tenido esta Universidad. Transcurrida casi una década, entiendo que nadie en esta Universidad ha superado su amplia, realista y abierta visión. Justo es decirlo aquí y en estos momentos.

Las titulaciones que se proyectaban en este anteproyecto eran, para nuestro ámbito, las licenciaturas en Sociología, en Psicopedagogía y en Organización y Administración Escolar, así como la Diplomatura en Educación Social. Todos estos estudios, junto con los de la carrera de Maestro y los Estudios Sociales se englobarían en una Facultad de Ciencias Sociales.

Naturalmente, este proyecto contó, entonces, con el apoyo decidido y conjunto de los dos Departamentos universitarios por definición más implicados: el de Psicología y Sociología y el de Ciencias de la Educación. En 1997 estos estudios tenían que estar ya implantados. Nuestro Departamento creía viable y estaba convencido de la creación de la Diplomatura de Educación Social en el curso 93-94. Por este motivo, el Departamento –y, en concreto, su entonces Vicedirectora, la Prof<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Rosa Domínguez– participó en todos los foros de diseño de los estudios de Educación Social habidos en España.

Pasados dos lustros, estamos igual... o sea peor, porque no existe hoy un diseño ambicioso y de futuro para nuestra Comunidad Autónoma.

A pesar de este fracaso, podemos desgranar una serie de actividades, que muestran el interés y compromiso por el ámbito social del Departamento que represento:

1. El desarrollo de las Asignaturas de Pedagogía Social (en el plan de estudios de Diploma Trabajo Social) y de Pedagogía Social (en la carrera de Maestro).
2. La creación del Postgrado de Educación de Personas Adultas y organización del Congreso de Educación de Adultos (animados, precisamente, por el Secretario de este Congreso, el Prof. D. Enrique García).

3. El curso sobre profesionalización del educador social que, dirigido por la Prof<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Carmen Julve, tuvo lugar en el marco de la Universidad de Verano de Teruel, en 1999.

Este compromiso se manifiesta, fundamentalmente, en nuestro programa de doctorado y en la orientación social de muchos de nuestros planteamientos docentes.

En efecto, el programa de doctorado "*Instituciones educativas: géneros y modelos de investigación e interpretación*"; desde sus inicios, tuvo una marcada orientación por lo social. Entiendo que en la Universidad de Zaragoza ha existido no sólo un compromiso con lo social, sino que se ha desarrollado, también, un pensamiento que ha ido –sin falsas modestias- por delante de la mayoría de las universidades.

La verificación de lo afirmado es muy sencilla. Sugiero un ejercicio: véanse los contenidos y la bibliografía de los programas de muchas materias pedagógicas y, especialmente, las del programa de tercer ciclo de Pedagogía y comprobarán que no sólo ha existido una temprana preocupación por lo social, sino que se ha optado por una concepción social de la educación. Nuestra Universidad ha sido pionera en muchas aperturas:

- Cuando se consideraba el fracaso escolar desde concepciones individualistas, aquí desde hace décadas se valoraba su plena dimensión social.

- Cuando lo que predominaba era una didáctica tecnológica, algunos reivindicaban en esta Universidad una alternativa crítica, basada en un cuestionamiento de la sociedad de consumo.

- Cuando la teoría de los actos de habla era considerada un juego propio de filósofos del lenguaje, aquí se incorporaba como base para una interpretación pragmática –es decir social- de la relación educativa.

- Cuando la escuela de Frankfurt se consideraba peligrosa, aquí se explicaba en primer curso de la carrera de maestro, para evitar que los alumnos tuvieran una visión sólo anecdótica de los movimientos pedagógicos alternativos. Esto se puede comprobar si se analizan los contenidos de los programas de Didáctica General y Organización escolar del decenio de los Setenta.

- Cuando lo que predominaba era la dictadura del positivismo pedagógico, se abrían en esta Universidad verdaderos agujeros epistemológicos al orden existente y se apostaba por nuevos modelos de investigación. Algún día habrá que analizar las tesis y los trabajos de los profesores de este Departamento para constatar su significativa coherencia no sólo con su proyecto personal, sino también con su compromiso transformador.

Podríamos añadir muchas más respuestas y compromisos. Esto generalmente no se dice, pero alguien tiene que hacerlo. Y éste es el foro adecuado, porque está constituido por las personas más comprometidas con la práctica de la transformación social.

