

ACTAS DEL CONGRESO SOBRE
**LA EDUCACION
SOCIAL EN ESPAÑA**

**ACTAS DEL CONGRESO SOBRE
LA EDUCACION SOCIAL
EN ESPAÑA
20-22 de Septiembre de 1989**

**CENTRO DE
INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA
C.I.D.E.
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA**

CONGRESO SOBRE LA EDUCACION SOCIAL EN ESPAÑA (1989 Madrid).

Actas del Congreso sobre la Educación Social en España : 20-22 de septiembre de 1989
Madrid : Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1989.

1. Trabajo social 2. Política social 3. Educación 4. España 5. Congreso

© **MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**

C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.

Secretaría de Estado de Educación.

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.500 ej.

Depósito Legal: M-43-384-1989.

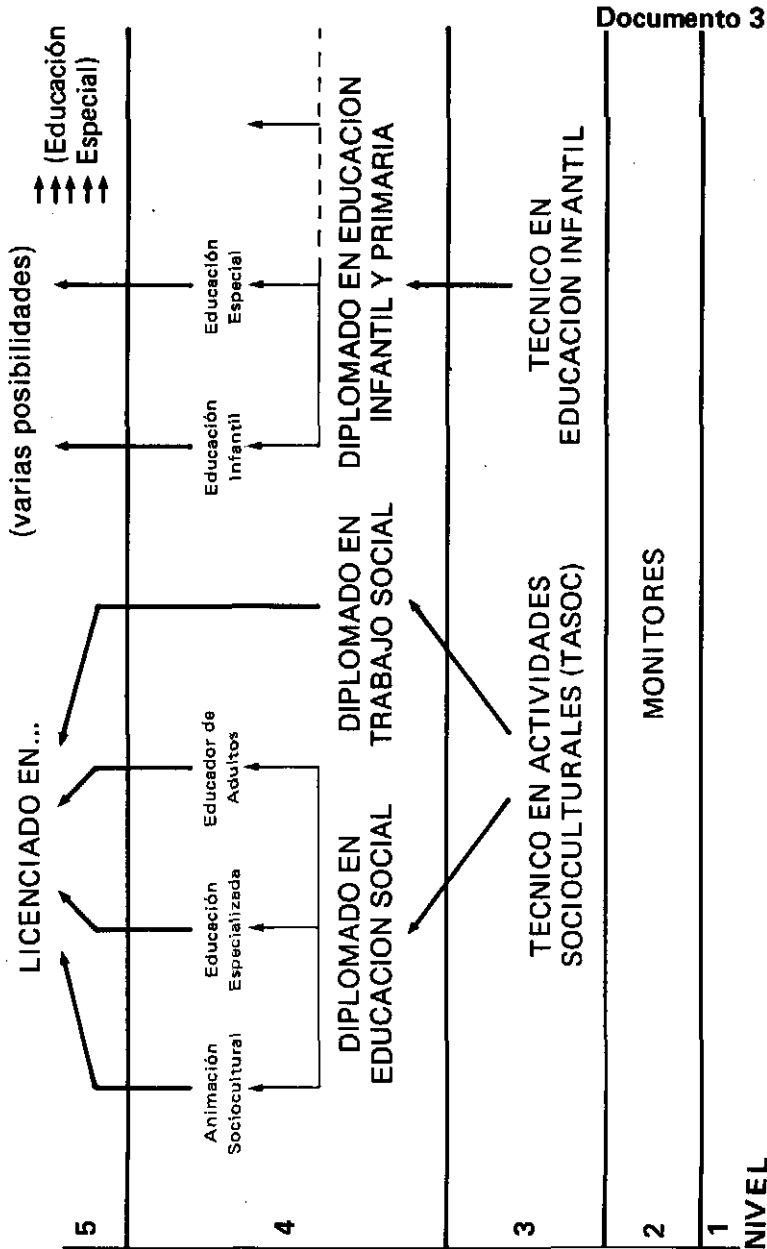
NIPO: 176-89-118-1.

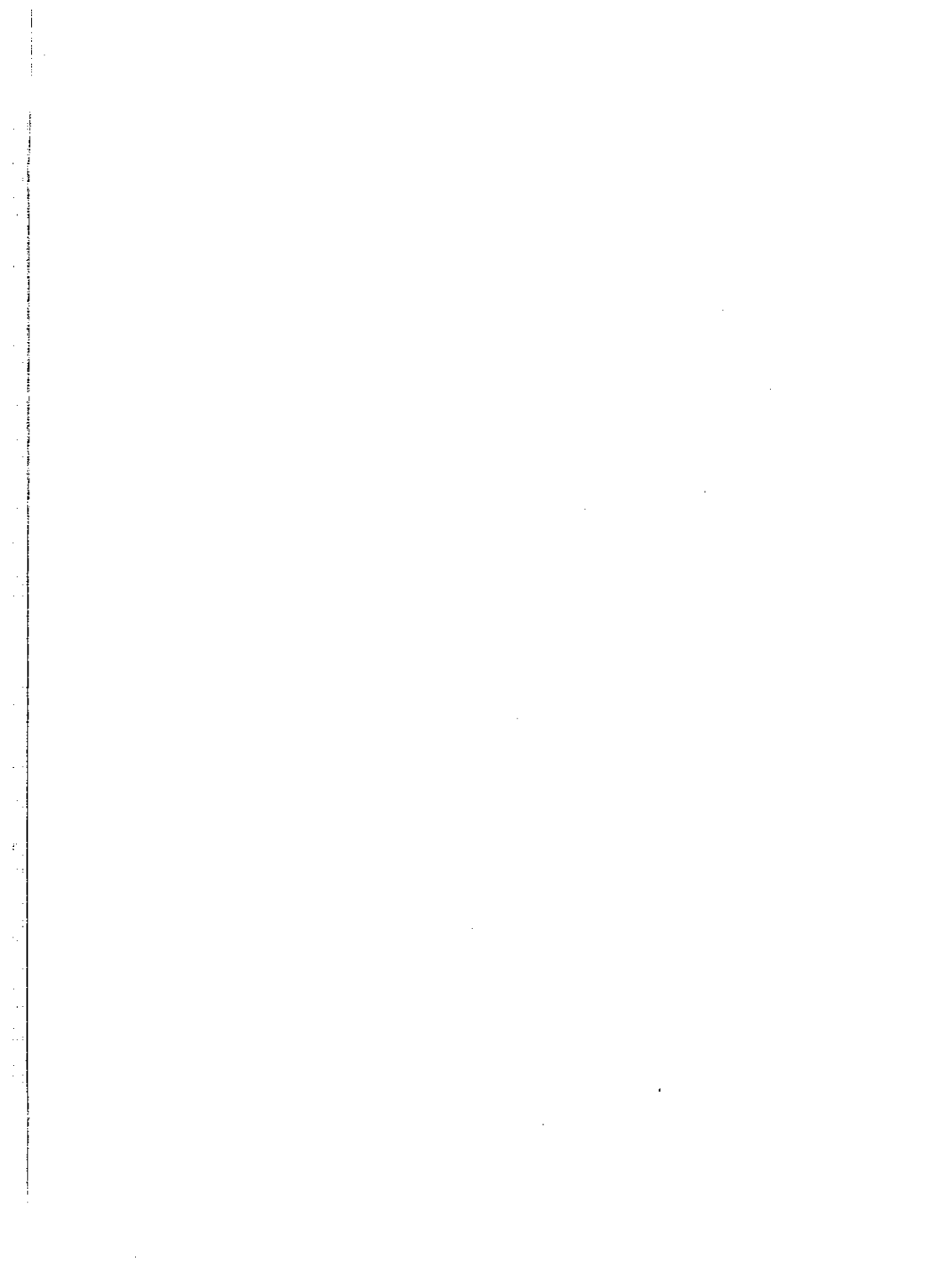
I.S.B.N.: 84-369-1734-0.

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

PROYECTO DE PROFESIONES EN EDUCACION Y TRABAJO SOCIAL





ENTIDADES PARTICIPANTES

Universidad Pontificia Comillas. (Promotora del Congreso. Organización y gestión.)

Fundación Santa María. (Promotora del Congreso. Financiación y gestión.)

GUBERNAMENTALES

Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ministerio de Educación y Ciencia).

Centro de Bibliotecas y Documentación (Ministerio de Cultura).

Centro de Estudios del Menor.

Dirección General de Protección Jurídica del Menor (Ministerio de Asuntos Sociales).

Dirección General de Instituciones Penitenciarias (Ministerio de Justicia).

Dirección General de Cooperación Cultural (Ministerio de Cultura).

Dirección General del Plan Nacional sobre Drogas (Ministerio de Sanidad y Consumo).

Instituto Nacional de Empleo (Ministerio de Trabajo).

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Direcció General de Joventut de la Generalitat.

Órgano Técnico de Drogodependencias de la Generalitat.

Institut Municipal d'Animació de l'Ajuntament de Barcelona.

NO GUBERNAMENTALES

Cáritas Española.

Comisión de Pastoral Social de la Conferencia Episcopal Española.

Comité Español para el Bienestar Social.

Secretaría de Formación y Cultura de Comisiones Obreras.

Secretaría de Formación de la Unión General de Trabajadores.

Servicio de Refugiados de Cruz Roja (Madrid).

Fundación Centro de Enseñanza Especial (Madrid).

Proyecto Hombre.

Radio ECCA (Canarias-Andalucía-Galicia).

SAFA (Andalucía).

PARTICIPAN PROFESORES UNIVERSITARIOS DE

Universidad Central (Barcelona).

Universidad Complutense (Madrid).

Universidad de Deusto (Bilbao).

Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Universidad Pontificia Comillas (Madrid).

INDICE

ENTIDADES PARTICIPANTES	3
INDICE	4
RELACION DE PONENTES Y TEMAS	7
I. INTRODUCCION	11
PRESENTACION DEL CONGRESO Y DEL LIBRO, Juan Manuel Cobo Suero	11
CONCEPTO Y CAMPOS DE LA EDUCACION SOCIAL, Antoni Petrus Rotger	15
DISCURSO DE APERTURA, Manuel Iceta Olaizola	24
NUEVAS TECNOLOGIAS, SOCIEDAD Y EDUCACION EN ESPAÑA. EVOLUCION Y PERSPECTIVAS, Miguel Juárez Gallego	26
NIVELES FORMATIVOS EN LA C.E.E. CORRESPONDIENTES A LAS PROFESIONES ESPAÑOLAS EN EDUCACION SOCIAL, Víctor Juan Ventosa Pérez	63
II. PONENCIA CENTRAL: LAS PROFESIONES EN EDUCACION SOCIAL. COMPARACION-DISTINCION ENTRE SI Y CON OTRAS CERCANAS, TOMANDO COMO PERSPECTIVA PRINCIPAL LA FORMACION REQUERIDA	75
INTRODUCCION, Juan Manuel Cobo Suero	76
EDUCACION INFANTIL: TECNICAS DE NIVEL 3 Y DIPLOMATURA, Carmen Labrador Herráiz	85
EDUCACION ESPECIAL: NIVELES 4 Y 5, Juan Manuel Cobo Suero .	91
PROYECTO DE DIPLOMATURA EN EDUCACION SOCIAL (MODALIDADES DE ANIMACION SOCIOCULTURA, EDUCACION ESPECIALIZADA Y EDUCACION DE ADULTOS), Toni Puig i Picart	96
COMPARACION ENTRE LA FORMACION DE LAS DIPLOMATURAS EN EDUCACION SOCIAL Y EN TRABAJO SOCIAL, Miguel Juárez Gallego	105
EL MODULO 3 "TECNICO EN ACTIVIDADES SOCIOCULTURALES" (TASOC), Luis Romero Largo	109
PROYECTO DE LICENCIATURA EN PEDAGOGIA SOCIAL, Antoni Petrus Rotger	117

MESAS REDONDAS	131
HACIA UNA EDUCACION SOCIAL CON MAS CALIDAD, Toni Puig i Picart	131
AMBITO DE INFLUENCIA DE LA EDUCACION SOCIAL. UNA EDUCACION PROFESIONALIZANTE, ETICA Y CIVICA, Manuel Menor Currás	133
RESPUESTAS A ALGUNAS PREGUNTAS, Juan Manuel Cobo Suero .	138
LA EDUCACION SOCIAL: UNA PERSPECTIVA DESDE LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B., José Ramón Sebastián de Erice	142
RAZON DE SER, OBJETIVOS, CAMPOS DE ACCION Y FORMACION DEL TRABAJO SOCIAL, Luis Méndez Francisco	145
III. PONENCIAS POR SECCIONES: CONTRIBUCIONES A LA CLARIFICACION DEL MAPA REAL DE LA EDUCACION SOCIAL EN ESPAÑA	153
EL "PROYECTO HOMBRE", Concepción Pariente Rodríguez	153
ORIENTACIONES EDUCATIVAS Y SOCIALES DEL SERVICIO DE MENORES PROTEGIDOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID, Antonio Ferrandis Torres	164
PANORAMA DE LA ATENCION EDUCATIVA A DEFICIENTES: INTEGRACION, EDUCACION ESPECIAL, ADULTOS, M ^a Luisa de Ramón-Laca Blanco	187
REFUGIADOS EN ESPAÑA: VIAS PARA SU INTEGRACION SOCIOCULTURAL, Félix Barrera Sánchez	198
JUVENTUD EN SITUACION SOCIAL MARGINAL Y EDUCACION EN ALGUNAS COMUNIDADES AUTONOMAS. EUSKADI: NECESIDADES Y REALIZACIONES, Luis Pantoja Vargas	244
LA POLITICA DE JUVENTUD COMO PEDAGOGIA SOCIAL, Enric Puig i Jofrá	268
RADIO ECCA, UN INSTRUMENTO PARA LA EDUCACION SOCIAL, Luis Espina Cepeda	288
ACCIONES EDUCATIVAS EN EL MUNDO RURAL, Andrés Aganzo Toribio	308
LA EXPERIENCIA RURAL Y SUBURBIAL DE LA SA.FA. EN ANDALUCIA, Luis M ^a Álvarez-Ossorio Moreno	321

CULTURALCAMPO: UN PROGRAMA DE INTERVENCION EN AREAS RURALES, Avellino Hernández Lucas	338
LAS ORGANIZACIONES VOLUNTARIAS Y LA FORMACION SOCIAL, Demetrio Casado Pérez	344
LA IGLESIA CATOLICA Y LA EDUCACION SOCIAL: VISION SINTETICA DEL CONJUNTO DE SU ACCION, Ramón Echarren Ystúriz	350
LAS INDUSTRIAS CULTURALES: EL PRODUCTO LIBRE, Rogelio Blanco Martínez	374
LA FORMACION PERMANENTE DE LOS TRABAJADORES, José Manzanares Núñez	384
LA ANIMACION SOCIO-CULTURAL EN LA UNION GENERAL DE TRABAJADORES, Serafin Prieto Valladares	403
IV. CONCLUSIONES	419
DATOS SOBRE EL CONGRESO Y CONCLUSIONES, Equipo de Trabajo	419
DISCURSO DE CLAUSURA, Guillermo Rodríguez-Izquierdo Gavala ..	426

RELACION DE PONENTES Y TEMAS

Discurso de Apertura. *Manuel Iceta Olaizola* (Director de la Fundación Santa María).

Discurso de Clausura. *Guillermo Rodríguez-Izquierdo Gavala* (Rector de la Universidad Pontificia Comillas).

PONENCIAS GENERALES INTRODUCTORIAS

Nuevas Tecnologías, Sociedad y Educación en España. Evolución y perspectivas. *Miguel Juárez Gallego* (Subdirector de la Esc. Univ. de Trabajo Social de la Universidad Comillas).

Niveles formativos en el C.E.E. correspondientes a las Profesiones españolas en Educación Social. *Víctor Juan Ventosa Pérez* (Director de los Servicios de Juventud del Ayuntamiento de Salamanca).

PONENCIA CENTRAL

Concepto y campos de la Educación Social. *Antoni Petrus Rotger* (Catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Barcelona).

Las Profesiones en Educación Social, Comparación-distinción entre sí y con otras cercanas, tomando como perspectiva principal la formación requerida.

Equipo de trabajo:

Juan Manuel Cobo Suero (Vicerrector de la Universidad Comillas, Coordinador del equipo).

Carmen Labrador Herraiz (Profesora Titular, Universidad Complutense).

Manuel Menor Curras (Ex-asesor Técnico del M.E.C.).

M^ª Paz Pérez-Campanero (Profesora, Universidad Comillas).

Antoni Puig i Picart (Director del IMAE de Barcelona).

Luis Romero Largo (Asesor Técnico del M.E.C.)

Florentino Sanz Fernández (Profesor Titular, U.N.E.D.)

Invitados a las **Mesas Redondas:**

Alfons Martinell i Sempere (Cap de Formació d'Educadors de l'Ajuntament de Girona).

Luis Méndez Francisco (Director de la Esc. Univ. de Trabajo Social de la Universidad Complutense).

José Ramón Sebastián de Erice (Director de la Esc. Univ. del Profesorado de E.G.B. -ESCUNI-).

PONENCIAS POR SECCIONES

1. EDUCACION SOCIAL Y DROGA.

- 1.1. **Plan Nacional sobre drogas: aspectos sociales.** *María Jesús Manovel Baez.* Subdirectora General del Plan Nacional sobre Drogas (Ministerio de Sanidad y Consumo).
- 1.2. **El "Proyecto Hombre".** *Concepción Pariente Rodríguez.* Directora de la Comunidad Terapéutica de Reinserción del Proyecto Hombre en Madrid.
- 1.3. **Plan de Drogodependencias de Catalunya: aspectos sociales.** *Joan Colom Farran.* Coordinador del Organismo Técnico de Drogodependencias de la Generalitat.

2. MENORES, INSTITUTOS SECTORIALES, ADMINISTRACION PENITENCIARIA.

- 2.1. **Nuevos espacios de la acción socioeducativa.** *Juan Mato Gómez* Director General de Protección Jurídica del Menor (Ministerio de Asuntos Sociales).
- 2.2. **Configuración y acciones del Servicio de Menores Protegidos.** *Antonio Ferrandis Torres.* Técnico del Servicio de Menores Protegidos (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid).
- 2.3. **La educación en la Administración Penitenciaria.** *Ramón Cánovas Calatrava.* Jefe del Servicio de Asistencia Social Penitenciaria (Ministerio de Justicia).

3. GRUPOS SOCIALES CON DIFICULTADES EDUCATIVAS PECULIARES.

- 3.1. **Educación desde una Comunidad Gitana en Marginación.** *Juan Antonio Cortés Romero.* Director de la Escuela Municipal de Adultos del Polígono de Cartuja (Granada).
- 3.2. **Panorama de la atención educativa a Deficientes (integración, educación especial adultos).** *María Luisa de Ramón-Laca.* Directora de la Fundación Centro de Enseñanza Especial.
- 3.3. **Solicitantes de Refugio-Asilo en España: vías de inserción sociocultural.** *Félix Barrera Sánchez.* Técnico del Servicio de Refugiados de Cruz Roja (Madrid).

4. JUVENTUD EN SITUACION SOCIAL MARGINAL Y EDUCACION EN ALGUNAS COMUNIDADES AUTONOMAS.

- 4.1. **Euskadi: necesidades y realizaciones.** *Luis Pantoja Vargas*. I.C.E. de la Universidad de Deusto.
- 4.2. **Catalunya: necesidades y realizaciones.** *Enric Puig Jofra*. Director de Joventut de la Generalitat.
- 4.3. **Madrid: necesidades y realizaciones.** *María Jesús Garrido Calvillo*. Jefe de Servicio de Promoción Educativa (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid).

5. LA EDUCACION SOCIAL EN LOS MEDIOS DE COMUNICACION.

- 5.1. **Una experiencia de Educación de Adultos por la Radio: Radio ECCA.** *Luis Espina Cepeda*. Director General de la Fundación ECCA.
- 5.2. **Publicaciones de Educación Social y Cultura Popular.** *Rogelio Blanco Martínez* Director del Centro de Bibliotecas y Documentación Ministerio de Cultura).
- 5.3. **La Educación Informal en Televisión.** *Pablo del Río Pereda* Profesor Titular en la Facultad de Ciencias de la Información (Universidad Complutense).

6. ACCIONES EDUCATIVAS EN MEDIOS RURALES. SUBURBIALES, CUARTELES Y CARCELES.

- 6.1. **Acciones educativas en el Mundo Rural.** *Andrés Aganzo Toribio* Responsable del Departamento Rural de Cáritas Española.
- 6.2. **La experiencia rural y subrural de la SAFA en Andalucía.** *Luis María Álvarez-Ossorio* Director de las Escuelas Profesionales Sagrada Familia (SA.FA).
- 6.3. **Programas del Ministerio de Cultura:**
 - Culturalcampo.** *Avelino Hernández Lucas*. Director Técnico del Programa.
 - Dinamización Cultural en el Cuartel.** *José María Barrado García*. Director Técnico del Programa.
 - Promoción Sociocultural Penitenciaria.** *Enrique Arranz Villalta*. Director Técnico del Programa.

7. PROMOCION DE LA EDUCACION SOCIAL POR ORGANISMOS NO GUBERNAMENTALES

- 7.1. Organizaciones voluntarias en la Acción Social.** *Demetrio Casado Pérez.* Vicepresidente del Comité Español para el Bienestar Social.
- 7.2. La Iglesia Católica y la Educación Social: visión sintética del conjunto de su acción.** *Ramón Echarren Ysturiz.* Obispo Presidente de la Comisión de Pastoral Social de la Conferencia Episcopal Española.
- 7.3. Actividades de Educación Social promovidas por Sindicatos.** *Serafin Prieto Valladares.* Coordinador de Formación Permanente (Secretaría de Formación de U.G.T.).
Miguel Escalera Rojo. Secretario Confederal de Formación de CC.OO.