En estos momentos de mi intervención, ustedes tienen inmediatamente la obligación de interrumpir mi discurso para denunciar una paradoja a partir de mis palabras:

"Si tan altas eran las ideas y tan avanzados los compromisos... ¿por qué nos encontramos en Aragón ante esta situación universitaria de olvido del ámbito social?"

Tal vez por las mismas razones e intereses que han convertido la educación en un cúmulo de paradojas. Por ejemplo, las siguientes:

- ¿Por qué habiendo menos niños hay más burocracia?

- ¿Por qué, con más autonomía didáctica, es totalmente hegemónico el papel de las industrias culturales?

- ¿Por qué, existiendo unas amplias posibilidades de participación, ésta se fosiliza en estructuras burocráticas?

- ¿Por qué habiendo más información hay menos conocimiento?

- ¿Por qué las intervenciones socioeducativas se convierten en la coartada para crear una burocracia, que genera, circularmente, más dependencia y sumisión?

- ¿Por qué una lógica del mercado, que conduce a un caos inevitable?

- ¿Por qué los grandes conceptos –por ejemplo el de la compresividad, protección- en la práctica se transforman justamente en todo lo contrario de lo que explícitamente afirman?

- ¿Por qué el repentino y sospechoso interés por la educación social de quienes no cuestionan un sistema económico mundial que genera exclusiones y marginación?. ¿Acaso pretenden convertir al educador social en el amortiguador de sus políticas sociales? Igual que pretenden convertir al psicopedagogo en el bombero del colegio o del instituto.

Estas paradojas lógicas responden a contradicciones reales. A veces ni somos plenamente conscientes de su existencia. El mundo de la educación se está convirtiendo en un depósito de paradojas, que vemos ya como normales. Se aprecia como "natural" la ilógica del mercado, el carácter falaz de la participación, el crecimiento exponencial de la burocracia, la sumisión y la tendencia a cambiar las cosas de nombre...(claro, para que todo quede igual).

Se ve en nuestra sociedad como "normal" y "natural" la coexistencia de buenas y pioneras ideas, de una alta cualificación humana y de un compromiso social con el mantenimiento de una situación institucional que olvida el ámbito de la educación social. Esto bajo ningún concepto puede percibirse como normal. Hay que revelarse contra la inercia cotidiana.

Excelentes y pioneras ideas, una alta cualificación humana y un compromiso social no sirven solamente para producir cambios. Buenos deseos y bellas palabras –aunque estén escritas en el Boletín Oficial- no cambian la realidad, ni convierten en justos y benéficos a los ciudadanos. Hay que estudiar qué contradicciones existen y qué intereses se enfrentan. Hay que cambiar urgentemente de estrategia.

Por este motivo es pertinente un Congreso que implica a profesionales de la educación social y a profesores universitarios. Ustedes, a partir de la reflexión sobre su práctica, van a hablar de Política de Educación Social, es decir, de Política Educativa, dado que toda educación es social por definición... Y van a intentar dar respuestas a sus necesidades de formación, innovación, profesionalización, etc.. Van a analizar, sin duda, muchas paradojas, rebelándose contra la tendencia a presentarlas como naturales.

Y también la Universidad debe desmontar la paradoja en la que se encuentra inmersa desde la perspectiva del ámbito de la educación social y los estudios pedagógicos. Tenemos que recuperar la historia, para descubrir las causas que han motivado que en nuestra Universidad no haya sido posible un desarrollo institucional abierto al ámbito de la educación social. Hay que descubrir qué intereses personales y de grupo lo han impedido, para evitar que dentro de diez años nos reunamos, más viejos aún, para lamentar nuevas paradojas. Entonces sí que nos deberíamos rendir ante el principio pesimista de que todo lo susceptible de empeorar, empeora irremisiblemente. Esto hay que evitarlo: hay que cambiar de estrategia.

Para finalizar permítanme señalar un aspecto del carácter peculiar de este Congreso. Este Congreso se define por su negatividad, precisamente por lo que NO es: no es un Congreso exclusivamente universitario, ni una asamblea gremial o sindical. No es tampoco un curso para el aprendizaje de técnicas de intervención.

Pero, ¿sólo se define por esta negatividad?. No; el valor de este Congreso reside, precisamente en que haya tenido lugar y en que hayan tenido lugar una serie de encuentros: la de tres asociaciones profesionales y la colaboración con un departamento universitario, que tiene su historia -tal como he afirmado- y que entiende que enseñar pedagogía implica un compromiso socialmente transformador.

Se trata de un encuentro para reflexionar sobre una serie de paradojas y contradicciones relacionadas con la Educación Social, convencidos de que las paradojas se disuelven cuando los ciudadanos (los ciudadanos-educadores sociales, los ciudadanos-profesores de Universidad) cambian las condiciones que las provocan.

Por esto, el éxito de este encuentro equivaldrá al de los profesionales de la Educación Social, de la Universidad y de la sociedad aragonesa.

### **Antonio Balsa, Asociación Profesional de Educadores Sociales de Aragón, APESA**

Quisiera, en primer lugar, expresar mi más sincero elogio a todas las personas y entidades que han apoyado la organización de este primer Congreso, por el trabajo desarrollado en incontables horas, fuera



del horario laboral, por un escaso número de personas que han venido participando en los grupos de trabajo o discusión; también hemos de felicitarnos por los materiales aportados para su discusión en el Congreso, siendo esto poco habitual y, sobre todo, por haber sabido vencer los recelos y diferencias entre entidades que intervenimos en diferentes y similares esferas de lo social, donde la realidad se solapa y admite diferentes perspectivas y enfoques, anteponiendo objetivos e intereses comunes y útiles para toda la sociedad aragonesa. Creo, además, que hemos sido capaces de realizar un trabajo conjunto con los universitarios permeabilizando barreras, concitando intereses y generando expectativas.

En segundo lugar, quisiera también agradecer la buena acogida que esta iniciativa ha tenido, a juzgar por el número de asistentes, por el interés que esto demuestra en la **temática del Congreso** y por el trabajo que estamos seguros que vais a aportar en la reflexión conjunta.

Y, finalmente, también hay que agradecer la colaboración de las instituciones, medios de comunicación, etc. por el apoyo prestado y porque sepan recoger los frutos de nuestra reflexión colectiva. Es importante subrayar que éste es el Primer Congreso de Educación Social, y no sólo de Educadores Sociales, que se celebra en nuestra Comunidad.

La Educación Social se sustenta en teorizaciones, filosofías, políticas, servicios e instituciones, pero básicamente en la tarea de los profesionales y como tales hemos de procurar en este momento:

-Trascender la práctica cotidiana, el centrarnos en la tarea, mediante la reflexión, el análisis y el contraste de nuestras percepciones y tratar de superar nuestras diferencias.

-Cuestionamos que nuestras prácticas tienen importancia y relevancia social ante colectivos frágiles, incapacitados o excluidos, pero para realizar una tarea eficaz, de calidad y duradera es necesaria la formación, la reflexión profunda y constante sobre nuestro trabajo y el cuestionarnos qué hacemos, por qué y para qué, y cómo.

-Que nuestra utopía, que es la del trabajo social, es dejar de ser necesarios, que desaparezcan las dificultades y conflictos sociales, y si ello no es posible, al menos acercarnos, traer a nuestro terreno y hacer propuestas a los que toman las decisiones.

-Que la Educación Social debe considerarse un DERECHO de los ciudadanos y sus objetivos finales han de ser la garantía de los derechos de "todos" y la mejora de la calidad de vida, por ello los Educadores Sociales debemos garantizar que se escucha a los sin voz y usar todos los medios disponibles para devolver el encargo que se nos hace y buscar respuestas colectivas a necesidades o conflictos que son generados por el propio sistema social.

-Debemos de convencernos, por tanto, de que éste ha de ser un lugar de aportación y también de contraste, de trabajo en equipo a pesar de las legítimas diferencias e intereses, con argumentos que generen acuerdos y convicciones y no de confrontación, situando claramente donde está el enemigo y no buscándolo entre nosotros mismos. Para poder analizar, hay primero que conocer y comprender y aquí pretendemos dar estos primeros pasos.

-Todas estas actitudes proporcionan una dimensión más de la Educación Social, que no sólo se concreta en la demanda genérica o específica que la sociedad nos hace como agentes de atención, contención, control, ayuda o promoción. Es preciso mantener esta concepción "holística" del Educador Social, que abarque todo, lo particular y lo general, las consecuencias, pero también las causas.

-Si estamos de acuerdo -al menos nosotros- en la importancia de nuestras prácticas, se hace evidente la necesidad de contar con una **formación adecuada**, de actuar educativamente con **criterios éticos** y asumiendo nuestra propia parcela de **responsabilidad**, para poder exigir después también las ajenas.