8. ADULTOS Y EDUCACION SOCIAL

- 8.1. Adultos y Educación Social en España.** *Antonio Moreno Montero* Jefe del Gabinete de Formación del Servicio de Educación de Adultos del M.E.C.
- 8.2. Importancia de la Formación Permanente de los Trabajadores.** *José Manzanares Núñez.* Representante de los Trabajadores Españoles en el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional).
- 8.3. La Formación Ocupacional desde el Instituto Nacional de Empleo (INEM).** *José Sáenz González.* Subdirector General de Formación del Instituto Nacional de Empleo.

I

INTRODUCCION

PRESENTACION DEL CONGRESO Y DEL LIBRO

Juan Manuel Cobo Suero
Vicerrector de la Universidad Pontificia Comillas

El *Congreso sobre la Educación Social en España* (Madrid, 20 a 22 de septiembre de 1989) se inserta en el amplio y profundo proceso de toma de conciencia y de reflexión sobre el tema, vivido en ambos plurales y por diversos colectivos a lo largo y ancho de todo el estado español.

En realidad, este Congreso ha representado un importante esfuerzo por aglutinar la aportación de personas y grupos diversos tanto para esa toma de conciencia como para la búsqueda entre todos de una superior clarificación y profesionalización de la Educación Social. Así, la *ponencia central* y las *propuestas principales* del Congreso fueron trabajadas por un *equipo* del que forman parte Profesores de Facultades y Escuelas Universitarias, Técnicos del M.E.C. y Técnicos de Ayuntamientos; mientras otros 24 ponentes especialistas aportaron información e ideas sobre otros tantos campos, aspectos o experiencias en el tema. Y, así también, para las comparaciones, síntesis y propuestas el equipo de trabajo se apoyó en experiencias de la Reforma Técnico Profesional promovidas por el M.E.C., en documentos de la Comisión XV para la Ley de Reforma Universitaria y en aportaciones de otras Jornadas y Congresos (particularmente de las "Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes Socioculturales" celebradas en mayo del 88 en Barcelona).

El Congreso fue concebido y organizado en torno a *dos objetivos principales*.

El primero, *trabajar una visión de conjunto de las profesiones en Educación Social*, mostrando y relacionando entre sí las ya existentes, las que ahora comienzan y están en experimentación, otras proyectadas y llamadas a dar carta de ciudadanía académica y laboral a actividades profesionales insuficientemente reconocidas hasta el momento, alguna nueva, y otras próximas a las anteriores académica y laboralmente. En el cuadro titulado *Documento 3* puede verse la síntesis de esta visión de conjunto; este cuadro fue facilitado a los congresistas como documento de trabajo.

Objetivo importante, pues es obvio que su consecución ayudará a un mejor planteamiento de otras tareas a realizar, como son la precisión del campo laboral, perfil profesional y formación requerida en cada caso; la coordinación de los diseños curriculares de estas profesiones, y la integración en ellas de los educadores sociales ya en ejercicio y con formación muy diversa.

El estudio y la presentación razonada de esta visión de conjunto fueron realizadas por el equipo de trabajo ya mencionado, el cual resumió sus conclusiones y soluciones a los problemas detectados en *12 propuestas* (véanse en las páginas 86). Estas propuestas y el dictamen sobre ellas realizado con una encuesta entre los congresistas constituyen las *conclusiones* del Congreso (páginas 450-455).

El segundo objetivo principal del Congreso fue *contribuir a clarificar el mapa real de la Educación Social en España* (necesidades, respuestas, deficiencias, prospectiva, ...), en orden a enriquecer la información de los profesionales en este campo, facilitar la programación de las intervenciones precisas y contribuir a la toma de conciencia por la sociedad de esta realidad acuciante.

A este objetivo se orientaron principalmente las 24 ponencias por especialistas también mencionadas. Ponencias que, en gran parte, versaban sobre sectores y problemas socialmente duros. Y es que, aun cuando es cierto que todos somos sujeto de "educación social" y que, por lo mismo, la acción de los educadores sociales no se limita a las personas y grupos que configuran la realidad social menos favorecida; no es menos cierto que esa acción es especialmente necesaria y urgente con aquellas personas y grupos que, por circunstancias personales o coyunturales, viven en situación de inadaptación y/o marginación. Por eso, no es de extrañar que, como explica el Profesor Antoni Petrus en su ponencia, la *Pedagogía Social* está íntimamente ligada desde sus orígenes a una función de ayuda educativa a las personas y grupos menos favorecidos socialmente.

Hemos dividido este *libro de Actas del Congreso* en cuatro partes.

La primera, *Introducción*, contiene, en primer lugar, esta presentación y el artículo introductorio al tema del Congreso *Concepto y Campos de la Educación Social* del Prof. Petrus. E incluye también la relación de ponentes del Congreso, el discurso de apertura y dos ponencias enmarcadoras del tema (perspectiva sociológica y planteamiento en la C.E.E.).

La segunda parte contiene los documentos de trabajo repartidos en el Congreso, la ponencia central sobre *las Profesiones en Educación Social* presentada por el equipo de trabajo en dos sesiones de hora y media, y algunas de las intervenciones en las dos mesas redondas sobre este mismo tema.

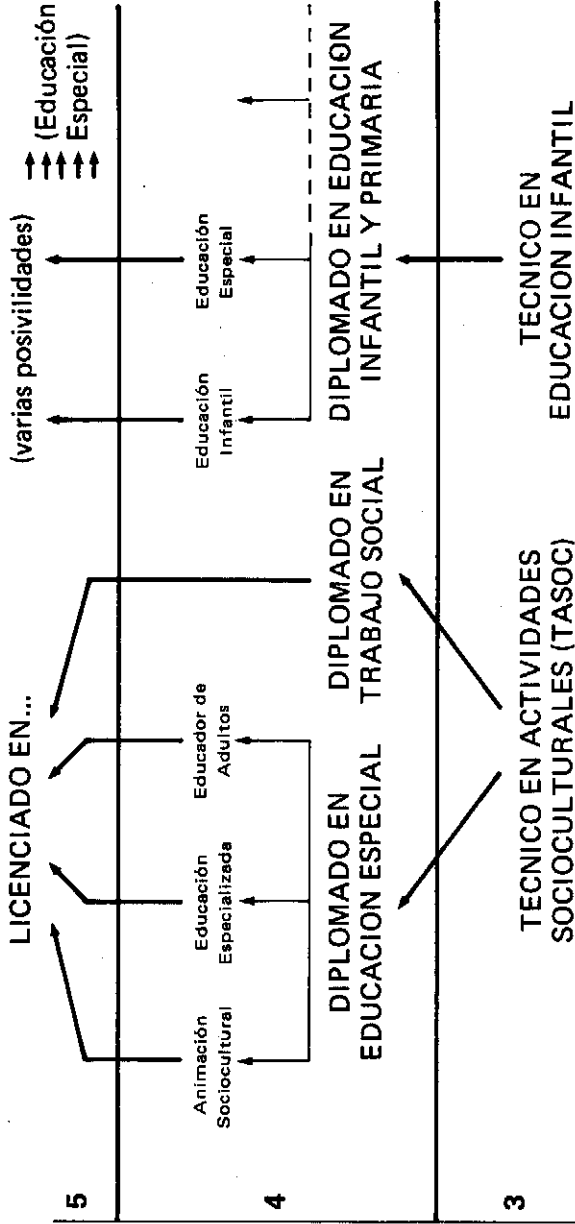
En la parte tercera, *Contribuciones a la Clarificación del Mapa Real de la Educación Social en España*, se publican las ponencias cuyo texto escrito hemos recibido hasta el momento de enviar este libro a la imprenta.

Finalmente en la cuarta y última parte se incluyen datos sobre los participantes en el Congreso, las *Conclusiones* del mismo y el discurso de clausura.

Y termino esta presentación expresando aquí el agradecimiento de la Universidad Pontificia Comillas y de la Fundación Santa María (entidades promotoras del Congreso) a todas las entidades y ponentes participantes por su valiosa aportación al Congreso, así como también a todas las personas que con su trabajo contribuyeron al feliz desarrollo del mismo. Y muy especialmente en este momento al C.I.D.E., que ha asumido la publicación de estas actas.

Madrid, 30 de octubre de 1989

PROYECTO DE PROFESIONES EN EDUCACION Y TRABAJO SOCIAL



CONCEPTO Y CAMPOS DE LA EDUCACION SOCIAL

Antoni Petrus Rotger
Catedrático de Pedagogía Social
de la Universidad de Barcelona

CONSIDERACIONES PREVIAS

Es difícil resumir, en unas pocas líneas, el amplio y polémico campo de la **educación social**, en gran medida porque es éste, todavía, un concepto científicamente no consensuado.

La **educación social** es el tema de moda en el ámbito de la Pedagogía, especialmente desde que el mes de abril de 1987, la Comisión XV del Consejo de Universidades hiciera pública su propuesta de formación del futuro "Diplomado y Licenciado en Educación Social", terminología ésta con la que no estamos de acuerdo, en parte porque si bien el término "social" define un campo, en modo alguno identifica, con exactitud, un ámbito profesional universitario.

La **educación social** tiene una actualidad y ocupa un espacio universitario y político que, hace apenas unos años, era impensable siquiera imaginar. Y ello es así, creemos, porque al margen de problemas que precisarían ser contemplados desde la perspectiva de una Sociología de la Ciencia, podemos afirmar que la **educación social**, como objeto científico de la Pedagogía Social es hoy, legalmente, un derecho constitucional.

En efecto, nuestra Constitución, haciéndose eco del enfoque más tradicional de la **educación social**, explicita cuáles son sus principales ámbitos. Delincuencia, instituciones penitenciarias, educación de adultos, tercera edad, marginación, servicios sociales, animación sociocultural, etc., quedan contempladas en nuestra legislación, posiblemente como reflejo de una problemática y una demanda social existente. Y la Universidad, a partir de esa demanda, se plantea de qué forma puede ofrecer una formación a los profesionales encargados de satisfacer tales necesidades, es decir, los *educadores sociales*.

Dado que con excesiva frecuencia la Universidad ha permanecido relativamente distanciada de la praxis, operando más cómodamente con espacios de reflexión que con referentes reales, creemos

que una propuesta acerca de lo que se entiende hoy por **educación social** debe responder, por un lado a criterios científicos, y por otro a necesidades sociales objetivas.

Ahora bien, somos conscientes de que esta postura conlleva un riesgo: que la **educación social** sea el espacio donde situemos todo "ámbito educativo" que sobrepase el espacio escolar, auténtico reducido de una mal entendida pedagogía.

EDUCACION Y SOCIALIZACION

Convencionalmente definimos la **socialización** como el proceso que transforma al individuo biológico en un individuo social. Es evidente que ese tránsito del ser biológico hacia el ser social se realiza, fundamentalmente, por medio de la transmisión y aprendizaje de la cultura de la sociedad. Podemos afirmar que con esta **socialización** el individuo adquiere las capacidades que le permiten participar, como miembro efectivo, de la sociedad global que le corresponde vivir.

La **socialización**, como dice Mannheim, es un proceso de extensión del yo, es una inserción del individuo en la vida del grupo. La **socialización** es, en este sentido, el mecanismo a través del cual el individuo asume los valores, las normas y los comportamientos del grupo al que desea o se desea asimilarlo.

El individuo, ese ser dotado de una enorme gama de posibilidades de comportamiento, las concreta de un modo determinado gracias a un personal e intrasferible proceso de **socialización**. M.C. HURTING (1976, Pág. 16) dirá que la socialización es "el proceso por el cual los sistemas de conducta de un individuo se tornan progresivamente adecuados a las normas sociales". Este "modelling", logrado a través de la interacción social, es en sentido, por parte de la sociedad, del individuo, bien sea a través de la **socialización primaria** (enculturación), la **socialización secundaria** (aculturación) o la **socialización terciaria** (resocialización). Parafraseando a Durkheim diremos que la educación social es la socialización metódica de las nuevas generaciones.

La **socialización primaria** (primera fase de la socialización) tendrá lugar en contacto con los llamados *grupos primarios*, y supondrá el inicio en las formas elementales de comportamiento. La **socialización secundaria**, al darse en contacto con los grupos más generales y

menos afectivos, supondrá añadir a la socialización primaria la internalización de las normas y valores institucionales y de las subculturas.

Aunque la socialización es un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida, no cabe duda de la importancia que aquella adquiere durante las etapas de formación de la personalidad social del individuo, que de no producirse de manera equilibrada y correcta, es decir, según los "patterns" de comportamiento del grupo social, hará necesaria la intervención del proceso de *socialización terciaria*.

Menos usual en nuestra bibliografía, la **socialización terciaria** sirve para aludir al proceso de "resocialización". Con el término **resocialización** nos referimos a la educación correccional, incluso al proceso gracias al cual un individuo se reincorpora a la sociedad después de un periodo de conducta antisocial, asocial o disocial. El individuo con actitud social *in-con-for-me* o *aforme* es socializado gracias a un proceso correctivo. La **socialización terciaria** será, pues, la socialización conducente a enmendar y superar los problemas de dis-socialización. Resocializar a los individuos inadaptados "es lo que convierte al hombre dis-socializado en socializado" (L. ROSSNER, 1977, pág. 131), es decir, en un "ser social".

Según DURKHEIM (1922, pág. 49) el fin de la educación es lograr individuos que posean las características propias del "ser social". Ese proceso de formación conducente al "ser social", al que él denomina **educación**, más concretamente "socialización metódica", lleva a este autor a defender un cierto sociologismo de la educación, o si se quiere a una *pedagogía sociológica*. Sin entrar en el análisis de la validez o inconvenientes de esa postura, no cabe duda de que los planteamientos de Durkheim han supuesto una valiosa contribución para los nuevos enfoques de la **educación social**.

EL EDUCADOR SOCIALIZADOR

Una manera cómoda de explicar ciertos campos científicos consiste en recurrir a la propia realidad. Si sociología es lo que hacen los sociólogos, y ciencia es lo que hacen los científicos, puede ser orientador definir la **educación social** a partir de lo que hacen los denominados *educadores socializadores* o *educadores sociales*.

Genéricamente entendemos por "educador" todo aquello que tiene la capacidad o cualidad de *educatividad*, es decir, aquello que

posee la capacidad o energía de formar, de educar al hombre, ya sea a través de acciones o procesos conscientes o inconscientes.

Desde una óptica estrictamente pedagógica, es habitual definir al educador como el "individuo que realiza o impulsa la educación de los demás". Sin embargo, es evidente que este planteamiento del tema resulta reduccionista, ya que cada uno de los ciudadanos de nuestra sociedad va configurando su peculiar modo de ser y de reaccionar gracias a un conjunto de estímulos educativos, entre lo cuales podemos considerar al educador personal, pero en modo alguno reducir a él la responsabilidad educativa de una colectividad.

En sentido estricto, es ese conjunto de estímulos (*paidocenosis*) el que de manera más eficaz posibilita que una sociedad disponga de mayor o menor nivel educativo. El educador personal será, en este contexto, un factor educativo insustituible, una variable más del medio educativo dentro del cual se inserta. En realidad, como dice Mc. Luhan, es fuera del aula donde se configura la personalidad del individuo, siendo lícita, pues, la afirmación de que, en todo proceso educativo, es prioritario considerar el medio educativo como auténtico "educador".

De este planteamiento un tanto generalizante del "educador", se desprende que podemos considerar como tal no sólo a las personas que, directa o indirectamente, actúan como agentes personales configuradores de la personalidad de los hombres, sino también a las circunstancias naturales o socioculturales en tanto que fuentes de educatividad para determinados educandos.

Aunque la figura del "educador" tiene una accidentada historia, y ha sido objeto de no pocos ataques y asedios, podemos afirmar que desde principios de siglo es uno de los temas pedagógicos más debatidos. Sin olvidarnos de los enfoques educativos más tradicionales (Stanley Hall, Keilhacker, Dilthey, Litt, Nohl, Spranger...), será la *psicología social norteamericana*, y dentro de ésta la "teoría rólica", la que otorgará a la figura del educador un nuevo "status", concediéndole una responsabilidad social que, en muchos casos, irá más allá de lo estrictamente escolar¹.

¹ JOHNSON, DAVID, W. (1972): *Psicología de la educación*, Kapelusz, Buenos Aires. Véase también en estudio de MOSHER, RALPH y PURPEL, DAVID, E. (1974): *Nuevo enfoque de la supervisión. Un desafío al concepto tradicional*. El Ateneo, Buenos Aires, en el que se propugna una clara expansión de los principios o roles del tradicionalmente denominado "educador".

Decía Luis Reissig (1960, pág 23) en una acertada visión prospectiva de cuáles serían las competencias del futuro educador, que la situación de éste “podría cambiar radicalmente y pasaría a ser algo así como un técnico social, capacitado para desempeñar tareas de consejero y asesor educativo-social en numerosas actividades de la vida moderna”. Sorprende que por aquellas fechas algunos autores vieran en el maestro un futuro profesional capacitado para ejercer su función mucho más allá de lo meramente escolar. Y sorprende también que intuyeran y demandaran un maestro, un educador que fuera, como deseaba I. KANDEL (1962, pág. 12) “un higienista y un funcionario de orientación y bienestar social”.

Esa visión del educador-socializador, con todo, no es nueva, ya que desde que Emile Durkheim definiera la educación como un proceso de socialización, y se entendiera ésta como una adaptación al medio social, como una asimilación de las normas y valores del grupo social, la función del educador ha ido ampliando sus competencias mucho más allá de los muros escolares y ha adquirido la responsabilidad de la *socialización* y de la *educación social*.

HACIA UN CONCEPTO DE EDUCACION SOCIAL

Es obvio que la expresión **educación social** resulta redundante y tautológica, ya que toda educación, por serlo, es social. Ahora bien, dado que con frecuencia se hace preciso delimitar las esferas o enfoques de lo educativo, creemos necesario hacer unas pocas precisiones respecto a lo que actualmente entendemos por **educación social**.

En nuestro país la educación social ha sido entendida, fundamentalmente, como la acción conducente al logro de “virtudes sociales”. J. Tusquets (1961) y el mismo L. Luzuriaga (1968) son algunos de los exponentes de esta postura, que a pesar de sus claras connotaciones político-sociales, ha dado paso, en los últimos años, a nuevos y más vigentes enfoques, fruto principalmente de una visión más practicante, profesional, institucional y sociológica de la educación.

Según el profesor J. M. QUINTANA (1984), a la **educación social** se le ha otorgado, según épocas y sociedades, alguna de estas funciones:

1. Formar al individuo como ser social.
2. Formar al individuo desde una determinada ideología de educación política y nacionalista.

3. Formar al individuo a partir de la acción educadora de la sociedad.
4. Ayudar al individuo desde una óptica de beneficencia y asistencia social.
5. Formar al individuo desde una pedagogía sociológica con el fin de insertarlo en la estructura y valores de la sociedad.
6. Ayudar al individuo desde una perspectiva pedagógica del Trabajo Social.

Aunque cualquiera de estos enfoques nos acerca al concepto de **educación social**, los continuos desajustes sociales han posibilitado que, en los últimos años, se haya concebido esta disciplina desde una óptica fundamentalmente intervencionista, incidiendo principalmente sobre las realidades sociales desequilibradas. De ahí que la **educación social** haya sido conceptualizada como un instrumento igualitario, compensador o de mejora de la vida social. Creemos, no obstante, que la **educación social** entendida como recurso de resocialización o de asistencia social no agota los ámbitos que, en principio, le son propios.

La función educativa del Trabajo Social, con ser una nueva e importante aportación de la Pedagogía más reciente, no es equivalente tampoco a lo que hoy se entiende por **educación social**. Esta, además de su acción intervencionista sobre la realidad social a fin de superar los desajustes convivenciales, debe responder también a una determinada idea de sociedad y de convivencia, interviniendo desde supuestos y estrategias, que por su propio valor, justifican la intervención del profesional de la **educación social**.

Creemos que cualquier intervención de un profesional de la educación social debe realizarse desde los supuestos científicos de la Pedagogía Social. De no ser así, podemos invalidar, pedagógicamente, su función. En este sentido es frecuente, por ejemplo, observar una cierta incorrección en los planteamientos que reducen la **educación social** al contexto de la "sociedad", olvidando que también se puede y se debe hablar de **educación social** en el ámbito escolar, o bien restringirla a una intervención social excesivamente institucionalizada o guiada por principios exclusivamente políticos.²

² Véase la exhaustiva relación de funciones que el profesor Colom otorga a la educación social en el ámbito de la educación escolar y social.

COLOM, A. J. y colaboradores (1987): *Modelos de Intervención Socioeducativa*, Narcea, Madrid, págs. 24 y 25.

Desde que en 1986 Diesterweg apuntara la necesaria y estrecha relación entre los ámbitos educativos y las realidades sociales, la **educación social**, como recurso de socialización y de correcta inserción social de los individuos, ha tenido un papel predominante, por más que esta postura pudiera suponer cierta acomodación o adaptación a la sociedad como criterio preferente de lo educativo.

De ahí que nosotros, desde posturas más críticas, sin renunciar a esa función de mejora de la conducta del hombre en sus relaciones con los demás, veamos en la **educación social** un eficaz recurso de mejora de la propia sociedad. La **educación social**, si es preciso, debe intervenir sobre la realidad que genera los desajustes que hacen necesaria la intervención profesional del educador social terciario.

Creemos que esta intervención sobre las "causas" es tan esencial como hacerlo desde los supuestos de la misma Pedagogía. Sólo así evitaremos una intervención emanada exclusivamente de las estrategias políticas, que en algunos casos pueden no coincidir con los supuestos de una correcta teoría de la **educación social**.

Entendemos que la **educación social** tiene como función prioritaria intervenir a fin de modificar determinadas situaciones sociales a través de estrategias estrictamente educativas. La concebimos como un *agente de cambio* social, como un factor dinamizador de la colectividad a través de la acción educativa. Es, pues, función de la **educación social** diseñar y ser protagonista de la intervención socio-educativa conducente a mejorar las relaciones entre los individuos, así como incidir en aquellas situaciones sociales que puedan optimizarse a través de una acción educativa.