Cada vez más asistimos a la introducción de criterios de eficacia empresarial aplicados a lo social, que bienvenidos sean si repercuten en una "buena práctica", de calidad, pero no debemos quedarnos indiferentes si lo que ocurre es justamente lo contrario, porque la rentabilidad social no siempre tiene que ver con rentabilidad económica.

Una buena política preventiva, que permita la participación de los ciudadanos en el ejercicio de sus derechos, siempre será más económica y socialmente más rentable que la atención en centros especializados: cárceles, hospitales, etc., pero lamentablemente se siguen invirtiendo costosos recursos en ellos. No puede dejarse todo en manos del "mercado" porque los efectos se dejan notar en los

supuestos beneficiarios por la propia precarización de los profesionales y no debemos olvidar que el reconocimiento social y la satisfacción personal se traducen en un sueldo digno y en consonancia a los saberes que aplicamos.

Pongamos, pues, en práctica esta dimensión comunitaria de la Educación Social participando en este Congreso, cada uno desde su particular óptica y competencia, pero con el interés común de hacer patentes nuestras conclusiones y consistentes nuestras aportaciones.

Lo más importante no es lo que está en la documentación que os entregamos, sino en lo que falta y eso es precisamente vuestra tarea y la nuestra en este Congreso.

### **Rafael Martínez, Asociación de Animadores Socioculturales de Aragón, ASOC**

Quiero agradecer la presencia de todas y todos y también agradecer a todas las personas que han participado con su trabajo en la organización de este Congreso.

Quiero aprovechar la intervención para señalar algunos aspectos que justifican nuestra presencia en este Congreso. La Asociación de Animadores Socioculturales es joven como sus miembros pero con mucha ilusión y podemos aportar la experiencia de una amplia variedad de ámbitos donde trabajan los miembros de la asociación.

Estamos en este Congreso para analizar, debatir y proponer objetivos de la Educación Social. Queremos junto con otros hacer propuestas de futuro. Asimismo saber cuál es el papel que corresponde a los animadores socioculturales, buscando un reconocimiento profesional desde la globalidad, tanto en el ámbito social como en el institucional.

Entendemos que formación e investigación forman parte del proceso de reconocimiento social. La formación debe ser definida, clara y estructurada de forma que permita dar un servicio de calidad.

La práctica se debe poner en común, debatirse y sacar conclusiones de forma conjunta para presentarlas ante las instituciones que son las que hacen la política social. Pensamos que debe hacerse desde una perspectiva de trabajo interdisciplinar y global. Pero sobre todo, propuestas que sirvan para el trabajo diario. Una teoría que mejore la práctica y favorezca las prácticas de calidad.

Para ASOC este Congreso sirve para encontrarse, debatir, analizar y proponer y poner junto a otros nuestras ideas en contraste.

### **Marga Julve, Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas, FAEA**

Cuando diseñamos la composición de esta mesa en la que las entidades organizadoras vamos a presentar nuestros objetivos para la organización de este Congreso, en la FAEA -donde hemos sido muchas las personas que hemos participado en el proceso- al distribuir el trabajo y las funciones que íbamos a desempeñar cada una durante el desarrollo del Congreso, decidimos que fuera Jesús Bayego y no yo -que tengo la responsabilidad de presentar y coordinar el foro de educación de adultos esta tarde- quien representase a la entidad en este acto de presentación. Durante el largo año en el que hemos preparado el Congreso, ha sido él quien ha desempeñado la función de coordinador de las asociaciones y entidades de educación de personas adultas de la Comunidad Autónoma que, con periodicidad mensual, han estado reuniéndose y trabajando en la elaboración de propuestas.

Pero hoy, conforme han ido desarrollándose las mesas de presentación -autoridades, responsables políticos...- hemos visto como todas estaban formadas por hombres y cómo la única mujer presente en ellas no ha tomado la palabra. En la FAEA la participación y representación es paritaria, además, acabamos de participar en el Foro de Beijing+5 organizado por Naciones Unidas, en Nueva York la semana pasada, también lo hicimos muy activamente en la Conferencia Mundial de Beijing sobre la Mujer. Somos conscientes de que el debate sobre las cuotas de representación de mujeres y hombres en puestos y cargos de responsabilidad tiene muchos matices y puntos de vista, pero hemos decidido que suba una mujer a la mesa. Entendemos que el resto de entidades presentes a lo largo de la mañana piensan igual. Pero nosotros hemos cambiado.

La FAEA en este Congreso busca crear un espacio fundamentado de contraste, de exposición. Busca poner sobre la mesa las enormes diferencias y los grandes puntos de contacto que tenemos los educadores sociales.

El ámbito de la Educación de Personas Adultas vive un momento clave en la Comunidad Autónoma con la presentación del *Documento para el debate de una ley de educación permanente* de la DGA. Entendemos que los educadores y educadoras tenemos mucho que decir en política social y en todos los temas presentes en este Congreso. Como decía Basil Bernstein, somos agentes que podemos ser reguladores o reparadores según nos situemos ante la sociedad, pero podemos superar la crisis, la fractura entre quienes organizan una sociedad y generan elementos para reparar lo que la misma sociedad destruye si actuamos de una forma crítica, fundamentada, consensuada, dialogada, con muchos elementos de fuerza y muchos elementos de debate sobre la mesa. No si actuamos de forma aislada. Entendemos que los educadores y educadoras somos agentes de cambio social si en los proyectos actuamos con buenas bases, buena formación y con buenos modelos.

Nosotros nos definimos en positivo, nosotros queremos generar, proponer y aportar. Lo que la FAEA trae al Congreso es el fruto de lo que muchos de aquí hemos hecho durante años. Recordábamos en el pasillo cómo en los años 80 ya estábamos juntándonos en tantos foros -en Zaragoza, en El Pueyo de Barbastro, en Teruel, en Panticosa...- sobre el modelo de educación de personas adultas que buscábamos. Con todos esos debates hemos elaborado el documento base que aportamos al Grupo de Discusión y sobre él, el Grupo fue estableciendo elementos de fuerza y de crisis. También hemos trabajado conjuntamente y de forma paralela a la organización de este congreso, con la Diputación General de Aragón en el *Documento para el debate de una ley de educación permanente en Aragón*. Porque creemos que cuando llega el momento político debemos ser más que nunca agentes de cambio exponiendo de forma clara, coordinada y fundamentada las propuestas que nacen del día a día y de la reflexión crítica y teórica que juntos construimos. La que vamos a hacer en estos días.

Queremos seguir trabajando con la Universidad y recogiendo las palabras aquí expuestas, si la Universidad ha sido pionera, debe de seguir siéndolo y debe generar fórmulas para superar los modelos de Diplomatura de Educación Social que han hecho en otras universidades. Le pedimos que promueva procesos formativos iniciales y permanentes para los profesionales. Que promueva investigaciones, que profundice en la relación con los ámbitos, que no deje perder, igual que el resto de las entidades, las bases que hemos construido en el proceso de organización y celebración de este Congreso.

Nuestro objetivo, el de los educadores y educadoras de personas adultas, no es como expresaban en el ámbito de la educación especializada desaparecer. El nuestro, creo que es el de ser imprescindibles: superar de una vez por todas el carácter compensador que en muchas ocasiones ha tenido la educación de personas adultas y ser parte activa de una sociedad que se educa y aprende en sí y por sí misma. Cada uno con su voz ser agente de los propios procesos formativos. Entrar en la Educación Permanente. Ni más, ni menos. Ser parte activa de la sociedad entendiendo que la educación permanente es algo que vivimos todos, no sólo las personas que sacan un título, no sólo cuando se entra en un aula. Este Congreso es un proceso de educación permanente en el que venimos a recoger, a tomar nota de las ideas y las propuestas. En la FAEA funcionamos así.

Venimos, sobre todo, a diseñar un modelo de educación social que se separe de los modelos compensadores y, dentro de ese modelo, entender por profesional a toda la persona que actúa con criterios de calidad sea cual sea el ámbito, el lugar, el origen, la formación. Creemos que frente a la parcialización de las intervenciones y la lucha por limitar la presencia de perfiles, por poner barreras de forma excluyente para los campos profesionales -supongo que con la intención de conseguir un mayor campo de trabajo-, la clave está en identificar al enemigo. Y el enemigo no somos los agentes sociales entre sí luchando por un puesto de trabajo, el enemigo es quien diseña políticas económicas y sociales que generan paro, exclusión, ausencias y marginación social y que hacen necesaria la presencia de agentes reparadores.

Ojalá que en este Congreso pongamos las bases para superar esas claves y construyamos una sociedad libre que crea, que genera, que se educa entre sí. Gracias.