Aunque con frecuencia se ha relacionado la **educación social** con los aspectos asistenciales, deberemos convenir que no es ésta la función que la define con exclusividad. Lejos de reducir su actividad a la función asistencial, podemos determinar los ámbitos de lo que hoy es la **educación social** en nuestro país, recurriendo a cuatro criterios de selección:

- Los programas de Pedagogía Social de las distintas Universidades españolas donde se imparte esta disciplina.
- La vía histórica, es decir, analizando los distintos campos que a lo largo del tiempo pasado se ha atribuido a la educación social.
- La vía empírica, o sea, la educación social es la que se está haciendo en la actualidad.

- La **vía racional**, lo cual es tanto como decir que el concepto de educación social es resultado de un análisis racional acerca de lo que debe ser.

Recurriendo al fácil recurso de una "síntesis creadora" de estos criterios, convencidos de que los distintos análisis nos aportan enfoques de interés, optamos por un concepto de **educación social** que incluya las siguientes áreas o ámbitos de intervención:

- Inadaptación y marginación social.
- Prevención socio-educativa de la marginación.
- Educación especializada.
- Desarrollo comunitario.
- Educación para el ocio y el tiempo libre.
- Animación sociocultural.
- Educación de adultos.
- Formación ocupacional y laboral.
- Educación permanente.
- Educación para la salud y educación hospitalaria.
- Educación compensatoria.
- Educación del tiempo libre.
- Educación ambiental.
- Educación para la tercera edad.
- Educación cívica.
- Educación para la paz.
- Educación social escolar.
- Prevención y tratamiento de las toxicomanías.
- Pedagogía de los medios de comunicación social.
- El trabajo Social desde la perspectiva educativa.

Somos conscientes de la amplitud y de las dificultades profesionales que estos ámbitos conllevan, pero en tanto no aparezcan nuevas disciplinas científicas que vengan a responsabilizarse de estos campos de intervención social, la Pedagogía Social los asume con todo el riesgo que ello supone, en espera de que cada una de estas áreas o ámbitos devenga en una especialidad científica o académica independiente.

BIBLIOGRAFIA

DURKHEIM, Emile (1922): *Education et sociologie*, Bibliothèque de Philosophie Contemporaine, Felix Alcan, Paris.

- HURTING, Marie-Claude (1976): "Evolución de los comportamientos sociales en el niño y el adolescente" en DEBESSE, M. G. y MIALARET, G.: *Aspectos sociales de la educación*, Oikos-Tau, Barcelona, V.I.
- KANDEL, Isaac (1962): *Hacia una profesión docente*, Publicación del Proyecto Principal de Educación de la Unesco para América Latina, La Habana.
- LUZURIAGA, L. (1968): *Pedagogía Social y Política*, Losada, Buenos Aires.
- QUINTANA, J. M. (1984): *Pedagogía Social*, Dykinson, Madrid.
- REISSIG, Luis (1960): "El maestro como técnico social", en *Educación*, Unión Panamericana, Washington, n.º 13.
- ROSNNER, L. (1977): *Erziehungs-und Sozialarbeitswissens chaft*, Reinhardt, München, pág. 131. (Citado por QUINTANA, J. M. (1984), *Pedagogía Social*, Dykinson, Madrid.
- TUSQUETS, J. (1961): "Pedagogía y Sociología", en *Perspectivas Sociológicas*, n.º 7, Barcelona.

DISCURSO DE APERTURA

Manuel Iceta Olaizola

Director de la Fundación Santa María

Como Director de la Fundación *Santa María* tengo el honor de pronunciar estas primeras palabras, que quieren ser, por una parte de acogida, dándoos a todos la bienvenida a este lugar, y por otra parte de apertura de este Congreso sobre Educación Social en España.

Dos son los temas que en estos momentos acaparan la preocupación de cuantos estamos implicados en la educación:

- Uno es la Reforma de las enseñanzas normalizadas, desde el pre-escolar hasta la Universidad.
- El otro es la educación social.

La Fundación *Santa María*, atenta a cuanto pueda dignificar la educación, quiere poner su grano de arena en ambos temas. Hoy lo hacemos, con la colaboración inmejorable de la Universidad Comillas de Madrid, en el tema de la Educación Social. Esperamos pronto hacerlo, de cara al profesorado, en el tema de la Reforma.

Este Congreso se propone básicamente dos objetivos:

- Aclarar ese desolador marco de la marginación presente hoy en el Estado y que sin duda, con los años crecerá.
- El segundo es clarificar e intentar orientar el espectro de profesionales llamados a trabajar en el ámbito de la Educación Social.

Creemos que, cumpliendo estos objetivos, brindamos una humilde y a la vez valiosa colaboración a las instituciones del Estado.

Se trata de actuar sobre los efectos de la marginación. Más aún, vamos a ceñirnos a una de las formas de actuación: la educación. Sin duda el trabajo social es más amplio.

Querría en esta perspectiva dejar claras dos precisiones:

- La primera es que, aunque nos ceñimos a los efectos, no podemos perder de vista las causas. El fracaso en lo social de los sistemas económicos, el consumo desmedido y el materialismo, la falta de sentido de muchas vidas, ..., tantas otras cosas, están ahí.

Si actuamos sobre los efectos, debemos incidir también en las causas. ¿De qué serviría educar socialmente si sólo buscáramos integrar la marginación en unos sistemas que siguen generando permanentemente más marginación? Sería entrar en una espiral sin fin.

Es preciso crear una nueva cultura: la que vivimos, la cultura de la media, de las movidas, del consumismo desatado, ..., no sirve. Hay que crear una cultura que signifique un nuevo modo de pensar y sentir que supone fundamentalmente un sitio para cada ser humano. La sociedad del bienestar enmascara una terrible hipocresía, pues inevitablemente es también la sociedad de la miseria.

- La segunda precisión es aclarar que toda educación debe ser social. Si aquí hablamos específicamente de educación social, no es porque pensemos que las otras no deban serlo, sino porque así ha venido a llamarse. Es una precisión semántica, pero era necesario hacerla.

Al terminar, debo agradecer a la Universidad Comillas el esfuerzo incalculable que ha puesto en la coordinación y elaboración de este Congreso; debo agradecer a tantas instituciones gubernamentales y no gubernamentales el apoyo que nos han dado y el enorme interés que en todo momento nos han expresado, (en este sentido, permítidme resaltar como un signo de esperanza esta realidad de colaboración de todos en algo que preocupa a todos).

Debo agradecerlos a todos los que aquí estáis vuestra presencia y vuestro interés. Sin duda nos enfrentamos a un gran desafío. Lo dejo en vuestras manos. Muchas gracias.

NUEVAS TECNOLOGIAS, SOCIEDAD Y EDUCACION EN ESPAÑA. EVOLUCION Y PERSPECTIVAS

Miguel Juárez Gallego¹

I. PRESENTACION

1.1. Planteamiento general

La sociedad española experimenta actualmente unos procesos irreversibles de cambio social como consecuencia del impacto que las nuevas tecnologías están teniendo en la vida de los hombres y las mujeres de todas las edades. Es sorprendente que, en un período de tiempo relativamente corto, España haya dejado de ser un país con características de vida rural para convertirse en un país con estructuras políticas, económicas, sociales, demográficas y culturales más o menos semejantes a las de los países industriales y urbanizados de la Comunidad Económica Europea. Y es que, efectivamente, España ha cambiado y está cambiando con rapidez y de forma importante. De esto no cabe duda. Todos los estudiosos del tema parecen estar de acuerdo de este hecho al comprobar que se está configurando *un contexto histórico nuevo*, en el que las **nuevas tecnologías**, muy especialmente las **tecnologías de la información**, ejercen un poder de transformación especial sobre el conjunto de los elementos estructurales de la sociedad actual. De tal forma esto es así que, con más o menos razón y con más o menos fundamento, hoy podemos hablar en España de una sociedad "postmoderna", "postindustrial" o "postmaterialista", en el sentido expresado por Daniel Bell, Miguel Roiz, Santiago Lorente, Manuel Castells, Amando de Miguel, Juan Díez Nicolás y, desde una perspectiva histórica, Alfonso Echanove².

¹ Miguel Juárez Gallego es Subdirector de la Escuela Universitaria de Trabajo Social y Profesor de Política y Bienestar Social en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

² De Daniel Bell, *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, Ed. Alianza Universidad, Madrid, 1976. Miguel Roiz, "Nuevas tecnologías y transformación de la estructura social española", en *Documentación Social*, núm. 65, Madrid, 1986, págs. 31-54. Santiago Lorente, "Las nuevas tecnologías vistas desde la sociedad", en *Documentación Social*, núm. 65, Madrid, 1986, págs. 55-68. Manuel Castells, *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*,

1.2. El contexto histórico de las nuevas tecnologías

Sin entrar en la discusión de las diferentes interpretaciones que estos autores dan a esta "nueva edad histórica", lo más evidente es que avanzamos hacia una sociedad distinta de la sociedad de hace un par de décadas y en la que, además, se puede observar una complejidad estructural cada vez mayor. Complejidad que, según Manuel Castells, vendría a ser el resultado "de una serie de descubrimientos científicos y tecnológicos que afectan a los **procesos** en mayor medida que a los **productos**. De esta forma, la importancia de la Microelectrónica o de la Biotecnología, por ejemplo, consiste, sobre todo, en que afectan a los procesos de producción y gestión, e incluso al programa de la estructura misma de la materia".³

Son esos procesos los que configuran la nueva realidad estructural en, al menos, las siguientes novedades: 1) la implantación de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de producción de bienes y servicios de mundo empresarial; 2) la reorganización y reestructuración de las administraciones públicas y privadas; 3) las transformaciones en las ocupaciones profesionales de los trabajadores con la desaparición de algunas más antiguas y la aparición de otras nuevas; 4) la consolidación de nuevos sistemas de educación en general y de la educación social en particular; 5) los cambios importantes en la estructura familiar como consecuencia del nuevo rol de la mujer al incorporarse el mundo laboral; 6) la situación a veces dramática de la juventud; 7) la importancia cuantitativa y cualitativa de la población de los mayores; y 8) los cambios profundos del conjunto de la población respecto a los nuevos sistemas de valores portadores de sentido integrador de la existencia humana⁴.

Alianza Editorial, Madrid, 1986, 407 págs. Amando de Miguel, "El futuro de la sociedad española: ¿Sociedad postindustrial o sociedad compleja?", en *Cambio Social y Nuevas Tecnologías*, Conferencia multicopiada pronunciada en los Cursos de Verano de la Universidad Complutense El Escorial, en Julio 24-28, 1989, 58 págs. Juan Díez Nicolás, "El cambio de valores de la sociedad española actual", en *Cambio Social y Nuevas Tecnologías*, Conferencia multicopiada de los Cursos de Verano Universidad Complutense El Escorial, Julio, 24-24, 1989, 10 págs. Alfonso Echanove, "Marco histórico: Periodización histórica y concepto de progreso ante el nacimiento de una nueva Edad" en XVI REUNION INTERDISCIPLINAR JOSE ACOSTA, *Progreso y final de época*, Valencia, 6 de Septiembre de 1989. Hojas multicopiadas.

³ Manuel Castells, *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*, Ed. Alianza Editorial, Madrid, 1986, págs. 13-14.

⁴ Para hacernos una idea de la importancia del fenómeno del cambio social, producido en España durante los últimos años, pueden verse las monografías de *Documentación Social*, 1975 (núm 18), 1983 (núm. 50) y 1986 (núm. 65). En ellos se ofrece además unos apéndices bibliográficos importantes.

1.3. Planteamiento objetivo: una relación necesaria entre nuevas tecnologías, sociedad y educación

Estos ocho puntos nos dicen que, efectivamente, nos movemos en un contexto histórico nuevo de cambio y transformación social. Como en toda situación de cambio, y más cuando se trata de sociedades complejas, se han producido y se seguirán produciendo desajustes o falta de integración en el conjunto de sus elementos estructurales. No es mi propósito hacer ahora un desarrollo minucioso de cada uno de esos puntos, pero sí lo es el referirme a estos dos hechos que considero importantes.

Primero me interesa resaltar cuáles han sido los efectos positivos y negativos causados por las nuevas tecnologías en la organización de la estructura social, poniendo el acento en los grupos y clases sociales más desprotegidos. Y **segundo** me interesa profundizar en la relación que existe entre la nueva configuración de la estructura social y las funciones que ejerce sobre ellas la educación en general y la Educación Social en particular.

Quiero saber si la Educación da respuestas concretas, bien de forma oficial o de forma extraoficial, a los problemas y necesidades de los diversos colectivos de la población que, por unas razones u otras, hoy viven sus vidas en la "inadaptación" o en la marginación social. Estos dos hechos nos sitúan en el objetivo principal de esta conferencia, que no es otro que el resaltar la necesaria complicación estructural entre las nuevas tecnologías, la sociedad y las formas de educación, encuadradas dentro de un marco histórico nuevo.

Este planteamiento objetivo se hace dentro de la apertura del Congreso sobre la Educación Social en España y por tanto está sujeto a sus planteamientos y objetivos. En él se nos presentarán el panorama, el paisaje, o el **mapa social** de la pobreza y marginación a lo largo y ancho de cuatro potencias generales, dos mesas redondas y veinticuatro ponencias temáticas. Considero que su objetivo es importante no sólo porque en él vamos a ver la cruda realidad de los problemas objetivos de la Educación Social, sino, sobre todo, porque entre todos los aquí presentes vamos a discutir y aclarar la necesidad de **formalizar y/o normalizar** el futuro de las profesiones de la Educación Social en España. Y todo ello con la única finalidad de contribuir a mejorar las estructuras y situaciones reales de muchos individuos y de muchos grupos sociales que viven en condiciones humanas realmente muy poco dignas. Se trata, pues, de contribuir a mejorar

un verdadero Estado de Bienestar Social en España por medio de la Educación Social.

Para poder hacer esto correctamente necesitaremos preguntarnos acerca de quiénes son estas personas y esos grupos sociales y sobre todo necesitamos preguntarnos por las causas que hacen que esos individuos y grupos existan, puesto que ellos serán el objeto formal de nuestra intervención profesional. Sé que esta pregunta os la habéis hecho ya muchas veces y, por tanto, ni es nueva, ni es original. Todos vosotros estáis trabajando día a día tratando de dar respuestas concretas a los problemas sociales de hoy desde las instituciones a las que representáis y en las que trabajáis. Sin embargo, quiero pensar que sí es nuevo el hecho de que estemos asistiendo a este Congreso para tratar de hacer realidad sus dos objetivos principales, claramente expuestos en el programa, y que me permito recordaros.

Este Congreso se ha pensado **en primer lugar** para clarificar el mapa real de la Educación Social en España en orden a: 1) enriquecer la información de los profesionales en este campo, 2) facilitar la programación de las intervenciones precisas, y 3) contribuir a la toma de conciencia por la sociedad de esta realidad acuciante. **Y en segundo término** para ayudar a clarificar y orientar prospectivamente el espectro de profesiones destinadas a trabajar en el ámbito de la Educación Social. La consecución de estos objetivos dependerá de las conclusiones a las que lleguemos el último día. Por tanto, os invito a buscar, profundizar e intentar dar respuestas nuevas a los problemas sociales de ayer y de hoy, e intentemos entre todos encontrar planteamientos y soluciones específicos al momento actual y futuro que demanda nuestra sociedad. Este, creo yo, es el gran reto que tenemos planteado en estos momentos desde nuestra condición de educadores sociales en la vida cotidiana.

En consecuencia, teniendo presente lo dicho hasta ahora, esta conferencia tiene un planteamiento objetivo puramente introductorio. Sólo quiere proporcionar el marco humano y social sobre el que se irán dibujando las distintas realidades de la Educación Social.

Para conseguir este objetivo, el esquema de mi exposición será el siguiente. Hablaré del impacto de las nuevas tecnologías en la configuración de una nueva imagen de la sociedad y después, en un segundo momento, me referiré a la importancia de las nuevas formas de educación en general y de la Educación Social en particular, en relación con o desde el conjunto de cambios producidos en la estructura social. Entre esos cambios sociales resaltaré los producidos en

los colectivos de la infancia, la juventud, la mujer en relación con la actividad y la familia, los adultos considerados desprotegidos económica, social, cultural y familiarmente y, como no, la tercera edad. Después, me referiré a la educación en su doble vertiente de institucional y ainstitucional o, lo que es lo mismo, la educación reglada y la educación no reglada. Mi interés o el interés de esta conferencia se centrará más en la educación no reglada, pues en ésta es donde la Educación Social tendrá que avanzar más durante los próximos años. Y será precisamente en ésta donde este Congreso deberá aportar más luz en términos de poder elaborar una teoría sobre la Educación Social que queremos para la España del fin de siglo XX. Este es, pues, señoras y señores congresistas el **planteamiento y los objetivos y el esquema** de esta conferencia.

II. EL IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGIAS EN LA SOCIEDAD ACTUAL Y FUTURA.

Parece lógico pensar que la modernización y el cambio social de España no se ha producido de forma improvisada, sino como resultado de un proceso histórico que podemos acotar en un período de aproximadamente treinta años, aunque este proceso se haya acelerado mucho en la década de los ochenta. Resumiendo mucho podríamos decir que este proceso empezaba en los últimos años cincuenta y se aceleraba durante la década de los sesenta, para entrar en crisis en los setenta y empezar así el período de grandes cambios de los ochenta. En los años sesenta se aceptaban los retos de la primera industrialización con repercusiones importantes en el crecimiento desorganizado de las ciudades. Fueron los años de los Planes de Estabilización y de Desarrollo Económico y Social⁵. Los años setenta se identifican como los años de la crisis de la energía y de la transición política. Mientras que los ochenta son los años de la estabilidad y consolidación de la democracia, a la vez que del afianzamiento de las nuevas tecnologías. Durante todos estos años se produjeron cambios importantes. Su análisis nos situará en el grado de dinamismo y evolución de la sociedad española.

⁵ Amando de MIGUEL, *Estructura social de España*, Ed. Tecnos, Madrid 1974, apartados 2.3 y 3.4, págs. 94-131 y 178-192.

2.1. Del desarrollismo económico a la crisis social y el reto de las nuevas tecnologías

Aunque es verdad que nunca en la historia de España se ha hablado tanto de modernización y de cambio social como en los últimos años, sin embargo esos procesos empezaron a gestarse muchos años antes. Ya a finales del siglo XIX, pero sobre todo en el primer tercio del siglo XX, España empezaba a cambiar sensiblemente. Aumentaba la industria y crecían las ciudades como consecuencia del aumento de la emigración de la gente del campo que se iba a trabajar y a vivir a las ciudades. Así resultaba que en 1936 aproximadamente el 40 por ciento de los habitantes de las grandes ciudades habían nacido en otro municipio distinto al de su residencia habitual, pues había venido a las ciudades atraídos por las posibilidades de trabajo, de ocupación permanente y de mejor remuneración. Esto hizo que se produjeran unos desajustes importantes entre el número de habitantes que se asentaba en los nuevos espacios habitables y la falta de equipamientos de servicios sociales urbanos. Véanse, por ejemplo, las carencias de los servicios sanitarios, educativos, ocio y tiempo libre, por citar sólo algunos de los más importantes y necesarios⁶.

Tras la guerra civil española empezaba un período duro y difícil para la población. La población de España se había empobrecido y comenzaba el período de la "Reconstrucción". Rafael Abella nos cuenta muy realistamente cuáles eran las condiciones socioeconómicas en las que vivía la gente durante el primer período del franquismo. Se resalta sobre todo la situación de "miseria, hambre y estraperlo" que caracterizó el período de los años cuarenta y cincuenta.⁷ Superado el período de recuperación económica y amortiguamiento

⁶ Miguel Juárez, *Tetuán ayer y hoy. Cambios urbanísticos y desigualdades sociales*. Ed. Ayuntamiento de Madrid y Universidad Pontificia Comillas, Madrid, 1989. Pueden verse los capítulos segundo y tercero. De Miguel Juárez puede verse también, *Urbanismo marginal y práctica pastoral en la periferia madrileña*, UPC, Madrid, 1981, especialmente el capítulo de la importancia de los movimientos migratorios en la configuración del urbanismo periférico madrileño. Texto mecanografiado y en trámite de publicación. Y J. Sánchez Jiménez, "La población, el campo y las ciudades", en *Historia de España, Menéndez Pidal, Tomo XXXVII, Madrid, 1984, págs. 230-ss. Muy interesado es el artículo de A. Fluixa, "El fenómeno social del suburbio", en Cuadernos para el Diálogo, núm. extra, abril, 1970, págs. 15-21.*

Rafael Abella, *La vida cotidiana en España bajo el régimen de Franco*. Ed. Argos Vergara, Barcelona, 1984, 241 págs. Y referido a este y los periodos siguientes es importante consultar las obras de Amando de Miguel, *Manual de estructura social en España*, Ed. Tecnos, Madrid, 1974; y también, *Estructura social de las ciudades españolas*, ed. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1978.

de las tendencias autárticas (1951-1956), se iniciaba un nuevo camino de equilibrio mediante el Plan de Estabilización (1957-1960) y mediante de los Planes de Desarrollo Económico y Social (1961-1973). En ese período, 1957-1973, se consiguió que la economía creciera por encima de los niveles de crecimiento de la economía europea y la sociedad española entró en una dinámica nueva de cierto confort y de cierto bienestar social; a la vez que se consolidaban las grandes ciudades del territorio español. Este fue un período dinámico especialmente en lo económico y social, pero no lo fue tanto en lo educativo y sociocultural⁸. Si el Plan de Estabilización y los Planes de Desarrollo Económico y Social significaron para España su incorporación definitiva a los procesos de modernización económica, no significaron lo mismo para los procesos de modernización política y social.