## 4. Listado de participantes

ABAD GOMEZ	ROSA	CASAO HERNÁNDEZ	Mª JOSÉ
AGUDO TEJADA	Mª CELESTE	CASCÓN SAMANIEGO	Mª SOLEDAD
AGUELO MUÑOZ	FRANCISCO	CASTAÑON MONTAÑA	JESUS
ALDEA ABOS	CONCHA	CEBRIÁN MATA	ROSANA
ALEGRE AQUILUÉ	BEATRIZ	CELAYA PÉREZ	IGNACIO
ALFONSO BAGUES	NOELIA	CEREZA BARINGO	CLARISA
ALONSO SANTAMARIA	ALBA	CHAMORRO JASSO	ANA
ALVAREZ MARTINEZ	LUIS	CHÍA AZLOR	VICTORIA Mª
ALVES VICENTE	ADORACIÓN	CLAVERO PORTILLO	MIGUEL ANGEL
ANDRÉS SENORA	JUDITH	COBOS	M.JESUS
ANGULO CASCON	ALBERTO	COLEGIO TRABAJADORES SOCIALES	PENDIENTE PERSONA
ARRANZ	PILAR	COLOMINA CALLÉN	RAQUEL
ARRUEBO ALASTRUÉ	Mª SOLEDAD	CONTEL LOPEZ	IGNACIO
ARRUGA MURILLO	SOFÍA	CORNAGO LÓPEZ	Mª JOSÉ
ARTAL SORIANO	JOSE Mª	CORZÁN RIPOLL	JAVIER
ASCENSION SERRANO	CONSUELO	COUP	VIRGINIE
ASPAS CUTANDA	JOSÉ LUIS	CRESPO APARICIO	DANIEL
ASPIROZ MARTÍN	JUAN	CRUZ RAMÓN	ENRIQUE
ASÚN JORDÁN	JOSÉ MANUEL	CUARTERO XIMENEZ DE EMBÚN	GLORIA
AYUSO DE LUCAS	Mª ISABEL	CURTO VITAS	FERNANDO
AZNAR IBAÑEZ	MANUELA	DE ANTONIO REBOLLO	MARÍA JOSÉ
AZNAR MARTINEZ	ANA	DE FELIPE GARCÍA	MÓNICA
BAETA SALAS	VERÓNICA	DE MIGUEL CABEZA	SOFÍA
BAGÜES CARCELLER	ANA	DIAZ JUAN	DANIEL
BALSA URÓS	ANTONIO LUIS	DIEZ ARRANZ	Mª DOLORES
BAYEGO BOLEA	JESÚS	DOMINGUEZ CABREJAS	ROSA
BEAMONTE BIESCAS	ANA MARIA	DOZ BALAGUERO	SOFÍA
BENEDI BECERRA	ANA MARIA	EGEA EGEA	ALBERTO
BLAS LORENZO	MARTA	ELBOJ SASO	CARMEN
BLASCO ADÉ	FERNANDO	ESCURA POLO	VICENTE
BOJ MARTINEZ	NIEVES	ESPAÑOL CEREZA	ISABEL
BORRUEY MALLÉN	ANTONIO	ESPINOSA CLAVERO	Mª JOSÉ
BOZMAN LÓPEZ	PALOMA	ESTEBAN ESTEBAN	SUSANA
BRAU CONESA	OLGA	ESTEBAN FINOL	ROSA Mª
BROTO BARÓN	Mª EUGENIA	ETXEBARRIETA ETXEBARRIETA	ANGELINES
BROTO CASTERAD	Mª TERESA	EZQUERRA	ELENA
BUENO GARCÍA	CONCEPCIÓN	FALO INSA	Mª JOSÉ
BURGUETE HUERTA	Mª TERESA	FELICES CAUDEVILLA	CAMINO
CALAVIA CABEZA	NURIA	FELIMENDIZ ARANDA	LAURA
CAMARA HOMBRADOS	DAVID	FERNANDEZ MESEGUER	Mª AZUCENA
CAMEO CEBRIAN	CONCEPCIÓN	FIGUER MONTERO	GLORIA
CANALE	CECILIA	FOLCH PUEYO	CORAL
CAÑADILLA RAMOS	EVA MARÍA	FOLCH PUEYO	NOEMÍ

FOLCH PUEYO	SHEILA	HERRERO BENEDI	ESTHER
FORTUÑO SANCERNI	EDUARDO TOMÁS	IDOIPE AURIA	MERCEDES
GALINDO GRIMA	SILVIA	JOSA LÁZARO	CARMEN
GARCÍA CASTILLO	Mª PILAR	JULVE LARRAZ	MARGA
GARCIA DUATO	PASCUAL	JULVE MORENO	MARÍA D CARMEN
GARCÍA DUATO	RAFAEL	LADRÓN JIMENEZ	SILVIA
GARCÍA FALCO	MONTSERRAT	LAMBÁN NAUDÍN	PILAR
GARCIA LAPUENTE	BELEN	LANGARITA ALDEA	PILAR
GARCÍA LATORRE	INMACULADA	LARDIES PÉREZ	Mª PILAR
GARCÍA MARCO	ROSA	LARRAZ ORTEGA	MERCEDES
GARCÍA MEDRANO	RAUL	LARRAZ PLAZA	PILAR
GARCÍA PASCUAL	ENRIQUE	LARUMBE GORRAITZ	
GARCIA PELEATO	MARIANO	LATORRE BARTOLO	BEGOÑA
GARCÍA SEDANO	RAQUEL	LAZARO MARIN	M.ROSARIO
GARCIA SERRANO	JOSÉ LUIS	LEÓN LÓPEZ	OLGA Mª
GARCIA URIEL	Mª CRISTINA	LLORENTE GAN	RUBÉN JOSÉ
GARRIDO BERISTAIN	ITXARO	LÓPEZ	Mª JOSÉ
GASCA SARROCA	ANA	LÓPEZ DIONIS	CONCEPCIÓN
GASCÓN BRUMÓS	Mª ANGELES	LOPEZ HERNANDEZ	ANA
GASPAR RODRIGO	JESÚS	LOPEZ MORALES	VICTOR
GASPAR SANCHO	Mª PILAR	LOPEZ MORENO	MARISA
GASTÓN ROMEO	Mª JOSÉ	LUCAS MONGAS	SUSANA
GAUDENS	BERNARD	LUCEA ROY	MARÍA
GIMENEZ GIMENEZ	NATIVIDAD	MAINAR GARCILÓPEZ	Mª PILAR
GÓMEZ GABALDÓN	ESTEFANIA	MALDONADO DIEZ	MARTA
GÓMEZ GIL	BEATRIZ	MARIN SANCHO	GEMMA
GÓMEZ GÓMEZ	CLOTILDE	MARQUINA GARCIA	PAULA
GOMEZ SORIANO	ISABEL	MARRODÁN GOÑI	ISABEL
GONZALEZ ARRUGA	CARLOS	MARSET MORENO	RAFAEL
GONZALÉZ BUENO	PILAR	MARTÍN JUAN	Mª PILAR
GONZALÉZ GIMENO	Mª JESÚS	MARTIN MARÍN	OSCAR
GONZALEZ GONZALEZ	Mª CONSOLACIÓN	MARTIN MARTINEZ	F.JAVIER.
GONZALEZ GUTIERREZ	PATROCINIO	MARTINEZ CARASOL	JOSÉ CARLOS
GONZALEZ IZQUIERDO	Mª BELÉN	MARTINEZ COLÁS	RAFAEL
GONZALEZ PASCUAL	JUAN ANTONIO	MARTINEZ GRACIA	RAÚL
GONZALO FALCON	RAMON	MARTÍNEZ ROY	RAFAEL
GONZALO ROZAS	MIGUEL ÁNGEL	MATEO CATALÁN	AMPARO
GRACIA GIL	ESTHER	MATEO FRANCO	ANA CRISTINA
GUERRERO NAVARRO	ENRIQUE	MAYORAL BARRETAS	SILVIA
GUILLÉN MADRID	Mª JOSÉ	MAYORAL BLASCO	Mª JESÚS
GUTIERREZ IBAÑEZ	MIGUEL ANGEL	MEDIAVILLA MARTÍNEZ	MARTA
GUTIERREZ LOPEZ	ROBERTO	MEDRANO ALEGRE	Mª JOSÉ
HEREDIA FUERTES	JOSÉ LUIS	MELENDO ARMAS	CATHAYSA
HEREDIA MANRIQUE	ALFONSO	MENÉN GRIFOLL	ANA
HERNÁNDEZ GARCÍA	ABEL	MENSAT BRUNET	JOSÉ
HERRANZ LONCÁN	MªLUZ	MIGUEL VIELA	Mª ELENA