Durante ese período se vivía en España un ambiente de cierta euforia “desarrollista” que se vió truncada por la aparición de la crisis energética de 1973-74. A esa crisis hay que sumar además la situación de crisis política de los últimos años del franquismo. Con la muerte de Franco empezaba un período de transición política hacia la Democracia Parlamentaria. En 1978 se aprobaba la Constitución Española y con ella se garantizaban los derechos y las libertades de todos los ciudadanos españoles. Era el momento de la “Estabilidad Política” capitaneada por los Presidentes Arias, Suárez y Calvo Sotelo, de cuyos errores y aciertos será la historia la que hará una valoración; pero, a la vez, era el comienzo de la gran crisis económica y social del “paro estructural”. Se potenciaría el fenómeno de la re conversión industrial, cuyos “perdedores” fueron muchos de los que, años atrás, habían venido de los pueblos para trabajar en los principales centros de producción industrial sin apenas cualificación profesional. Con la crisis muchos de estos pasarían a engrosar las listas de los parados o de los jubilados anticipados, acompañados también por muchos jóvenes que, dada su escasa formación, no tenían acceso al mercado de los nuevos puestos de trabajo, que la implantación de las nuevas tecnologías empezaban a demandar. Su destino, como en el caso de los adultos, fue el paro.

⁸ En este sentido es muy interesante la obra de Dionisio de Castro Cardoso y María García Rodríguez, *La formación de animadores*, Ed. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1989, 176 págs. Puede verse especialmente la primera parte, capítulos I y II, págs. 19 a 32.

Dentro de este marco de crisis estructural, que coincidió con la etapa de transición política del "suarismo", aparecía la era del "felipismo" con el lema "POR EL CAMBIO" y prometiendo en su campaña electoral la creación de 800.000 puestos de trabajo. En las elecciones de 1982 triunfaba el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) por una mayoría aplastante. Este hecho significó algo tan importante como apostar por la aceleración de la modernización y del cambio social. Para ello debía empezarse por reformular las estructuras políticas, económicas, sociales, culturales y mentalidades de la gente. Debían aceptarse los retos de la reindustrialización y de las "nuevas tecnologías", aun sabiendo que ello supondría unos costos sociales muy importantes. La sociedad española lo sabía. Apostó por ello y, aunque con ciertos temores, estaba y está dispuesta a soportar los costos que ello conlleva, porque entiende que ese es el mejor camino de todos los posibles. Sabía, además, que la aceptación de la implantación de las "nuevas tecnologías" significaba acelerar el cambio entre las diferentes generaciones (jóvenes, adultos, viejos), reducía las diferencias de hombre/mujer, y se reestructuraban los grupos y las clases sociales, según se recoge en el PROGRAMA 2000 del PSOE, *La sociedad española en transformación*.

Actualmente, nuestra sociedad, con sus más y sus menos, acepta las "nuevas tecnologías" y sus consecuencias porque está segura que eso significa modernización, progreso, y bienestar social para todos.⁹ Al menos estas son las aspiraciones de todos los que queremos la modernización de España.

2.2. Las nuevas tecnologías y la innovación social

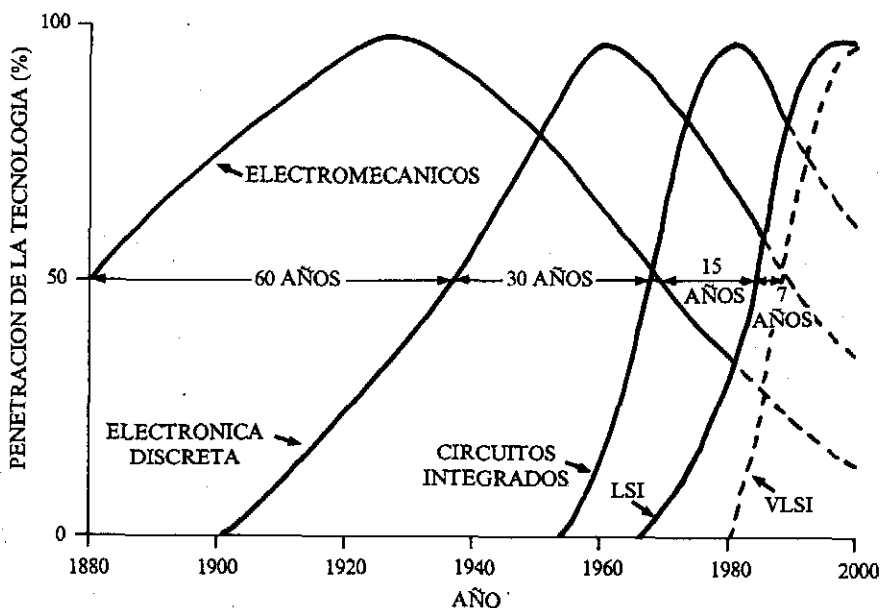
Efectivamente, la sociedad española ha apostado por las nuevas tecnologías a pesar de los costos sociales derivados de su implantación. Pero ¿qué son las nuevas tecnologías? ¿Qué tipo de innovación social nos han traído? A estas preguntas responderé en los siguientes apartados.

⁹ Manuel Castells y otros, *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Alianza Editorial, Madrid, 1986. También pueden verse en el Programa 2000 del PESOE, *La economía española a debate* y *La sociedad española en transformación*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1988. Y Miguel Roiz, "Nuevas tecnologías y transformación de la estructura social española", en *Documentación Social*, núm. 65, Madrid, 1986, págs. 31-54. Y J. Felix y Tezanos, "Cambio social y modernización en la España actual", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 28, Madrid, 1984, págs. 19-62.

2.2.1. Definición y evolución de las nuevas tecnologías

Para Manuel Castells las nuevas tecnologías son una serie de descubrimientos científicos y desarrollos tecnológicos que afectan a los **procesos de producción y gestión** en mayor medida que a los **productos**¹⁰. Estos descubrimientos están relacionados directamente con los avances extraordinariamente rápidos del mundo de la microelectrónica y de la informática. En este sentido, y sólo a modo de ejemplo ilustrativo, podemos ver cuál ha sido la evolución de algunas tecnologías como puede ser la tecnología de los componentes empleados en la conmutación telefónica y que recoge la figura 1.

FIGURA 1. Evolución de la tecnología de componentes.



Fuente: J. A. Martín Pereda, "El entorno de las tecnologías emergentes", en *Política Científica*, núm. 17, mayo, 1989, pág. 27.

¹⁰

Manuel Castells, *El desafío tecnológico*, págs. 13.

En la figura 1 observamos las curvas de evolución de cada una de las familias de los componentes empleados¹¹. Es interesante observar cómo se va acortando el ciclo vital de esos componentes. De los 60 años de vigencia que llegaron a tener los componentes electromecánicos se pasó a 30 con los derivados de la electrónica discreta, a unos 15 con los circuitos integrados y no más de 7 con los integrados de gran escala. Lo que se avecina puede ser totalmente crítico para muchas empresas e, incluso, para las enseñanzas propias de la Universidad y más generalmente para el conjunto del funcionamiento de la sociedad.

Estos datos referidos tan sólo a las tecnologías de los componentes empleados en la conmutación telefónica, acelerados extraordinariamente en la última década, unidos a otra serie de descubrimientos relacionados con las tecnologías de la información, del tratamiento de datos y de la automatización (la robótica, la ofimática, la informática industrial, etc.) nos lleva a pensar en una nueva revolución industrial y/o postindustrial en la que las máquinas más sofisticadas sustituirán a la mano de obra de los trabajadores no especializados. Un ejemplo de esto puede verse en los cuadros 1 y 2, en los que se nos muestra la evolución del parque de robots industriales instalados en los países económicamente más avanzados entre 1982-1985 (cuadro 1) y los robots instalados por cada 10.000 empleados (cuadro 2).

El realismo de los datos sitúa claramente el proceso irreversible en el que estamos y que naturalmente tiene unos efectos importantes no sólo en lo económico, sino también en las transformaciones socio-culturales por J. Reese y Yoneji Masuda¹² y de los que hablaremos más adelante. Pero ¿cuáles, dónde se notan más los efectos de las nuevas tecnologías?

Los nuevos inventos neotecnológicos han provocado una auténtica explosión de los conocimientos y han contribuido a crear un desbordamiento de la información en todos los campos de la actividad y del saber a nivel "planetario". Estoy de acuerdo con McBride cuando dice que "en la actualidad, gracias a la rapidez de los medios de infor-

¹¹ B. Catania, "Current situation and future outlook", CSELT, 1988. Cita tomada de J. A. Martín Pereda, "El entorno de las tecnologías emergentes", en *Política Científica*, núm. 17, mayo de 1989, págs. 26-27. Esas curvas fueron obtenidas de un estudio realizado por Irwin Dorros, director de los Laboratorios Bellcore en USA.

¹² J. Reese, H. Kubicek y otros. *El impacto social de las modernas tecnologías de información*. FUNDESCO/Tecnos, Madrid, 1982, pág. 25. Y Yoneji Masuda, *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. FUNDESCO/Tecnos, Madrid, 1984.

mación, a los satélites de comunicación y a la red de relaciones de toda índole que se han establecido en el mundo entero, la comunicación ha adquirido una dimensión orgánicamente *planetaria*. Cada

CUADRO 1. Evolución del parque de robots industriales instalados (Cantidad en miles).

	1982	1983	1984	1985
Bélgica	0,36	0,51	0,86	0,98
Dinamarca	0,06	0,08	0,11	0,16
Francia	1,0	2,0	3,4	5,9
Alemania	3,5	4,8	6,6	8,8
Italia	1,1	2,0	2,7	4,0
Japón	31,9	41,2	64,6	—
Holanda	0,07	0,12	0,21	0,35
España	—	0,43	0,52	0,68
Suecia	1,5	1,9	2,4	3,1
Gran Bretaña	0,98	1,8	2,6	3,2
Estados Unidos	6,3	9,4	13,0	20,0

CUADRO 2. Robots industriales instalados, por cada 10.000 empleados.

	1982		1983		1984	
	A	B	A	B	A	B
Bélgica	21,6	167	31,1	164	54,4	158
Dinamarca	15,8	38	21,1	38	—	—
Francia	7,5	1.330	15,3	1.310	26,6	1.280
Alemania	18,2	1.820	26,2	1.830	35,5	1.860
Italia	13,6	810	24,4	820	33,3	810
Japón	120	2.650	145	2.840	239	2.700
Holanda	4,5	155	13,7	153	—	—
España	—	—	—	—	10,4	500
Suecia	92	163	119	1.590	146	164
Gran Bretaña	9,0	1.090	17,1	1.050	26,0	1.000
Estados Unidos	18,9	3.330	27,9	3.360	—	—

A: Robots/10.000 empleados.

B: Número de empleados en miles, en industrias del automóvil, de maquinaria eléctrica, de plásticos y de caucho.

Fuente: J. A. Martín Pereda, "El entorno de las tecnologías emergentes", en *Política Científica*, núm. 17, mayo, 1989, pág. 27.

nación forma parte ahora de la realidad cotidiana de todas las demas"¹³. Y es que, efectivamente, el caudal de información y el procesamiento de la misma aumenta a una velocidad tal, que cada siete u ocho años se duplica. La facilidad y rapidez que ofrece hoy la telemática han transformado totalmente el acceso al conocimiento, mientras que la información y las comunicaciones han llegado a desempeñar en la actualidad un papel de primer orden.

2.2.2. *Las innovaciones sociales*

El reto de la información es extraordinario gracias a la universalización de las tecnologías de producción, gestión y organización y al auge de las telecomunicaciones y de la informática, que difunden los mensajes a todo el planeta a través de los medios de comunicación de masas cada vez más sofisticados. Tal vez **esta nueva sociedad de la comunicación** pueda responder a un deseo profundo por parte del hombre de comunicarse con sus semejantes. En estos momentos, el hombre puede conocer con suma facilidad manifestaciones de otras culturas, descubrir otros valores y observar actitudes hasta ahora ignoradas. Aprende, de este modo, a conocer la rica diversidad humana.

Las perspectivas que ofrece el mundo de la comunicación y la informática en el momento actual y, sobre todo, el desarrollo que se promete de cara al futuro de las nuevas tecnologías nos inducen a pensar en las enormes posibilidades de la comunicación y de la información como factores esenciales de cambio en la vida de las distintas sociedades, además de graves problemas que puede acarrearle.

La información es, sin duda, el primero y principal de los factores de transformación de la propia estructura de la sociedad, incluidos los valores, las instituciones y las relaciones entre los hombres y entre los pueblos cada día más estrechas. Tenemos que caer en la cuenta de que nos enfrentamos con un nuevo modelo de desarrollo, en el que lo principal son las inversiones en **nueva mentalidad y en capital humano**. El hombre actual necesita desenvolverse en el marco de nuevas aptitudes y competencias exigidas por las nuevas tecnologías. El mundo camina hacia el cultivo del intelecto, de modo que los

¹³

McBride, S. y otros: *Un solo mundo, voces múltiples*, Ed. FCE, UNESCO, México, 1980, pág. 7.

países que se preocupen de preparar al hombre dominarán el futuro. Por tanto, *la formación del hombre de hoy exige el cultivo de lenguajes naturales y artificiales, la información, la comunicación, el conocimiento y la imaginación. Este modelo que demanda la sociedad actual difiere del tipo humano que se exigía hace tan sólo unas décadas, y nos lleva hacia un nuevo modelo de sociedad tecnológica que reclama un modelo nuevo de educación.*

Los inventos decisivos en el ámbito de la ciencia y de la tecnología han ocasionado mayor complejidad y han creado una problemática social nueva. Esta problemática se refiere a la satisfacción de nuevas necesidades de aprendizaje para todo tipo de personas y en todo tipo de lugares, al mismo tiempo que han quedado inservibles gran cantidad de capacidades y conocimientos previos. Esto implica la necesidad de la reconversión tecnológica que libera mano de obra y sustituye hombres y mujeres por máquinas como consecuencia del auge de la electrónica, la informática, la telemática, etc. Esto repercute seriamente en la mano de obra del proceso productivo. Muy especialmente en la mano de obra tradicional, pero sobre todo en las nuevas generaciones. Los jóvenes encuentran mayores dificultades para acceder al trabajo, a pesar del aumento de nivel de instrucción y preparación cultural. El desfase entre las preparaciones socioprofesionales de los jóvenes de hace unos años e incluso actuales y las nuevas demandas ocupacionales acentúan el paro permanente o casi permanente de grandes colectivos. El paro parece ser el destino de una porción creciente de la fuerza de trabajo con un mínimo de estudios formales, y de los jóvenes que han abandonado recientemente la escuela.

De todo esto podemos concluir, aunque no sea más que de forma general y en la medida en que ello nos sirve para exponer los objetivos de esta conferencia, lo siguiente: El carácter innovador y transformador de las nuevas tecnologías modifica sensiblemente el sistema productivo al introducir novedades de gran alcance en los productos y procesos de producción, en los sistemas de gestión, en la naturaleza misma del trabajo y en la estructura del empleo, así como también en los estilos de vida de millones de hombres y mujeres o, dicho con palabras de Manuel Castells, las nuevas tecnologías producen cambios cualitativos "en nuestro modo de producir, de gestionar, de consumir, de vivir y de morir"¹⁴. Pero veamos más despacio algu-

¹⁴ Manuel Castells, *El desafío tecnológico*, pág. 13.

nos cambios importantes producidos por la innovación de las nuevas tecnologías en la estructura social.

2.3. Cambios sociales derivados de las nuevas tecnologías

Los cambios sociales detectados ya en el apartado anterior, como consecuencia de las nuevas tecnologías, se concretarán ahora en el análisis de la sociedad. Para ello analizaremos, en primer lugar la estructura demográfica por edad, después los tipos de actividad ocupacional y finalmente los cambios de valores y dinámica de los movimientos sociales. Esto nos situará **realmente** en los cambios que, a mi modo de ver, más importancia están teniendo en la nueva sociedad¹⁵ y consecuentemente en las nuevas formas de Educación Social.

2.3.1. Cambios en la estructura demográfica

Para las Ciencias Sociales en general y para la Sociología en particular, uno de los elementos estructurales que mejor muestra el dinamismo de los procesos de modernización y de cambio social en las sociedades desarrolladas es el que corresponde a la estructura de la población en su fase de "transición demográfica", que según Juan Díez Nicolás, es el proceso mediante el cual una población pasa de altas tasas de mortalidad y de natalidad a bajas tasas de mortalidad y natalidad. Este proceso se ha producido, sigue diciendo J. Díez Nicolás, "no sólo industrialización, sino que dentro de cada país se ha producido también en diferentes fechas según el grado de modernización y el estrato socioeconómico de los diferentes subgrupos de la población... La transición demográfica suele tener además unos efectos muy característicos sobre la estructura de la población por sexo y edades... Cuando la mortalidad y la natalidad se encuentran a un nivel bajo, la población envejece, observándose que sólo un 25 por 100 de la población, aproximadamente, tiene menos de quince años, mientras que un 10 por 100 o más supera los sesenta y cinco años"¹⁶. Los efectos de este dinamismo puede verse con claridad en la figuras 2 y 3.

¹⁵ Un buen resumen del conjunto de cambios producidos en la España actual es el presentado por Fernando Corominas, *Nueva estructura social*, Compañía Editorial Continental, S.A. de C.V., México, 1986.

¹⁶ Juan Díez Nicolás, "Aspectos demográficos del urbanismo", en *Cuadernos para el Diálogo*, núm. XIX, extra de abril, Madrid, 1970, pág. 8.

FIGURA 2. Grandes grupos de edad: 1900-2001. En porcentajes s/población total.

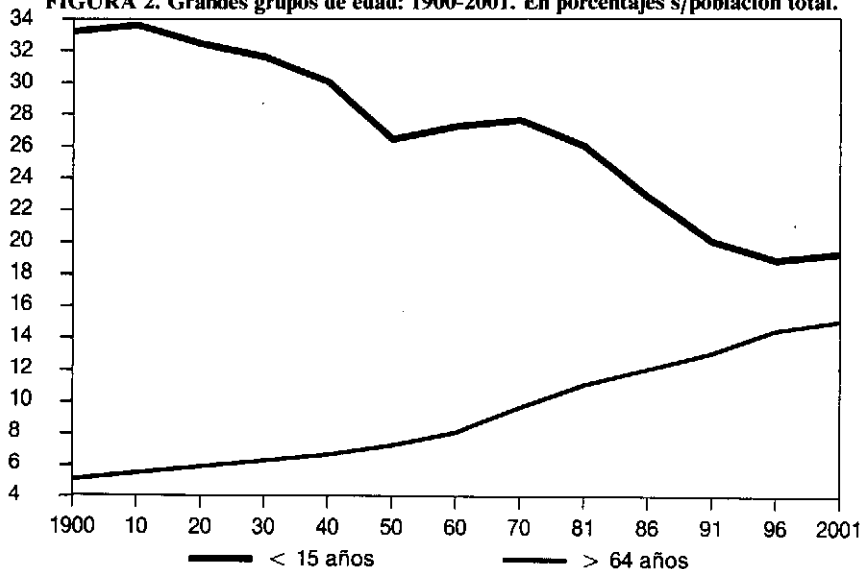
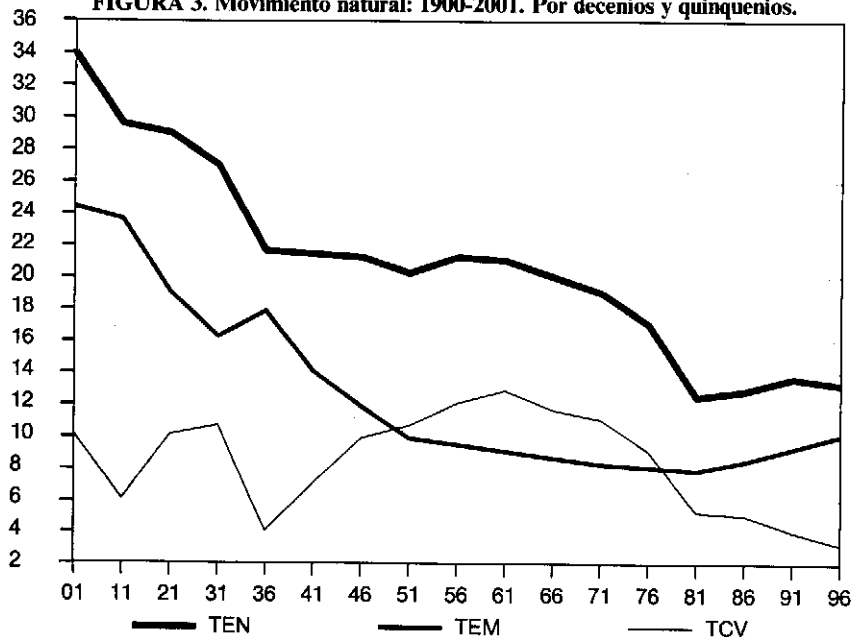


FIGURA 3. Movimiento natural: 1900-2001. Por decenios y quinquenios.



Fuente: PROGRAMA 2000 DEL PSOE, *La sociedad española en transformación*, págs. 25 y 26.

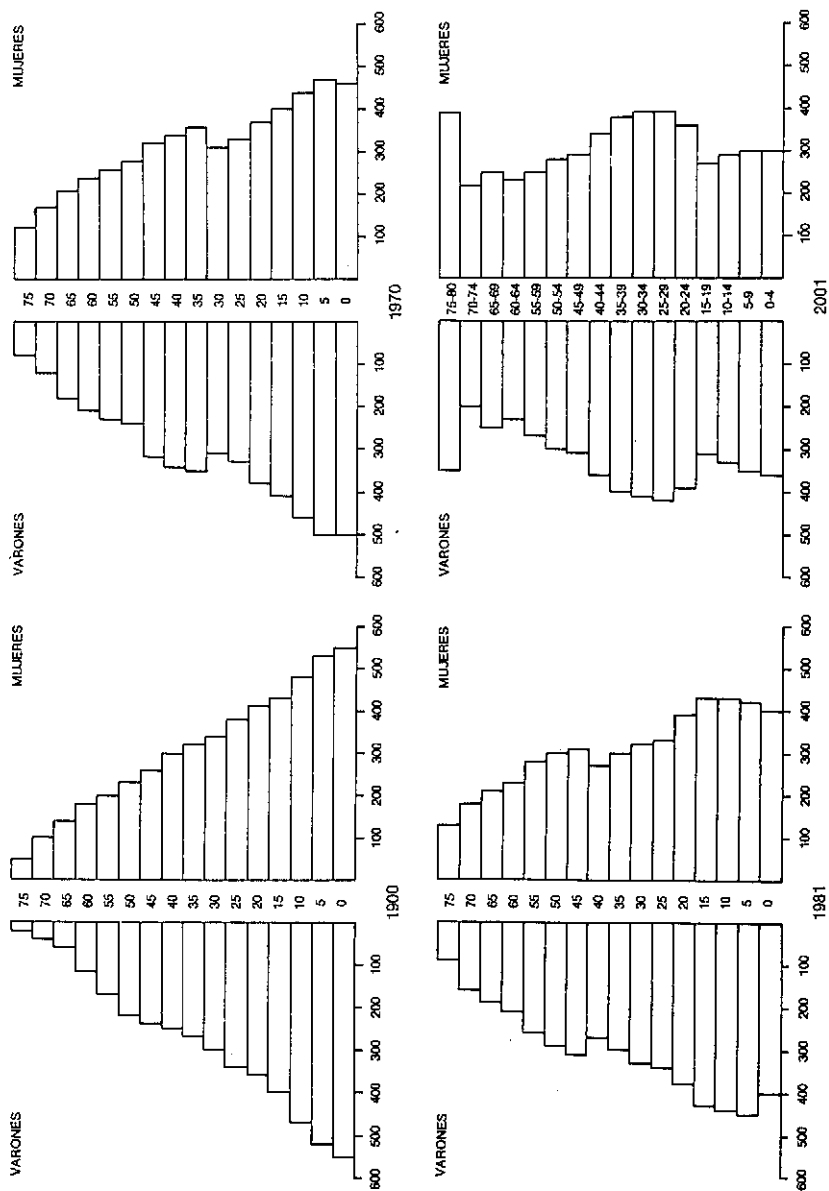
En el caso de España, al igual que en el resto de los países de la Comunidad Económica Europea, vemos que la forma de la pirámide de población nos aparece como si se hubiera invertido. En ella se aprecia que el número de personas comprendidas entre los grupos de edades de los mayores de 65 años es cada día más importante, mientras que el número de personas comprendidos entre los grupos de edades de los menores de 15 años se reduce cada vez más, según puede verse en la figura 3.

Estos hechos nos sitúan ante una estructura de la población en la que el grupo de las personas pertenecientes al colectivo de la tercera edad adquiere un peso importante dentro del conjunto de la realidad social española, que, según datos del INE, se sitúa actualmente en torno al 12 por ciento (dos puntos por encima del 10 por ciento calculado por J. Díez Nicolás), calculándose además que para el año 2000 se aproximará al 20 por ciento. Esto quiere decir que prácticamente una quinta parte de la población total estará dentro de las personas jubiladas que han dejado de ser productivas (me refiero no sólo a las consideradas socioeconómicamente activas, sino también a las que han trabajado como amas de casa), para pasar a ser retiradas y/o pensionistas. Lo cual quiere decir que, dada su condición de inactivas y jubiladas, dispondrán de todo el día para hacer lo que realmente más les guste.

En consecuencia, la "transición demográfica" o bajas tasas de natalidad y bajas tasas de mortalidad es un hecho específico de las sociedades desarrolladas como consecuencia de los avances de las nuevas tecnologías en medicina, sanidad, mejoras sociales y mejoras culturales¹⁷. Este hecho incide directamente en la estructura y composición de las poblaciones por edad y sexo, según puede verse en la figura 4. La tendencia de la estructura de la población responde a una sociedad con un número alto de viejos y un número cada vez menor de niños y jóvenes. España está actualmente en un crecimiento demográfico cero, según los datos más recientes dados por el INE. Por tanto, España está situada, por pleno derecho, dentro de los países modernos, industrializados y urbanizados, de acuerdo con su estructura demográfica. Lo cual no deja de ser un problema que empieza a preocupar a los organismos públicos cuando piensan en el año 2020.

¹⁷ En este sentido son muy interesantes los artículos de Santiago Lorente, "El cambio demográfico en España", publicado en *Documentación social*, núm. 18 de abril-junio de 1975, págs. 27-44 y el núm. 50 de enero-marzo de 1983, págs., 35-48.

FIGURA 4. Evolución de las pirámides de edad desde principios de siglo.

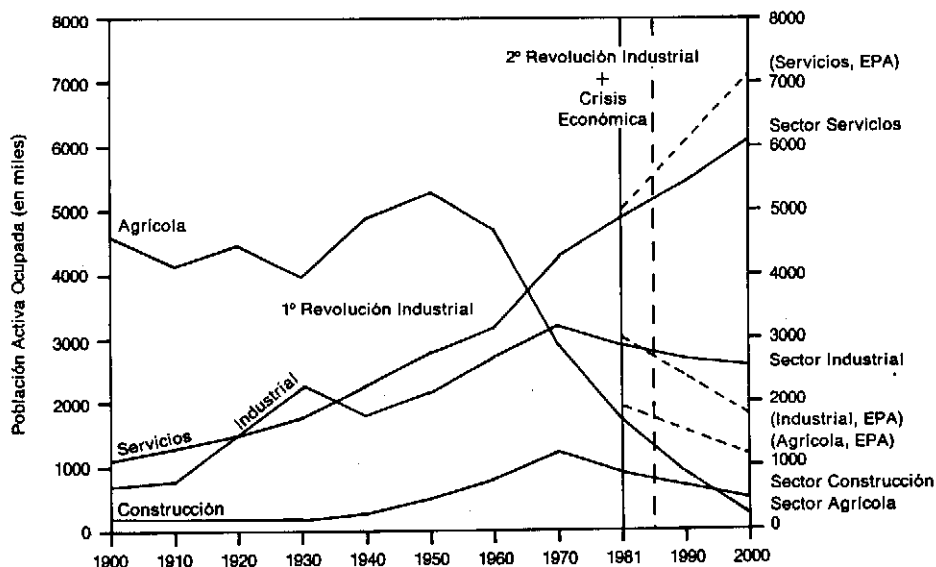


Fuente: PROGRAMA 2000 DEL PSOE. *La sociedad española en transformación*, págs. 25 y 26.

2.3.2. Cambios en la estructura ocupacional

Al hablar de la innovación tecnológica decíamos que ésta afectaba a la producción y a la actividad laboral de una forma muy clara. Esto es cierto, tal y como podremos observar al analizar la distribución sectorial de la población activa por sexos en dos partes diferenciadas: la **evolución**, desde 1900 hasta 1981 y las **perspectivas** desde 1981 hasta el 2000, mostradas estadística y gráficamente con suficiente claridad en el cuadro 3 y en la fig. 5. No haré un análisis detallado de los mismos, sino que me referiré exclusivamente a los periodos 1950-1981 en el que se consolida la primera revolución industrial y al período 1981-2000 en el que se inicia la salida de la crisis económica y se consolidará la segunda revolución industrial o revolución postindustrial de las nuevas tecnologías.

FIGURA 5. Evolución de la Distribución de la Población Activa Ocupada a través de los Centros de Población de 1900 a 1981, Primera y Segunda Proyección del año 2000.



Fuente: PROGRAMA 2000 DEL PSOE, *La sociedad española en transformación*, págs. 28 y 29.

CUADRO 3. Evolución de la Distribución Sectorial de la Población activa en España por sexo desde 1900 hasta 1981 y 1º Proyección del año 2000 (Valores Absolutos – en miles – y %).

Años	Agricultura			Industria			Servicios			Comercio			Actividad no Men especificadas		
	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total
1900	3.782,6 81%	757,7 17%	4.538,1 100,0 60%	615,1 78%	175,1 22%	790,1 100,0 11%	781,1 68,3%	160,1 11%	1.141,1 100,0 15%	218,7 99,9%	0,1 0,1%	216,0 100,0 1%	747,5 91%	71,8 9%	819,1 100,0 11%
1910	3.861,1 91%	189,4 9%	4.220,8 100,0 56%	664,6 79%	126,6 21%	841,2 100,0 11%	891,5 70%	129,1 30%	1.270,8 100,0 17%	241,1 99,9%	0,2 0,1%	241,5 100,0 3%	88,5 89%	102,0 11%	1.005,5 100,0 13%
1920	4.238,8 93%	322,8 7%	4.555,6 100,0 57%	1.197,3 81%	280,7 19%	1.478,0 100,0 19%	1.042,2 17%	408,0 28%	1.450,2 100,0 18%	216,1 99,9%	0,2 0,1%	216,3 100,0 3%	242,0 92,2%	20,3 7,8%	262,3 100,0 3%
1930	3.777,3 93%	263,4 7%	4.040,7 100,0 46%	2.037,7 85%	351,3 15%	2.889,0 100,0 27%	1.371,2 14,7%	487,2 25,3%	1.854,4 100,0 22%	282,9 99,2%	2,0 0,8%	284,9 100,0 3%	198,6 97%	5,9 3%	8.772,8 100,0 2%
1940	4.518,9 94,5%	262,1 5,5%	4.781,0 100,0 51%	1.528,8 83,1%	309,8 16,9%	1.838,6 100,0 20%	1.672,8 75,4%	543,0 24,6%	2.215,8 100,0 24%	371,7 99,5%	1,7 0,5%	373,4 100,0 4%	144,9 95,2%	7,2 4,8%	9.360,9 100,0 1%
1950	4.853,2 92%	417,8 8%	5.271,0 100,0 49%	1.713,5 80,2%	420,8 19,8%	2.184,8 100,0 20%	1.795,8 68%	845,7 32%	2.641,5 100,0 27%	570,0 99,2%	4,3 0,8%	574,3 100,0 5%	151,8 88,2%	20,2 11,8%	10.793,1 100,0 2%
1960	4.114,9 88,2%	581,5 11,8%	4.696,4 100,0 40%	2.096,2 79,5%	540,0 20,5%	2.636,2 100,0 22%	2.228,0 69,8%	961,9 30,2%	3.189,9 100,0 27%	743,1 99%	7,9 1%	751,0 100,0 6%	254,6 49%	288,5 55%	11.816,6 100,0 5%
1979	2.646,4 89,4%	312,3 10,6%	2.958,7 100,0 25%	2.528,2 78,2%	704,1 21,8%	3.232,3 100,0 27%	3.077,8 71%	1.265,1 29%	4.342,9 100,0 37%	1.195,6 98,2%	21,5 1,3%	1.217,1 100,0 10%	126,1 80,2%	31,0 19,8%	11.908,1 100,0 1%
1981	1.454,0 86,2%	232,0 13,8%	1.686,0 100,0 16,0%	2.409,2 81,0%	565,5 19,0%	2.974,7 100,0 28,0%	3.311,7 67,0%	1.645,8 33,0%	4.957,5 100,0 46,0%	986,6 98,0%	20,0 2,0%	926,6 100,0 8%	132,9 74,0%	46,4 26,0%	10.724,5 100,0 2,0%
1990	747,0 82,0%	167,3 18,0%	914,3 100,0 9,0%	2.324,0 83,0%	469,0 17,0%	2.793,0 100,0 28,0	3.495,4 64,0%	1.978,0 36,0%	5.473,4 100,0 54,0%	704,6 98,0%	15,6 2,0%	720,2 100,0 7,0%	137,8 70,0%	60,4 30,0%	10.099,1 100,0 2,0
2000	250,8 70,0%	109,9 30,0%	360,7 100,0 4,0%	2.232,8 86,0%	371,4 14,0%	2.604,2 100,0 27,0%	3.674,7 61,0%	2.374,3 39,0%	6.049,0 100,0 62,0%	516,8 98,0%	11,4 2,0%	528,2 100,0 5,0	142,0 65,0%	77,1 35,0%	9.761,2 100,0 2,0%

El período 1950-1981, de forma general y desde el punto de vista de la clasificación de la población activa por sectores socioprofesionales más importantes, según datos de los diferentes censos de población, se caracteriza por los siguientes rasgos: 1) se produce un descenso del sector agrario a partir de 1960; 2) el sector industrial crece en un primer momento y disminuye en un momento posterior; 3) el sector servicios experimenta un crecimiento continuo en todo el período; y 4) el sector de la construcción primero aumenta y después disminuye (fig. 5).

Dentro de este panorama general de las actividades por sectores, según el Programa 2000 del PSOE, llama la atención el crecimiento continuo del sector servicios. Por eso es necesario desglosarlos para conocer más en detalle cuáles de ellos realmente han cambiado más y más rápidamente. Según los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) de los años 1977 y 1986 el sector servicios experimentó un ligero retroceso entre 1977 y 1981, debido muy probablemente al impacto de la crisis económica y a los impactos iniciales de las nuevas tecnologías. Pero esta situación fue sólo coyuntural y el sector se recupera de manera importante ya que en 1981, sobre todo en las siguientes ramas de actividad: finanzas, seguros, servicios prestados a las empresas y alquileres, las denominadas por la CNAE "Otros Servicios" y "Comercio, Restaurantes, Hostelería y Reparaciones".

Frente al auge del sector servicios, con especial dinamismo en el aumento del número de empleo, y especialmente en las ramas de "Educación, Investigación, Cultura y Sanidad", "Otros Servicios", "Servicios prestados a las empresas. Alquileres" y "Restaurantes, Cafés y Hostelería", otras ramas de actividad como, "Construcción", "Metalurgia, maquinaria y material eléctrico" y "Textiles, Confección y Cuero", pierden gran número de mano de obra, pasando esos trabajadores en la mayoría de los casos a la situación de desempleados. Este cambio de actividad productiva y por tanto ocupacional es la confirmación más clara, según Daniel Bell, de que estamos situándonos en una sociedad postindustrial¹⁸.

Dentro de este proceso de cambios ocupacionales y de actividad hemos de hacer referencia, por otra parte, a la actividad de la mano de obra femenina, (cuadro 4).

¹⁸ Daniel Bell, *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, ..., op. cit., págs. 147-196.

CUADRO 4. Tasas de actividad por sexo en diferentes países en 1985 (en %).

Países	Total	Hombres	Mujeres
España	47,6	68,5	28,1
Canadá	65,2	76,6	54,3
Estados Unidos	49,1	56,8	41,8
Japón	49,4	60,5	38,6
Portugal	46,1	56,0	37,0
Italia	41,1	54,6	28,2
Noruega	68,4	77,2	59,7
Suecia	72,2	76,5	68,0

Fuente: La misma que en cuadros anteriores, pág. 30.

En el cuadro 4 puede verse una comparación de las tasas de actividad general, masculina y femenina de España con las de otros países, según datos de la Oficina Internacional de Trabajo (OIT). Se observa un claro desfase de la actividad de las mujeres de España respecto a las mujeres del resto de los países contrastados. Sin embargo, también es cierto que se prevee un aumento considerable de aquí al año 2000. Hoy, por ejemplo, se nos han hecho públicos los datos del desempleo del mes de agosto de 1989 por sexos y la tendencia apunta claramente en esa dirección.

Si las diferencias de ocupación se observan por sexos, también se observan por ramas de actividad y por grupos de edades en el cuadro 5.

Se constata una disminución de ocupados en edades extremas, debido al alargamiento del proceso educativo en los grupos más jóvenes, y a las jubilaciones anticipadas en los de más edad. Lo cual indica una tendencia significativa a incorporarse en el mercado de trabajo cada vez más tarde y a una salida del mismo cada vez más anticipada.

De todo lo dicho podemos plantear las siguientes hipótesis de evolución de la sociedad española de aquí a finales de siglo, que cito textualmente del PROGRAMA 2000 del PSOE¹⁹:

- 1º El impacto de la segunda revolución industrial o revolución de las nuevas tecnologías abrirá una cierta tendencia a corto plazo a la reducción en población activa española.

¹⁹ PROGRAMA 2000 del PSOE, *La sociedad española en transformación. Escenarios para el año 2000*, Ed. siglo XXI, Madrid, 1989, págs. 31-32.

CUADRO 5. Población Activa Ocupada por Ramas de Actividad y por grupos de edad menores de 40 años para el año 2000 en España (en valores absolutos).

Ramas de actividad de los sectores económicos	De 16 a 19 años	De 20 a 29 años	De 30 a 39 años
Agricultura y Pesca	59.805	373.203	220.147
Energía y Agua	1.000	87.135	50.334
Estracción de minerales no energéticos	9.406	37.117	65.056
Industria química			
Industrias transformadoras de los metales	7.535	41.608	155.716
Mecánica de precisión			
Otras industrias manufactureras	26.069	229.046	404.210
Construcción	22.824	114.867	159.932
Comercio, Restaurantes y Hostelería	110.147	991.795	710.810
Reparaciones			
Transporte y Comunicaciones	3.966	156.586	152.567
Finanzas, seguros y servicios prestados a las empresas, al.	4.349	254.574	499.776
Otros Servicios	31.083	1.108.158	1.414.817
TOTAL	276.184	3.394.149	3.833.355

Fuente: La misma que en cuadros anteriores, pág. 34.

- 2º Las tendencias de la reducción de la población activa ocupada influirá en una creciente presión hacia la introducción de cambios en la situación actual de la jornada de trabajo.
- 3º Los cambios en la jornada laboral consistirán en reducciones en su duración, realización de trabajo a tiempo parcial, implantación de horarios flexibles, trabajos compartidos, etc.
- 4º El sector servicios es el único que continuará creciendo significativamente en población activa ocupada hasta fin de siglo.
- 5º Las ramas en las que verosimilmente se van a generar más empleos dentro del sector servicios serán: educación, investigación, cultura, sanidad, servicios prestados a las empresas, restaurantes, cafés y hostelería.

- 6º Los sectores agrícolas, industrial y construcción continuarán perdiendo población activa ocupada hasta el año 2000.
- 7º La participación femenina en las actividades del sector servicios aumentará moderadamente.
- 8º El impacto de la microelectrónica y la utilización de las nuevas energías incrementará la producción económica y la riqueza en todos los sectores, empleándose menos mano de obra, pero más cualificada.
- 9º El sector industrial y de servicios se unirán en la producción masiva de "hardware y software".
- 10º El sector agrícola, industrial y de la construcción dependerán cada vez más de las áreas científico-tecnológicas.
- 11º Como consecuencia de los cambios producidos en la distribución sectorial de la población activa por la segunda revolución industrial, se generará un nuevo y pujante sector al que se puede calificar perfectamente como "sector de la cultura y del ocio", tal y como nos muestran las figuras 6 y 7.

Todas estas hipótesis son previsibles en nuestra sociedad cambiante y todo parece indicar que se están logrando, aunque naturalmente el paso del tiempo nos dirá lo que ocurra. En cualquier caso, la tendencia generalizada es la que nos muestra la figura 7.

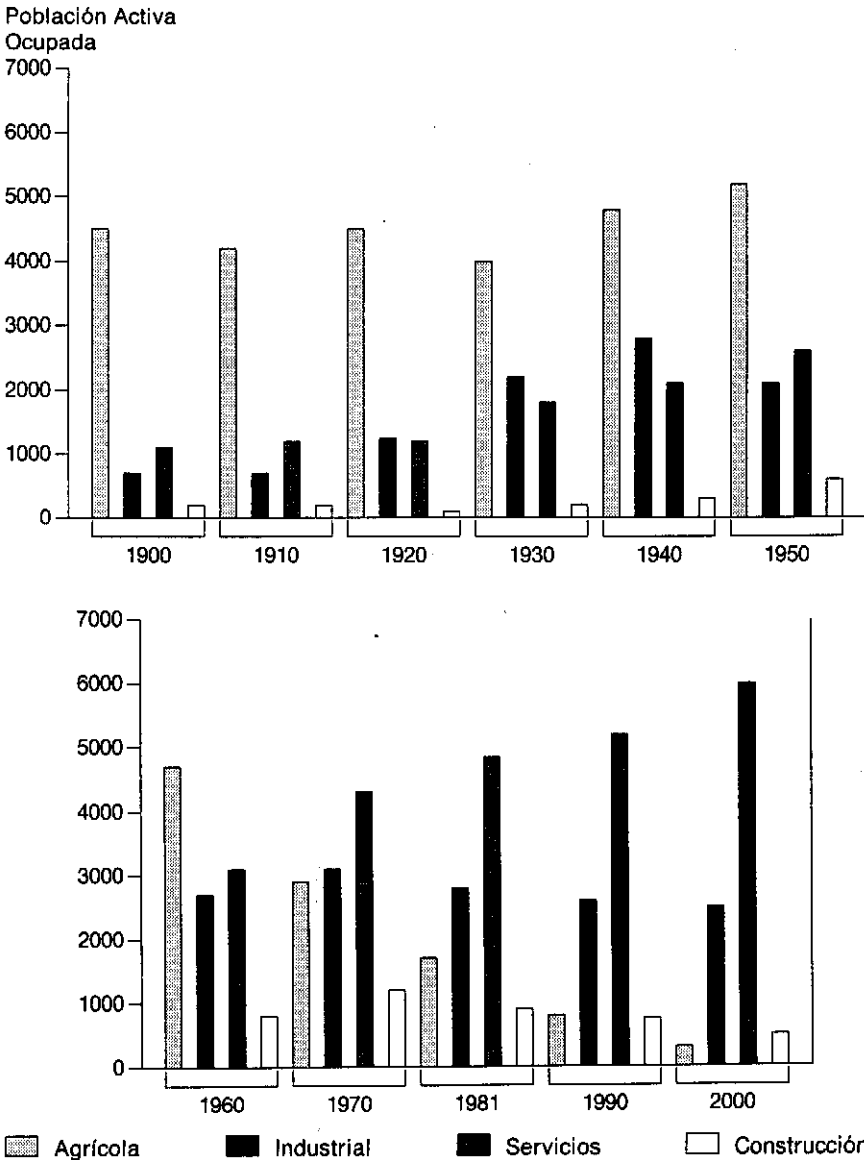
2.3.3. Cambios de valores y nuevos movimientos sociales

Dentro del conjunto de cambios sociales importantes derivados del impacto de las nuevas tecnologías hemos de considerar también los cambios de valores y los nuevos movimientos sociales. El hecho de que se configuren esos movimientos está en relación con la dinámica generada por el cambio²⁰, que, en palabras de Guy Rocher, entraña "una considerable suma de transformaciones, tanto en las mentalidades como en la organización social".²¹ Esto significa que para que

²⁰ Aquí tengo que aclarar que la palabra hoy "cambio" sustituye a las palabras de inmovilismo" y "revolución". Véase por ejemplo Francisco Javier Alonso, "El cambio de actitudes y valores", en *Documentación Social*, núm. 50, enero-marzo, 1983, págs. 173-184.