MILIÁN ASENSIO	CARMEN JULIA	SABATÉ MURIEL	ADRIANA
MILLAN ALONSO	LUIS ANTONIO	SABIRÓN SIERRA	FERNANDO
MODREGO GASCÓN	ISABEL	SÁEZ	LUCIANO
MOLÍA CLOS	Mª ANGELES	SAEZ ORTEGA	TERESA
MONTAÑÉS OSTARIZ	DAVID	SAIZ LASHERAS	IDOIA
MONZÓN DEL CASTILLO	JOSÉ ANTONIO	SALANOUS ARNAL	ISABEL
MOREL LISO	MIGUEL ANGEL	SALAZAR RODRIGUEZ	CARMEN
MORENO FERNANDEZ DE YEPES	PILAR	SAMPLON CHALMETA	MERCEDES
MORENO OMEDAS	ELSA	SANCHÉZ MARTIN	AMPARO
MORENO VALEAN	IVAN	SÁNCHEZ NIETO	RAQUEL
MORLANES CASTILLO	TERESA	SÁNCHEZ PÉREZ	Mª TERESA
NAVARRO EZQUERRA	CRISTINA	SÁNCHEZ SÁNCHEZ	RAFAEL
NAVARRO REPOLLÉS	FERNANDO	SANCHO FRÍAS	PILAR
NICOLAU CATALAN	FERNANDO	SANJUAN CALVO	LUIS M.
NOGUES PEREZ	JULIO	SANMARTIN COTAINA	CARMEN
NOTIVOL	PILAR	SÁNZ	AGUSTIN
OLIETE BLASCO	JORGE	SANZ GALVEZ	GEMA
OLIVER ROYO	Mª ISABEL	SANZ OBERE	M.JOSÉ
OROZ ANDRÉS	Mª LUZ	SANZ PARICIO	ROBERTO
ORTIZ ARRESE	TOMÁS	SAU GIL	MAITE
PAC SALAS	DAVID	SEMPERE FERRANDIZ	ANTONI
PALACIOS GUÍU	Mª LUISA	SERRANO SOLER	JAVIER
PALOMO	BEGOÑA	SOLE PITARCH	CECILIA
PARDOS CATALÁN	ROSARIO	TEJEL BENEDICTO	BLANCA
PASTOR GONZALEZ	EVA	TERESA ORÚS	NOEMÍ
PEREZ	MAITE	TIRADO ARAMENDI	Mª PILAR
PEREZ BACHILLER	VERONICA	TOBAJAS MAGALLON	CHUSE
PÉREZ GARIJO	ANA CRISTINA	TORRALBA FERNÁNDEZ	Mª PILAR
PEREZ GIMENO	Mª VICTORIA	TRICAS MORENO	Mª JESÚS
PÉREZ LONGARES	PEDRO JESÚS	TRICAS MORENO	ANA Mª
PERIGOT BENITO	PABLO	TRUJILLO CABALLERO	Mª EUGENIA
PERROCHENA ECHAVE	PATRICIA	VAZQUEZ ANDRE	JAVIER LUIS
POLO MARTIN	IGNACIA	VELA MORENO	JORGE
PONTAQUE PEREZ	ANA BELEN	VERANO BARCO	RAQUEL
POZO SANTOS	ROSA MARÍA	VERBURG VAN ADRICHEM	ARTHUR P.J.
POZO SANTOS	ANGELA	VICEN FERRANDO	Mª JESÚS
RAIMUNDO CASTILLO	FRANCISCO	VICENTE ANDRÉS	ANA CRISTINA
REULA GARCIA	DANIEL	VIDAL PEGUERO	LUIS
RIOS MOLINER	EVA	VIELA SALA	JAVIER
RIVERA ORTIN	Mª PILAR	VILLA ORDUNA	SARA
ROCHE ALDEA	Mª LUISA	YAGO CASTAÑEDA	SUSANA
RODRIGO LATORRE	DAVBID	ZABALZA MARTINEZ	DAVID
RODRIGO MUÑOZ	JOSÉ	ZARZUELA GIL	MIGUEL
ROLDÁN MARTÍNEZ	JOSÉ RAMÓN	ZAZURCA MARTINEZ	DOLORES
RUIZ FUERTES	TAMARA		
RUIZ LEIÑO	CONCEPCIÓN		