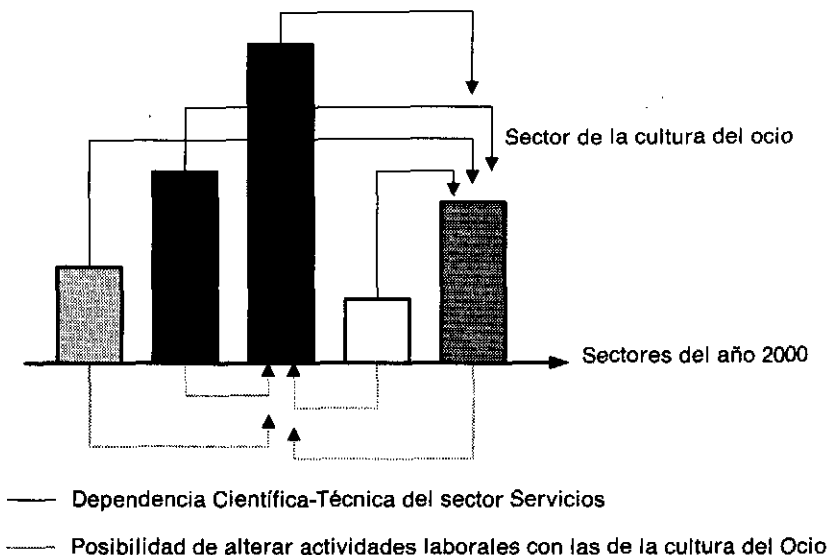
²¹ Guy Rocher, *Introducción a la Sociología General*, Ed. Herder, Barcelona, 1978, pág. 635.

FIGURA 6. Distribución Sectorial en España desde 1900 a 1981 y Primera Proyección al año 2000 (en valores absolutos -en miles-).



Fuente: PROGRAMA 2000 del PSOE, *La sociedad española en transformación*, págs. 32 y 33.

FIGURA 7. Tendencias de la población activa ocupada hacia el nuevo "Sector de la cultura y el Ocio".



Fuente: PROGRAMA 2000 del PSOE, *La sociedad española en transformación*, pág. 33.

para que el cambio sea posible es necesaria una voluntad de reconstrucción de un mundo social y humano absolutamente diferente y este sólo puede producirse como consecuencia de profundas transformaciones en las actitudes y en la conciencia de la población o, al menos, en un sector importante de ella.

Estas condiciones se están dando ya, de alguna forma, en nuestra actual sociedad y, desde luego, pienso que se irán dando cada vez más. Al menos esto es lo que se concluye de los análisis concretos llevados a cabo por Juan Díaz Nicolás y por Francisco Javier Alonso para el caso de España y por Ronald Inglehart para el caso de una serie de países de la CEE y de los Estados Unidos de América²².

²² Juan Díaz Nicolás, "El cambio de valores de la sociedad española actual", en *Nuevas Tecnologías y Cambio Social*, cursos de verano de la Universidad Complutense El Escorial, Madrid, julio 24 al 28. Muy interesante es también el artículo de Francisco Javier Alonso, op. cit. Y para la visión internacional la ponencia de Ronald Inglehart, "Changing values in advanced industrial society" en *Nuevas Tecnologías y Cambio Social*, cursos de verano de la Universidad El Escorial, Madrid, julio 24 al 28.

Según estos estudios ¿cuál es el cambio de valores producidos en las sociedades neotecnológicas o de industrialización avanzada? Creo que la nueva sociedad, la sociedad que está surgiendo de las nuevas tecnologías, está cambiando de forma rápida no sólo en la asimilación de esos cambios tecnológicos, sino también, y esto es muy importante, en el cambio de actitudes y valores a tres niveles básicos: 1) las estructuras mentales, 2) las formas de vida y de comportamientos respecto a las costumbres, la percepción del medio, las normas éticas o morales, y 3) la formalización legal de lo anterior.

Dentro de este contexto de cambio de actitudes y valores puede decirse que la gente hoy ya no crece con sentimiento de carencia económica o de pobreza, sino que sus sensibilidades están más en sintonía con otros valores directamente relacionados con la mentalidad neotecnológica. Hasta hace unos años los valores predominantes eran los derivados de las carencias económicas. Esa ha sido una preocupación histórica de los años del desarrollismo y de la crisis socioeconómica, pero no lo es hoy en los países tecnológicamente avanzados. Hoy esa preocupación ha ido cambiando en el mundo en la medida en que el nivel de ingresos por habitante ha aumentado y en la medida en que la política social de los gobiernos ha ido consolidando un auténtico Estado del Bienestar capaz de asegurar unas garantías mínimas de cierta seguridad económica, social y cultural de las personas como individuos y como grupos sociales. Estamos ante **los valores del bienestar social** de los que hablan H. D. Laswell y A. Kaplan²³. Estos autores hablan de bienestar individual y social en función de las necesidades de salud, seguridad, riqueza, capacidad, conocimientos, etc. Hoy los Estados garantizan cierta seguridad en la cobertura de esas necesidades más elementales en lo que ellos mismos consideran un gran avance social, que, aunque no podemos admitirlo como plenamente consolidado en nuestro país, sin embargo sí nos atrevemos a decir que esa es la dirección en la que avanza la política social actual de nuestros gobernantes.

Supuesto, pues, que los valores del bienestar social están en cierto modo garantizados, y supuesto además que las preocupaciones de los individuos y grupos sociales mayoritarios no se preocupan tanto por la supervivencia económica cuanto por la autorrealización perso-

²³ P. H. Laswell y A. Kaplan, *Power and Society: A Framework for Political Inquiry*, Yale University Press, New Haven, Connecticut, 1950.

nal y social, utilizando aquí una terminología de A.H. Maslow²⁴, la sociedad actual se preocupa, más que por la supervivencia, por los valores de la calidad de vida, el medio ambiente, la cultura, el ocio, la autoestima, el arte, la belleza. Un ejemplo claro de lo que digo es el auge de algunos partidos políticos de varios países de la CEE que plantean su acción política en unos valores relacionados con medio ambiente y la ecología. Son los casos de Suecia, Alemania, Italia, etc. Lo cual es importante porque este es el entorno en el que se está configurando la nueva mentalidad española que empieza a surgir sobre todo en las generaciones de los más jóvenes.²⁵

La nueva mentalidad de bienestar se refleja en los **movimientos sociales**. Veamos brevemente cuál es la situación.²⁶ ¿Qué es lo nuevo de los movimientos sociales actuales respecto a los movimientos sociales de los años predemocráticos o, si se prefiere, de los movimientos sociales de los años 60 y 70? El profesor Alvarez Junco hace una distinción muy clara que comparto.

A mitad de los años 60 surgían en España con gran fuerza una serie de movimientos populares relacionados con la "vieja izquierda", entonces en la clandestinidad política. Planteaban un cambio total del sistema. Fue el caso de los movimientos de estudiantes universitarios (recordemos el mayor francés del 68 y las huelgas interminables en las universidades españolas), de los movimientos urbanos de los que en su día habló muy acertadamente Manuel Castells, y, aunque con menos fuerza, fue el caso de los movimientos pacifistas, ecologistas y feministas. Todos ellos eran movimientos reaccionarios y tenían que ver de una u otra forma con los partidos políticos de izquierda: socialismo y comunismo, que planteaban en sus reivindicaciones, por una parte mayor participación en las decisiones políticas y por otra, un reparto más justo de la riqueza, así como mejor calidad de vida para la gente de los medios suburbanos y populares.

²⁴ A. H. Maslow, *Motivation and Personality*, Harpar, New York, 1954. (Existe traducción castellana: *Motivación y Personalidad*, Ed. Sagitario, Barcelona, 1975.) La cita está tomada de David Smith, *Geografía Humana*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1980, pág. 65.

²⁵ Ronald Inglehart, "Changing values in advanced industrial society", en *Cambio Social y Nuevas Tecnologías*, cursos de verano de la Universidad Complutense El Escorial, Madrid, julio, 24-28, 1989. Hojas mult copiadas.

²⁶ José Álvarez Junco, "Movimientos Sociales y Cambio Social", en *Nuevas Tecnologías y Cambio Social*, cursos de verano de la Universidad Complutense El Escorial, Madrid, julio 24 al 28. Interesantes son también Carlos Giner de Grado, *La hora de participar*, Ed. Marsiega, Madrid, 1979 y Evaristo López de la Viesca, *Cultura popular y revolución cultural*. Ed. Marsiega, Madrid, 1977.

Con la democratización del país, los movimientos sociales se configuran con una nueva mentalidad y en un medio político, social, económico y cultural distinto. Ahora no plantean una estrategia de actuación globalizante del sistema. Tampoco se enfrentan con las instituciones, ni luchan por el poder total aunque sí por el poder local y de pequeñas parcelas. Hoy aceptan, en general, la economía de mercado puesto que ésta contribuye a un reparto justo de la riqueza desde el Estado del Bienestar. No tienen definidas con claridad cuáles son sus demandas específicas. Lo cual nos hace pensar que, más que hablar de "movimientos", se debería hablar de "movilizaciones" en el sentido de actuar puntualmente dentro de una sociedad cada vez más compleja y fragmentada, en la que desde luego existen desigualdades sociales y carencias muy importantes.

Todo esto nos hace concluir lo siguiente. **Por una parte** se está produciendo en España una ruptura del sistema de valores tradicionales en los terrenos de lo ideológico, de lo político, de la unidad de comportamientos morales, de las costumbres en materia de afectividad y sexualidad, de resquebrajamiento de la autoridad, de la obediencia, de la estabilidad matrimonial, de las luchas entre generaciones y de estabilidad en la vida de la empresa. Rupturas que pueden ser explicadas por los niveles de vida alcanzados como consecuencia del: desarrollismo, consumismo, democratización de la cultura, y en general de la modernización neotecnológica de España, en la que el impacto de las nuevas técnicas de la información y de la comunicación está siendo muy importante por la influencia que ejercen sus medios difusores, como la prensa, radio, televisión, videos, etc. **Y por otra parte** está la importancia de los nuevos movimientos sociales que aquí quiero identificar con los movimientos más preocupados por la dinamización sociocultural de los colectivos más desfavorecidos desde lo económico, social y cultural.

Existe, pues, un cambio de valores y existe también un cambio en los planteamientos, objetivos y finalidades de los nuevos movimientos sociales por vía de la intervención educativa en general y de la Educación Social en particular que responde a las necesidades mentales y culturales de la sociedad española actual futura.

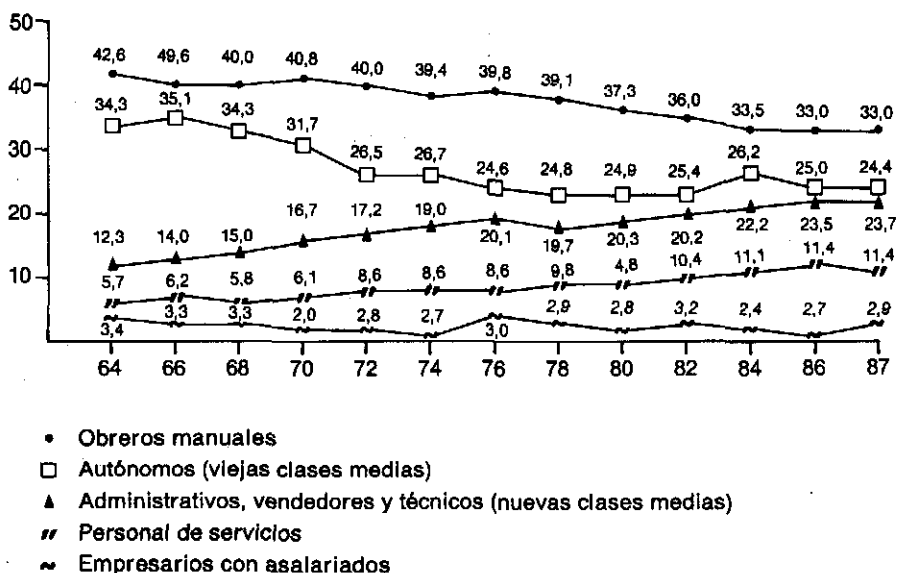
2.4. La configuración de la sociedad actual futura

Llegados a este punto podemos decir que, como resultado del impacto de las nuevas tecnologías en los mundos de la empresa, la

administración y consecuentemente en la actividad económica en general, la configuración de la sociedad actual responderá a las influencias del conjunto de cambios producidos en todos sus elementos estructurales: individuos, grupos y clases sociales. Todo ello es el resultado de los cambios generados, muy especialmente, en el mundo laboral y de la actividad ocupacional cada vez más especializada, que exigen una formación técnica e intelectual específica y mayor en los trabajadores. Véase por ejemplo la evolución de los grandes sectores de clase (fig. 8).

La configuración de la sociedad actual y futura hay que entenderla en torno a estos cuatro cambios importantes: 1) el crecimiento de los sectores cualificados y la ampliación de las “nuevas clases medias”, 2) la consolidación de una clase obrera e incluso agraria especializada, con características sociolaborales y socioeconómicas muy similares a las de las clases medias en términos de los niveles de salarios, consumo y estilos de vida; 3) un fuerte aumento de las capas de obreros no cualificados de los servicios, de la industria y de la

FIGURA 8. Evolución de los grandes sectores de clase desde 1964 a 1987.



agricultura, aumentando considerablemente “los nuevos pobres” salidos de la crisis económica: los jóvenes y adultos de más de 55 años desempleados, los pensionistas y los jubilados; y 4) el aumento de las “capas marginadas” o nuevos grupos desplazados de la sociedad: los drogadictos, los transeúntes, los homosexuales, los subempleados de la economía sumergida, etc.²⁷

Ante tales diferencias en la configuración de la sociedad actual nos preguntamos ¿Cuál será el nuevo tipo de hombre que salga del impacto de las tecnologías en la actual sociedad? Esto es lo que tendremos que ver y para eso será para lo que tendremos que prepararnos. En cualquier caso ya podemos adelantar aquí que el hombre del futuro será un hombre con nuevos esquemas mentales; muy acostumbrado al mundo de los símbolos e imágenes; muy acostumbrado a estar en diálogo continuo con las máquinas de la información y de las comunicaciones, que tenderá a reprivatizar su vida cotidiana, y que dispondrá de mucho tiempo libre para dedicarse al ocio en el caso de los que trabajen y a delinquir en el caso de los más marginados. Esta puede ser la gran aventura que la década de los años 90 nos irá descubriendo por etapas. Nuestra tarea de estos días deberá ser tratar de discernir el tipo de sociedad actual y futura que queremos configurar partiendo de las características objetivas que la integran hoy. Para esa sociedad debemos pensar el tipo de educación que queremos.

III. LAS NUEVAS EXIGENCIAS EDUCATIVAS DE LA SOCIEDAD DEL FUTURO

En el análisis que venimos haciendo hemos dejado suficientemente claro una serie de cambios sociales y culturales producidos en

²⁷ Esto puede verse con más detalle en Miguel Roiz, “Nuevas tecnologías y transformación de la estratificación social española”, especialmente el apartado IV “La transformación de la estructura social española”, en *Documentación Social*, núm. 65, Madrid, 1986, págs. 40-54. En Félix Tezanos, “Cambio social y modernización en la España actual”, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Madrid, núm. 28, págs. 19-62. El PROGRAMA 2000 del PSOE, *La sociedad española en transformación*, especialmente el capítulo II “La dinámica de clases en España” págs. 37-58 y el capítulo III “Desigualdad, pobreza y marginación social” págs. 59-72. Y, finalmente, para el tema de “los nuevos pobres” puede verse Demetrio Casado, “Viejos y nuevos pobres en la España de los 80”, en VI Jornadas de Estudio del Comité Español para el Bienestar Social, *La pobreza en la España de los 80*, Ed. Acebo, Madrid, 1989, págs. 15-36.

nuestro país como consecuencia de las nuevas tecnologías y de las nuevas mentalidades y valores específicos del “nuevo contexto histórico”. He intentado resaltar cuáles son las tendencias básicas generadoras de la nueva sociedad. Una sociedad en la que sobresale la desigualdad de clases: la clase social cada vez más rica y una clase social, cuantitativamente muy significativa, cada vez más pobre y marginada. Simultáneamente esta sociedad ha configurado una nueva sensibilidad hacia valores humanos nuevos, tales como el reconocimiento de la dignidad y de los derechos de la persona, el respeto a las minorías y a sus manifestaciones culturales, la toma de conciencia de la afirmación de la libertad, la paz, los derechos de las mujeres, la integración de los inadaptados socialmente, la estima por la sexualidad dentro del dinamismo de la vida humana personal, familiar y social, la defensa de la naturaleza y el medio ambiente, etc. Ante esta nueva sensibilidad, derivada de los nuevos valores y mentalidades de la sociedad española, es evidente que los planteamientos educativos actuales y del futuro deberán ser diferentes a los tenidos hasta ahora. De esta nueva educación es de la que quiero tratar a continuación en relación con la nueva estructura y sensibilidad social.

3.1. Incidencias del cambio social en la educación “reglada”

Desde el punto de vista de los planteamientos y necesidades de la educación para el final del siglo XX, supuestos los cambios sociales, mentales y de valores mencionados más arriba, la sociedad actual, y sobre todo la sociedad del futuro, está demandando nuevos planteamientos en los que se tengan muy presentes criterios de **justicia social** y criterios de **bienestar social**. Desde estos criterios quiero hacer mención explícita a las reformas de la educación de 1970 y de 1987, en las que se planteaba la reforma educativa en relación con el cambio social, aunque, naturalmente, desde planteamientos teóricos y prácticos diferentes.

En la Reforma de la Ley General de Educación del 4 de agosto de 1970 el entonces ministro de Educación y Ciencia Villar Palasí planteaba la reforma en tono triunfalista con estas palabras: “Esta nueva política educativa y la Reforma que propugna comportará en el futuro **una reforma integral de la sociedad** y de sus viejas estructuras, al modo de una revolución silente y pacífica, que será, sin

embargo, tremendamente más eficaz y profunda que cualquiera otra para **conseguir una sociedad más justa**". Villar Palasí en el Libro Blanco²⁸.

En esta reforma se anunciaba solemnemente un cambio total de la sociedad española que exigía descripciones más completas de una "**sociedad más justa**". En esa reforma había mucho de retórico y, de hecho, la crítica más dura que se ha hecho a esa reforma, según Carlos Veira, es que esa "única revolución posible" se hizo "desde arriba" y se olvidó el "desde abajo" de la participación ciudadana. Otras críticas le vienen desde el desfase existente entre lo que se enseña y lo que realmente se necesita para cubrir las necesidades socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales del cambio.

La otra reforma es la que se quiere implantar en la actualidad. Veamos algunas citas de lo que el anterior Ministro de Educación y Ciencia, José María Maravall Herrero, decía en el prólogo del *Proyecto para la reforma de la Enseñanza* en 1987²⁹: "Contemporáneamente las diversas Administraciones educativas han introducido en el sistema escolar acciones encaminadas a corregir **las desigualdades** ante la educación. En este apartado cabe destacar tanto los programas de **educación compensatoria** promovidas en apoyo a las **escuelas rurales**, como una ambiciosa política de becas que ha visto multiplicados sus recursos y comienza a producir sus resultados; tanto una sensible ampliación de la **Educación de Adultos** como el **programa de integración de los alumnos con minusvalías físicas, sensoriales o mentales en aulas ordinarias**".

En otro texto interesante del mismo autor, que me interesa resaltar y recoger aquí es el siguiente: "La obsolescencia de las vigente ordenación curricular, el desajuste entre el sistema educativo y el mundo de la producción, el desfase de las técnicas y los métodos de enseñanza derivados de unos procesos de formación y selección del profesorado poco satisfactorios, pasan a primer plano una vez que han sido abordadas las acciones ya relatadas y nuestro sistema educativo atiende a un número de alumnos que duplica el de veinte años atrás"³⁰.

²⁸ Cita tomada de Carlos Veira, "Reforma Educativa y Cambio Social", en *Documentación Social*, núm. 18, abril-junio de 1975, pág. 136. El subrayado es mío.

²⁹ José María Maravall Herrero, *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Propuesta para Debate*, Ed. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987, págs. 7 y 8. El subrayado es mío.

³⁰ José María Maravall Herrero, op. cit. pág. 8.

Y finalmente este otro texto en el que se propone la necesidad de una verdadera reforma para el final del siglo XX resaltando los criterios de **justicia social** y de **bienestar social**, tan propios de la nueva mentalidad social: "Nuestro país se encuentra en una posición óptima para acometer en los próximos años una amplia reforma de sus estructuras educativas, adaptándolas a las exigencias de **eficacia y justicia** que son características de una democracia avanzada. Lo que debe fraguarse ...es un sistema educativo, capaz de proporcionar una enseñanza básica prolongada y de calidad a todos los españoles, **capaz de formar ciudadanos en los valores de la libertad, la tolerancia y la responsabilidad...**".

"La extensión de los servicios educativos no es sólo un factor de bienestar social y una contribución a la **elevación del nivel cultural** de un país. Es además una exigencia que deriva a la necesidad de contar con el **capital humano** que resulta indispensable para cualquier nación que aspire a afirmar su presencia en el ámbito económico internacional durante un período en el que el factor humano, la inteligencia, está en vías de reemplazar a la energía y el capital como principales factores productivos".³¹

De estos textos puede deducirse hacia dónde se mueven los planteamientos de la futura educación. Por una parte vemos que el cambio social y el cambio educativo están estrechamente relacionados cuando se trata de cambiar la sociedad. Relación que vio Ortega y Gasset muy bien cuando dijo que: "si educación es transformación de una realidad en el sentido de una idea mejor que poseemos y la educación ha de ser sino social, entonces tendremos que la Pedagogía es la ciencia de transformar sociedades. Antes llamábamos a esto política; he aquí pues, que **la política se ha hecho para nosotros Pedagogía Social**, y el problema español es un problema pedagógico".³²

Las citas recogidas aquí no dejan lugar a dudas respecto a qué tipo de educación institucional o "reglada" se quiere para la sociedad española de cada época histórica. Todos ellos apuestan por la adaptación de la educación a las necesidades del momento, y pensando siempre en el futuro. Nosotros hoy proponemos una Educación Social "reglada", para atender a las necesidades actuales y futuras de la sociedad. Lo hacemos desde los planteamientos objetivos de este

³¹ José María Maravall Herrero, op. cit. págs. 8 y 9.

³² Cita tomada de Gloria Pérez Serrano, "La educación ante los desafíos del futuro", en *Revista Educadores*, núm. 146, abril-junio, Madrid, 1988, pág. 205.

Congreso sobre la Educación Social en España, que sin lugar a dudas tendremos que discutir y, tal vez, reenfocar desde los condicionamientos propios de la sociedad postindustrial o postmoderna, si es que se aceptan estos términos.

3.2. El reto social de la educación “no reglada” en España

Si la educación “reglada” está en fase de reforma para adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, con la educación “no reglada” deberá ocurrir lo mismo. Actualmente hay en España un gran movimiento de instituciones que lo demandan³³.

Efectivamente, la dinamización socio-cultural ha cobrado y está cobrando cuotas importantes en España. Al menos esta es la realidad recogida en el documento final de las *Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes Socioculturales*, celebradas en Barcelona el 11 de mayo de 1988 y en las que participaron la Generalitat de Cataluña, el Ministerio de Cultura, el Ayuntamiento de Barcelona, la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona.

En este documento se hacen unas consideraciones muy oportunas que, por una parte recogen la importancia que la práctica de las “nuevas” formas de educación social están teniendo actualmente en España, y por otra plantean la necesidad de configurar los perfiles curriculares de los profesionales titulados universitarios (diplomados y/o licenciados sociales) con el fin de capacitarles adecuadamente para atender a las nuevas necesidades surgidas del cambio producido en la sociedad española, sobre todo pensando en el futuro. Sin duda este es el gran reto de la Educación Social o educación “no reglada”.

Hoy se pide la reforma de esa educación partiendo de la misma realidad. El documento de Barcelona 89 dice: “Actualmente hay una importante praxis educativa **no formal** en diferentes ámbitos **no escolares**, como son la educación especializada, la animación sociocultural, la educación de adultos, la formación ocupacional, etc. Son

³³ Véase por ejemplo, Ministerio de Educación y Ciencia, *El Libro Blanco sobre Animación de Adultos*, Ed. MEC, Madrid, 1986. Paloma López de Ceballos y María Salas Larrazábal, *Formación de animadores y dinámicas de la animación*, Ministerio de Cultura, Editorial Popular, Madrid, 1987. Ezequiel Ander-EGG, *Metodología y práctica de la animación socio cultural*, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1984. Toni Piug Picart, *Animación sociocultural, Cultura y Territorio*, Ministerio de Cultura, Editorial Popular, Madrid, 1988.

iniciativas que nacen como **una respuesta social a las necesidades constatadas** a cargo de distintos interlocutores. Algunas de estas respuestas han nacido desde instituciones; **la mayoría nacen de movimientos sociales** que han sabido crear instrumentos culturales adecuados. La experiencia acumulada es muy heterogénea y rica, a veces está revestida de un cierto carácter de militancia y transformación, no teniendo en cuenta la función genérica del educador como controlador social. Desde un principio ha estado falto de sistematización teórica porque los que han intervenido se han centrado más en la acción que no en la reflexión. Muchas de estas iniciativas con el tiempo han visto la necesidad de formar sus propios agentes para garantizar una mayor eficiencia. Este proceso se ha acelerado más en aquellos **ámbitos de intervención** próximos a la estructura educativa". (pág. 7).

Este es un contexto socio-educativo y socio-cultural nuevo. Así lo han entendido el grupo de trabajo de Barcelona 88. Pero esa misma inquietud ha sido recogida también por el I Congreso de Animación Sociocultural de la UNED, Madrid 89, la Escuela de Verano de Trabajo Social de Valladolid 89 y así lo entiende el grupo de trabajo de este Congreso sobre la Educación Social en España, coordinado por el Profesor Juan Manuel Cobo Suero y que se recoge en una serie de propuestas muy concretas para la crítica y aprobación de los congresistas. Y ello porque pensamos que el paisaje de las necesidades sociales de España, como tendremos oportunidad de escuchar y ver en las ponencias de este Congreso, están demandando con urgencia que las enseñanzas no regladas o no formales puedan llegar a ser regladas.

A la luz de todo esto, creo que la sociedad española actual necesita especialistas sociales que puedan dar respuestas especializadas a los problemas que requieren un intervención social especializada. O dicho con otras palabras, la sociedad española actual necesita educadores sociales y/o agentes socioculturales que intervengan en los contextos o entornos específicos de los problemas sociales nuevos con el fin de que ellos mismos puedan ser agentes multipladores de cambio y de bienestar social. Hoy por hoy, en España como en el resto de los países industriales avanzados, estas tareas son y deben ser objeto de la Educación Social. Sobre ello podremos escuchar la conferencia del Profesor Victor Juan Ventosa Pérez, que hablará sobre: "Niveles formativos en

la CEE correspondientes a las profesiones españolas en Educación Social”³⁴.

3.3. La Educación Social desde las nuevas formas educativas

Las nuevas formas de Educación Social tienen su arraigo en la educación en general y en la intervención y dinamización sociocultural en particular. Estas formas nuevas de educación se plantean la necesidad de reinsertar y adaptar o reeducar a todas aquellas personas que por sus condiciones específicas viven en estado de “inadaptación y/o de marginación social. En este sentido una de sus finalidades más importantes es la de capacitar a los individuos, hombres y mujeres, a desarrollarse como tales dentro de una sociedad determinada. Eso parece ser que no es posible para todos los ciudadanos y ello les condena a vivir en la “indaptación” o en la marginación. Dentro de este contexto de inadaptación o marginación encuadramos la Educación Social en España, que, de acuerdo con Heinrich Rombach, la definimos como **el propósito de conseguir un aprendizaje social que, partiendo de las condiciones de inserción de los participantes, abarque el proceso de confrontación con sus situaciones cotidianas, conflictivas o vitales, así como sus resultados en personas adolescentes y adultas**³⁵.

De acuerdo con esta definición, la Educación Social deberá atender a tres temáticas muy específicas: 1) las formas del trato social, tales como la ayuda, deferencia, respeto al prójimo; 2) el tratamiento de los conflictos que se presentan en los individuos, en los grupos, en la familia, en el entorno, y su disponibilidad para analizarlos, juzgarlos y resolverlos; y 3) el conocimiento de las estructuras y nexos sociales que salen a la luz en el análisis de los conflictos y que pueden aclararse por medio de los conceptos sociológicos, psicológicos, pedagógicos. El logro de estos tres puntos permitirá al individuo asumir, interiorizar e integrar en la estructura de su personalidad las formas y contenidos culturales de su medio ambiente en “la pedago-

³⁴ De Víctor Juan Ventosa puede consultarse también *La animación sociocultural en el Consejo de Europa*, extracto de la tesis presentada para la obtención del grado de doctor, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1988, 50 págs.

³⁵ Heinrich Rombach, *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Ediciones Rioduero, Madrid, 1983, tomo I, pág. 328. Un libro ya clásico entre nosotros es J. M. Quintana Cabanas, *Pedagogía Social*, Ed. Dykinson, Madrid, 1984.

gogía de la vida cotidiana”³⁶ y el resultado será su incorporación progresiva a la sociedad en la que ha de vivir como un miembro activo de ella. Desde el punto de vista de la intervención para la adaptación social, esas son las finalidades planteadas por varios ministerios, entre los que, a modo de ejemplo concreto, está el de Asuntos Sociales³⁷.

La tarea de “reinsertar a los individuos inadaptados” en la sociedad sólo será posible si atendemos correctamente al propósito y a las tareas fundamentales de la Educación Social. Para ello se requiere y se demanda formar y especializar buenos profesionales desde unos perfiles curriculares adaptados a la función que deberán desarrollar después en su vida cotidiana de trabajo.

CONCLUSION

Mi única conclusión, señoras y señores congresistas, es esta. La educación en general y la Educación Social en particular debe contribuir a hacer hombres y mujeres auténticamente libres, que les ayude a romper las barreras de la inadaptación, se les devuelven las ganas de vivir al reencontrarse a sí mismos participando en su realización personal y en la construcción de la realidad social. Y la consecuencia última será dar *sentido integrador a su existencia* al tiempo que se realiza a sí mismo en el encuentro personal en y con los demás.

Muchas gracias

³⁶ César Díaz, “La Educación de los inadaptados. Pedagogía de la vida cotidiana”, en *EL PAIS*, martes, 13 de junio de 1989, Cuadernillo Especial de Educación, pág. 7.

³⁷ Véase por ejemplo, Ministerio de Asuntos Sociales, *Solaridad e Igualdad de Oportunidades: Una Política Social Integrada*. Texto de la comparecencia de la Ministra de Asuntos Sociales ante el Pleno del Congreso de los Diputados, Ed. M.A.S., Madrid, 1989. Y más recientemente el “réparto de dinero realizado por Asuntos Sociales”, ABC, viernes 15 de septiembre de 1989 y ABC, sábado, 16 de septiembre de 1989.

NIVELES FORMATIVOS EN LA C.E.E. CORRESPONDIENTES A LAS PROFESIONES ESPAÑOLAS EN EDUCACION SOCIAL

Victor Juan Ventosa Pérez

I. INTRODUCCION

Uno de los fenómenos que ha afectado de forma más decisiva a la educación de las últimas décadas es el progresivo reconocimiento y la creciente introducción de variables sociales y culturales (Husén, T., 198), como consecuencia de un imparable despliegue de lo educativo *en el espacio y en el tiempo*. Esta apertura, advertida por Organismos Internacionales tales como la UNESCO y el Consejo de Europa (Coombs, 1968-1985, Faure, 1973, Ventosa, 1988), ha provocado, en su dimensión espacial, el surgimiento de nuevos ámbitos de intervención educativa con el desbordamiento de la educación *formal* hacia la *no formal*. Del mismo modo, desde su vertiente temporal se han roto los límites de una educación reducida a los primeros años de la vida humana para llegar al concepto de *educación permanente*, en virtud del cual podemos hablar de *nuevas modalidades y nuevos destinatarios* de la educación.

No es el momento de detenernos en un análisis de los factores desencadenantes de tales procesos. Pero sí puede ser significativo en relación al tema que nos ocupa, que mencionemos el progresivo *desarrollo y complejidad social* paralelo al proceso educativo, la *mejora de la calidad de vida* como demandante de nuevos servicios y el ya largo *proceso de secularización de la sociedad* que, al igual que ha venido afectando a la profesionalización de tareas educativas y sociales de anterior implantación (maestros, profesores, educadores de adultos, trabajadores sociales, etc.), ahora le llega el turno a las nuevas profesiones de la recientemente venida en llamar Educación Social. Campo éste que en los últimos años ha experimentado una eclosión de prácticas múltiples y heterogéneas, pero de cada vez mayor demanda social.

Este panorama suscitadamente descrito, hemos de completarlo con dos pinceladas más de fondo, para poder abordar el objetivo de esta ponencia. La actual coyuntura española de reforma educativa,

con la consiguiente creación y reestructuración de estudios y nuevas profesiones, nos ofrece una oportunidad inestimable para plantearnos los perfiles y la formación de los nuevos agentes intervinientes en estos nuevos espacios socioeducativos. Por otro lado, la construcción europea, cuya andadura tiene un enclave decisivo de aquí a tres años, precisa de una urgente homologación y armonización de títulos y profesiones que en lo concerniente a la familia profesional, centro de nuestro debate, se hace especialmente compleja.

Pues bien, con los ingredientes presentados, creo que podemos introducirnos en el objeto de la ponencia.

II. DELIMITACION, OBJETIVOS Y PRESUPUESTOS

El problema básico a resolver que aflora de entre los rápidos trazos dados respecto a la Educación Social, creo que es el de lograr un ajuste integrado entre *la estructura profesional* y la de *formación* de los educadores sociales. Dicha tarea requiere, en primer lugar, de la delimitación de tales perfiles profesionales, aún no del todo configurados, para diseñar en función de ellos, los currícula correspondientes a la formación requerida. Mi propósito es el de aportar una serie de elementos estructurales que permitan enmarcar y clarificar una posible estructura profesional de la Educación Social en España, en base a los niveles de cualificación que establece la Comunidad Europea. Con ello, no sólo se pretende homologar la profesión socioeducativa preparándola para la libre circulación de profesionales en la Europa del 92, sino que también es un recurso para organizar la estructura profesional de la Educación Social en nuestro propio país. Para ello, nos serviremos de un *marco referencial* en base a dos dimensiones:

- La *dimensión material*, de los contenidos, que viene dada por las propuestas formativas y profesionales actualmente existentes en España.
- La *dimensión formal* o estructural de los niveles formativos por la CE.

Es por ello que estructuraremos esta exposición en torno a estos dos apartados, junto con un tercero que dedicaremos a determinar otros tipos de variables que, junto con los niveles formativos, considero básicas para la delimitación de los perfiles profesionales de la

Educación Social. Con ello, espero terminar ofreciendo un marco estructural que sirva de referencia a las propuestas formativas y profesionales que, es de desear, surjan a partir de este Congreso.

III. LA REFERENCIA FORMAL: NIVELES DE FORMACION EN LA CEE

El panorama de la Educación Social en Europa se caracteriza por una heterogeneidad terminológica que transparenta una pareja diversidad de funciones y de enfoques. De las incursiones más recientes que, en este sentido, he podido dar (Comisión de la Comunidades Europeas, 1988), así como las que han realizado otros autores (Ginger S., 1988), podemos agrupar las múltiples denominaciones profesionales relacionadas con la Educación Social en conjuntos tales como:

- **Educador:** Social, Diplomado, Especializado, de Adultos, Profesional, que aparece en Bélgica, España, Luxemburgo, Francia, Italia, ...
- **Sociopedagogo:** término utilizado en Alemania, Bélgica o Dinamarca.
- **Animador:** sociocultural, social, cultural, sociocomunitario. Con países como Francia, Bélgica, Francia, Italia o Portugal, que utilizan este figura.
- **Otros:** monitor (España, Gran Bretaña), Ortopedagogo, (Países Bajos). Pero si vamos fuera de la CE, la disparidad terminológica es aún mayor: Defectólogo (Yugoslavia), Socioterapeuta, consejero, etc. (EE.UU).

Tal disparidad de denominaciones hace referencia a una diversidad no sólo de funciones o enfoques, sino también a niveles profesionales que afectan al tipo de estudios necesarios para adquirirlos, de forma similar al espectro variopinto con que se dibuja la situación actual de la Educación Social en España. Tal heterogeneidad no permite un análisis comparativo mínimamente organizado y es por ello que precisamos acudir en un marco más estructurado y oficial, aún a costa de una pérdida inicial de concreción y especificidad, para intentar acomodar la estructura profesional de la E.S. a los niveles de cualificación de la CE. Tales niveles establecidos por el Consejo de la CEE en junio de 1985 para posibilitar una correspondencia

entre las cualificaciones profesionales de los Estados miembros son cinco y vienen definidos en función de la *competencia* a desempeñar y la *formación* requerida para el acceso a cada nivel (Cedefop, CEE, 1982. MEC, 1987).

- **Nivel I:** relativo a *trabajos de ejecución simple* y de adquisición rápida, con un conocimiento teórico y unas capacidades prácticas muy limitadas. La formación que da acceso a este primer nivel es la *escolaridad obligatoria* junto con cierta *preparación técnica o profesional* (escolar, extraescolar o laboral).
- **Nivel II:** supone una *cualificación completa para una actividad precisa* con manejo de instrumentos y técnicas relativas al ejercicio de dicha actividad. Trabajo de ejecución, por tanto, pero con posibilidades de cierta autonomía relativa a los límites de las técnicas utilizadas. A la formación requerida en el anterior nivel, aquí se le añade cierto *aprendizaje* adquirido.
- **Nivel III:** hace referencia a trabajos de ejecución que implican ciertos conocimientos teóricos y *autonomía respecto a funciones técnicas*, tales como *programación y coordinación*. A este nivel se accede con la escolaridad obligatoria y una formación técnica complementaria o secundaria de tipo general o técnico.
- **Nivel IV:** se trata de una especialización técnica con *dominio de los fundamentos científicos relativos a su área* y con *responsabilidad de concepción en programación de áreas, gestión y administración*. Una formación secundaria –general o técnico-profesional– más una formación técnica post-secundaria es la que da el acceso a este nivel.
- **Nivel V:** por último, aquí se sitúa el ejercicio de una actividad profesional con *plena autonomía y dominio de sus fundamentos científicos*.

IV. LA REFERENCIA MATERIAL: LOS ROLES PROFESIONALES DE LA EDUCACION SOCIAL EN ESPAÑA

Una vez aclarados los términos que definen cada uno de los cinco niveles de cualificación reseñados se trata de hacer un esfuerzo

de integración de los diferentes roles profesionales de la E.S. existentes en nuestro país a dicha estructura competencial.

Nivel I:

Por cuanto tan sólo requiere de la base formativa que aporta la escolaridad obligatoria, no se plantean aquí programas específicos de formación, sino tan sólo una *iniciación profesional* que en el ámbito de la E.S. puede venir dado por el *voluntariado* que desarrolla tareas socioeducativas preferentemente desde el asociacionismo (juvenil, de tiempo libre, de vecinos, cultural, etc.).

Nivel II:

Un primer reconocimiento formal de la experiencia profesional iniciada en el nivel anterior, así como la adquisición de una cualificación completa para el desarrollo de actividades socioeducativas con cierta fundamentación metodológica, técnica y organizativa, la daría este segundo nivel que habrá de corresponder a los *agentes socioeducativos de base*, provenientes, tanto del sistema escolar —caso de la FP II en *Adaptación Social* (B.O.E. del 30-8-80)— como los centros e instituciones de formación no escolares, y aquí hemos de incluir a los *monitores de tiempo libre*, cuya formación se atiende en la actualidad desde dos instancias diferentes: las *Escuelas y Centros de Animación y Tiempo Libre* reguladas bajo normativa autonómica y los *Centros y Cursos de Formación Ocupacional*, llevada a cabo bajo los auspicios del INEM. La situación así creada, respecto a la formación de este tipo de agentes socioeducativos, requiere de una coordinación y unificación de criterios y normativas, por cuanto la competencia para regular Centros de formación de monitores de tiempo libre está transferida a las CC.AA., quienes tienen ya una legislación muy desarrollada sobre condiciones, requisitos y características que debe reunir dicha formación (De Castro Cardoso, D., 1989). El actual solapamiento e intrusismo institucional de competencias entre la Administración Central (INEM) y la Administración Autonómica (Consejerías de Educación, Cultura y Juventud) reclama una urgente atención.

Nivel III:

Aquí hemos de incluir a los *técnicos intermedios* de la E.S., con capacidad para una gestión autónoma de programas e infraestruc-

turas socioeducativas, con responsabilidades de programación y coordinación a niveles de ejecución. Formarían parte de este nivel el módulo profesional recientemente establecido de *Técnico en Educación Infantil*, aunque tan sólo en lo referente al ámbito de intersección que tiene con la E.S. (atención educativa a la infancia en ámbitos no formales) (BOE, 20-12-88).

Nivel IV:

Con el que entramos en el terreno de la formación superior que, en el caso de nuestro país y a diferencia de otros países europeos, queda delimitada por la Universidad. Ubicamos, por tanto, en esta franja a los diplomados aptos para ejercer responsabilidades de *diseño, planificación y control de programas de gestión e intervención socioeducativos* según la especialidad elegida dentro del campo de la E.S. —Animación Sociocultural, Educación de Adultos o Educación Especializada, en el caso de la *Diplomatura en Educación Social*— o en función de ámbitos de intervención relacionados con ésta —caso de la *Diplomatura en Trabajo Social* o la propuesta *Diplomatura en Educación Infantil y Primaria* (Consejo de Universidades, 1988).

Nivel V:

En nuestro sistema educativo corresponde a la *Licenciatura Universitaria en Educación Social* o al *Pedagogo Social* (“Socialpedagogo”), profesional éste que, independientemente de su definitiva denominación, deberá dominar los *fundamentos científicos* (no sólo tecnológicos, como pudiera ser el caso del Diplomado en E.S.) necesarios para asumir funciones de *formación, investigación, innovación y evaluación sistemática* en los diferentes ámbitos de la E.S., con especial incidencia en aquellos no abordados por los anteriores niveles (formación de educadores de adultos, formación para el trabajo, dirección de organismos y servicios socioeducativos...).

V. VARIABLES BASICAS PARA LA CONFIGURACION DE LOS PERFILES PROFESIONALES DE LA E.S.

Ya he apuntado como tarea central para la profesionalización y articulación formativa de la E.S. la integración de la estructura

profesional real con la estructura formativa requerida. Sin embargo, esto último no se puede abordar sin una delimitación previa de los niveles profesionales existentes o posibles, para lo cual la estructura europea comentada nos aporta un buen patrón de referencia. Con todo, esto no basta. Hace falta referirse a otra serie de variables que ayuden a concretar con más claridad dichos perfiles. Por ello, puede ser iluminador tener en cuenta, además de los niveles formativos de la CEE, al menos otros tres factores:

1. Funciones a desempeñar por cada profesión correspondiente a la familia profesional de la E.S.:

- De animación sociocultural.
- de educación en el tiempo libre y recreación.
- De prevención y tratamiento de la marginación social.
- De educación de adultos.
- De formación para el trabajo y la profesión.

2. Ambitos de intervención en los que se sitúa el trabajo de cada profesión específica y que podemos agrupar en:

- *Abiertos*: rural, de calle, en barrio, territorial, grupal medioambiental...
- *Cerrados o Institucionales*: escolares (escuelas, centros de Enseñanza Media, Compensatoria, de Adultos, ...) no escolares (centro de acogida, de protección de menores, penitenciarios, hospitales, cuarteles, etc.).
- *Mixtos*: Instituciones político-administrativas (estatales, autonómicas, provinciales y locales); Instituciones Sociales, Sanitarias, Culturales, Religiosas, Benéfico-sociales, Sindicatos, Asociaciones, ...

3. Destinatarios, a los que va dirigida la intervención socioeducativa, según se tenga en cuenta:

- *La edad*: niños, preadolescentes, jóvenes, adultos, tercera (y "cuarta") edad.
- *La problemática*: delincuentes, toxicómanos, deficientes (físicos o psíquicos), mujeres, etnias o minorías, colectivos de alto riesgo, universitarios, soldados, reclusos,

Cruzando las variables descritas podemos llegar a delimitar el perfil característico de cada una de las profesiones existentes en la

E.S.A. y, a partir de entonces, es cuando ya podemos abordar el diseño curricular para la formación de los futuros profesionales en correspondencia con los perfiles así determinados. Para llevar a cabo este segundo paso, también han de tenerse en cuenta otra serie de variables.

VI. VARIABLES BASICAS PARA LA DETERMINACION DE LA FORMACION DE EDUCADORES SOCIALES

1. **Ambito profesional**, que viene dado por la determinación de los *espacios de intervención* en donde el profesional ha de actuar y por los *marcos institucionales* desde donde éste interviene.

2. **Perfil profesional**, delimitado en base a lo ya dicho.

3. **Duración y valoración de la formación** en términos de *horas* y de *créditos*.

4. **Curriculum**: contenidos, métodos, medios y recursos, objetivos didácticos y previsiones evaluativas.

5. **Marcos Institucionales de formación**, configurados de acuerdo con tres criterios esenciales, como son:

- *La interrelación de procesos y espacios formativos*, en cuanto a preveer la presencia en el plan de formación y articulación de la *acción* (entendida como intervención real y no sólo como "práctica" simulada o de laboratorio), la *investigación* (especialmente la investigación-acción) y los *contenidos propiamente dichos*.
- *La interrelación interinstitucional*, como consecuencia del anterior postulado, entre los Centros de *Formación* (Universidad, Escuelas), los Centros de *Intervención* (Servicios y Organismos Socioeducativos) y Centros de *Investigación* (Servicios de Documentación, Información, Centros de Recursos e Investigación).
- *Multidisciplinariedad y pluralidad de agentes de formación*, al igual que en el resto de Europa, para la impartición de esta formación se hace imprescindible la presencia de *todos*

los que *profesan* en la E.S. ("los profes"), repartida al 50% entre los *profesores* y los *profesionales* (advirtiéndose la común raíz etimológica de ambos).

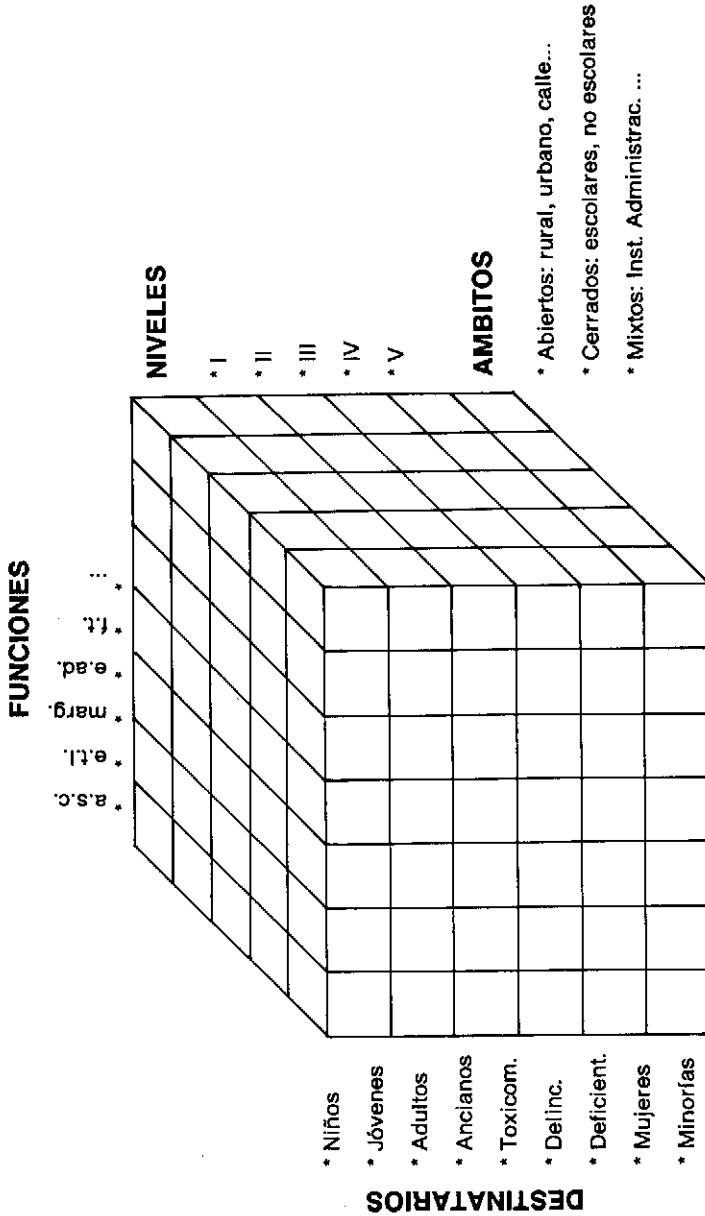
6. Condiciones y procedimientos de acceso y movilidad, para cada uno de los niveles formativos, teniendo en cuenta:

- *Los criterios de selección* de alumnos, según *estudios, aptitud y experiencia profesional*, advirtiéndose de la importancia que cobra el *currículum socio-profesional* junto con el *currículum académico*, para el acceso a determinados niveles profesionales de la E.S.
- *Las vías de acceso* reconociendo no sólo la vía *académica* (*cuyos requisitos están básicamente establecidos en los niveles formativos europeos*), sino, en determinados niveles —los que dan acceso a salidas profesionales no universitarias— también permitiendo la vía *profesional* (experiencia + prueba de madurez).
- *Los criterios de movilidad*, tanto *interniveles* (paso de un nivel a otro superior) como *intraniveles* (alternancia e interrelación formación-trabajo y/o formación-prácticas).

VII. CONCLUSIONES

Hasta aquí, por tanto, la aportación formal y estructural que, pienso y espero, pueda servir de marco referencial a las propuestas y debates de este Congreso, así como a futuros desarrollos de las dos coordenadas fundamentales para la consolidación de la E.S. en España: su estructura profesional y formativa. Tanto las variables como los instrumentos y modelos para desarrollarlas creo que quedan suficientemente explicitados y accesibles para su aplicación. Con todo y para terminar, no creo que ello pueda llevarse a cabo sin tener en cuenta una estrategia adecuada a la *naturaleza de la E.S.* Para ello, han de tenerse en cuenta una serie de presupuestos entre los que destaco tres:

- El *enraizamiento* de la E.S. en cada *contexto social* concreto.
- La vinculación de la E.S. al *desarrollo global de la comunidad*.
- La concepción de *lo social* como *lugar educativo privilegiado*.



**VARIABLES CONFIGURADORAS DE LOS
PERFILES PROFESIONALES EN EDUCACION SOCIAL**

(Víctor J. Ventosa Pérez, 1989)

La aceptación de estos presupuestos conlleva una serie de consecuencias sobre la dimensión profesional y formativa de la E.S. tal y como aquí la hemos referido:

- Cualquier respuesta formativa en el ámbito de la E.S. ha de acometerse a partir de la práctica actual.
- Para ello el desarrollo de la estructura formativa se ha de abordar desde los diversos espacios y perfiles profesionales existentes. El modelo interpretativo que aquí he propuesto intenta ofrecer unas pautas para enfrentarse a dicha tarea desde *lo que se hace* (las funciones de la E.S.), teniendo en cuenta *en dónde se hace* (los ámbitos de intervención socio-educativa), *para quiénes se hace* (los destinatarios) y *con qué competencias* (los niveles formativos).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS Y DOCUMENTALES

- CEDEFOP, "Formation professionnelle", núm. 10, pág. 39 (CEE, diciembre, 1982).
- GINGER, S., "El Educador especializado en el umbral de la Europa de 1992... y del mundo del año 2000", *Jornadas Estatales. El Educador Especializado: su homologación con Europa* (julio de 1988).
- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, *Guía del Estudiante. La Enseñanza Superior en la Comunidad Europea*, Mundiprensa, Madrid, 1988.
- DE CASTRO CARDOSO, D., *La formación de educadores de movimientos juveniles y de tiempo libre. Actual configuración formal a partir de las legislaciones autonómicas*, Universidad Pontificia de Salamanca, 1987.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES, *Informes técnicos del Grupo de Trabajo núm. 15. Estudios de Diplomado en Educación Social, en Educación Infantil y Primaria y de Licenciatura en Educación Social*.
- MARTINEZ MARTIN, M., PETRUS ROTGER, A., PUIG ROVIRA, J., TRILLA BERNET, J. "La formación de los educadores y agentes socioculturales", *Jornadas sobre la formación de educación y agentes socioculturales*, Barcelona 1988.

VENTOSA PEREZ, V. J., *La Animación Sociocultural en el Consejo de Europa*, Universidad Pontificia de Salamanca, 1987 (también en *Procesos Socioculturales y Participación*, Ed. Popular, Madrid, 1989).

VENTOSA PEREZ, V. J., "Espacios de conexión de la Universidad con la educación de adultos", *V Jornadas Iberoamericanas de Educación de Adultos*, O.E.I., Salamanca, 3-7 de octubre de 1988.

MEC, *Proyecto para la reforma de la educación técnico profesinal*, Madrid, 1987.

II

PONENCIA CENTRAL

**LAS PROFESIONES
EN EDUCACION SOCIAL**

**Comparación-distinción entre sí y con
otras cercanas, tomando como perspectiva
principal la formación requerida**

Equipo de trabajo:

Carmen Labrador Herráiz

Juan Manuel Cobo Suero

Antoni Puig i Picart

Miguel Juárez Gallego

Luis Romero Largo

Antoni Petrus Rotger

INTRODUCCION

Juan Manuel Cobo Suero

Para facilitar el seguimiento de esta ponencia se facilitó a los participantes en el Congreso varios documentos de trabajo, que incorporamos también aquí.

El *Documento 1* lleva por título "Población Sujeto de Educación Social", y tiene por objeto introducir al tema con el recuerdo y mención de algunos datos numéricos, grupos más precisados de ella, organismos y entidades implicados, carencias, ...

El Documento tiene tres apartados. En el primero se aportan algunos datos sobre la actividad educativa de organismos cuya acción se considera parte del sistema educativo. La mayor parte de estos datos están tomados del libro "El Sistema Educativo Español", preparado y publicado por el C.I.D.E. (1988) y se refieren generalmente al curso 1985-86.

En el segundo apartado se apuntan algunas de las limitaciones existentes en la información sobre el tema o en el acceso a la misma: en datos complementarios, o sobre ciertos sectores y grupos, o sobre educación "sumergida" (en el sentido explicado en el Documento y que, por supuesto, no implica ilegalidad alguna).

Finalmente, en el tercero se recuerda que toda la población es sujeto de educación social en algún sentido. Dato este muy importante por lo que implica de ampliación del horizonte laboral de los profesionales de la educación social. Y que dio pie a una distinción coloquial en el Congreso entre Educación Social en sentido "duro" (cuando el sujeto de la misma son personas o grupos en situación de inadaptación y/o marginación social), y en sentido "blando" (por ejemplo, animación en hoteles, formación permanente de profesionales cualificados, ...). Distinción, no obstante, que no ha de entenderse simplistamente, ya que no expresa adecuadamente todas las situaciones (no expresa, por ejemplo, la de los niños escolarizados pero con alto riesgo de fracaso escolar o de muchas horas en la calle).

El *Documento 2* reproduce la "Propuesta del M.E.C. sobre el Sistema Educativo". Con el apunte adicional de que el Nivel 4 y 5 de la C.E.E. corresponden al 1º y 2º Ciclo de Universidad en esta propuesta y el Nivel 3 a los Módulos 3 (al menos por el momento).

El *Documento 3* aporta un cuadro de conjunto de las Profesiones que se contemplan en la ponencia, con sugerencia de las relaciones y pasos entre ellas. Este cuadro o esquema, titulado "Proyecto de Profesiones en Educación y Trabajo Social", ha sido preparado por el equipo de trabajo y es explicado en sus diversos niveles, accesos y relaciones a lo largo de la presentación de la ponencia.

El *Documento 4* resume en forma de PROPUESTAS algunas de las principales tesis defendidas por el equipo de trabajo y que explícita o implícitamente se razonan a lo largo de la ponencia. La primera propuesta es consecuencia directa de lo expuesto en el Documento 1.

Finalmente, el *Documento 5* contiene una ENCUESTA planteada a los congresistas sobre esas propuestas. Los resultados de esta encuesta constituyen las CONCLUSIONES del Congreso.

Documento 1

POBLACION SUJETO DE EDUCACION SOCIAL

No existe un cuadro estadístico conjunto y completo. Este Documento se limita a introducir el tema, recordando algunos datos conocidos y sectores de esta publicación. Más información la aportarán las 24 ponencias-coloquio por Secciones del Congreso.

A. ALGUNOS DATOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

	Alumnos (Curso 1985/86)
1. Analfabetos mayores de 10 años	1.991.581
Datos de 1981. 6,36% de la población total.	
2. Educación Compensatoria	
Personas en desigualdad por factores económicos, sociales o geográficos y susceptibles por ello a tasas superiores a la medida nacional en analfabetismo, no escolarización, abandono de estudios en EGB y FP, ...	
2.1. Centros de Recursos/Servicios de Apoyo	173.540
2.2. Centros Rurales de Innovación Educativa	2.051
2.3. Preescolar en casa	965
2.4. Población Marginal	3.805
2.5. Aulas Ocupacionales	8.852
3. Educación de Adultos	
3.1. Centros de Educación Permanente de Adultos (EPA). Modalidades: Primer Ciclo (alfabetización y cálculo),	145.062

Alumnos
(Curso 1985/86)

	Segundo Ciclo (Certificado de Escolaridad), Tercer Ciclo (Título de Graduado Escolar: 54% del total de alumnos).	
3.2.	Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBA)	13.322
	Centros colaboradores:	
	– Niños en edad escolar obligatoria	447
	– Adultos en 2º Ciclo	1.336
	– Adultos en 3º Ciclo (Graduado Escolar)	11.539
3.3.	Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (INBA) ... Sede Central, Centros Colaboradores, Extensiones, Aulas, Centros Penitenciarios, Extrajero. (No están incluidos los datos del País Vasco.)	21.133
3.4.	Radio ECCA	76.329
	– EGB (80%: Graduado Escolar)	24.329
	– BUP	1.042
	– Cursos Monográficos	35.172
	– Escuelas de Padres	4.284
	– Contabilidad, Inglés, Catalán	11.502
3.5.	INEM: Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP). Datos de 1986	283.684
	Cursos de 100 a 200 horas. Áreas preferentes: Informática, Técnicas Empresariales, Administración y Oficinas, Construcción, Textil. El 75% de los alumnos son parados. El 56,4% menores de 25 años. El 12,59% analfabetos y sin estudios.	
3.6.	Enseñanza No Reglada	
	– Universidades Populares. Cursos	57.426
	– Asociaciones de Vecinos, Centros de Ancianos, Centros Juveniles	?
3.7.	Educación en el Extrajero	48.574
	– Preescolar, EGB, BUP, COU, FP y EPA	13.822
	– Lengua y Cultura	34.752
3.8.	Convenios de M.E.C. con los Ministerios de Justicia, Defensa y Asuntos Exteriores para Educación de Adultos: datos incluidos en los apartados sobre EPA, CENEBA e INBA.	

Alumnos
(Curso 1985/86)

4. Alumnos con Necesidades Especiales (Educación Especial)

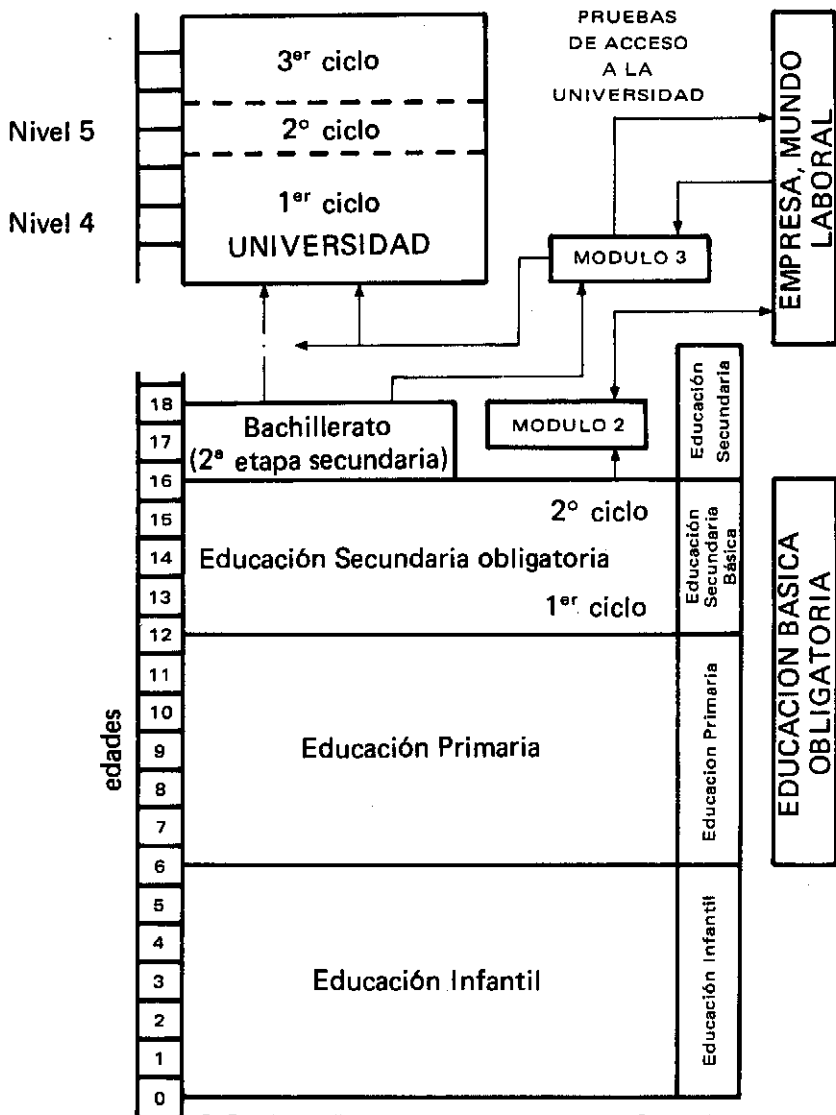
4.1. En Centros Específicos	45.539
- Preescolar	8.990
- EGB	26.828
- FP Adaptada	1.797
- FP Tareas	3.439
- Otras Enseñanzas	4.485
4.2. En Centros Ordinarios	52.832

B. NO HAY DATOS, O SON PARCIALES, O ESTAN MUY REPARTIDOS POR DIVERSAS FUENTES DE INFORMACION

1. **Datos importantes complementarios a los anteriores.** Por ejemplo, los totales de personas que hubieran precisado atención educativa en los apartados indicados en A. (Los datos son sólo los atendidos de hecho); o la situación post-EGB-FP de los alumnos con necesidades especiales.
2. **Datos sobre "educación sumergida".** Entendiendo por tal la educación social no reconocida aún en el sistema educativo: formación de animadores, educadores especializados, monitores, ..., y de las personas atendidas por ellos. Una educación que irá emergiendo a medida que las profesiones en educación social alcancen su madurez, reconocimiento e implantación sociales.
3. **Población necesitada de atención educativa especial de otros sectores y colectivos.**
 - Extrajeros.
 - Itinerantes.
 - Gitanos.
 - Menores explotados, hijos de padres en situación socialmente difícil,
 - Menores en la calle después de la escuela y jóvenes después de su horario escolar.
 - Drogadictos (prevención educativa, intervención).
 - Territorios y colectivos precisados de animación sociocultural.
 - Otros colectivos y grupos.

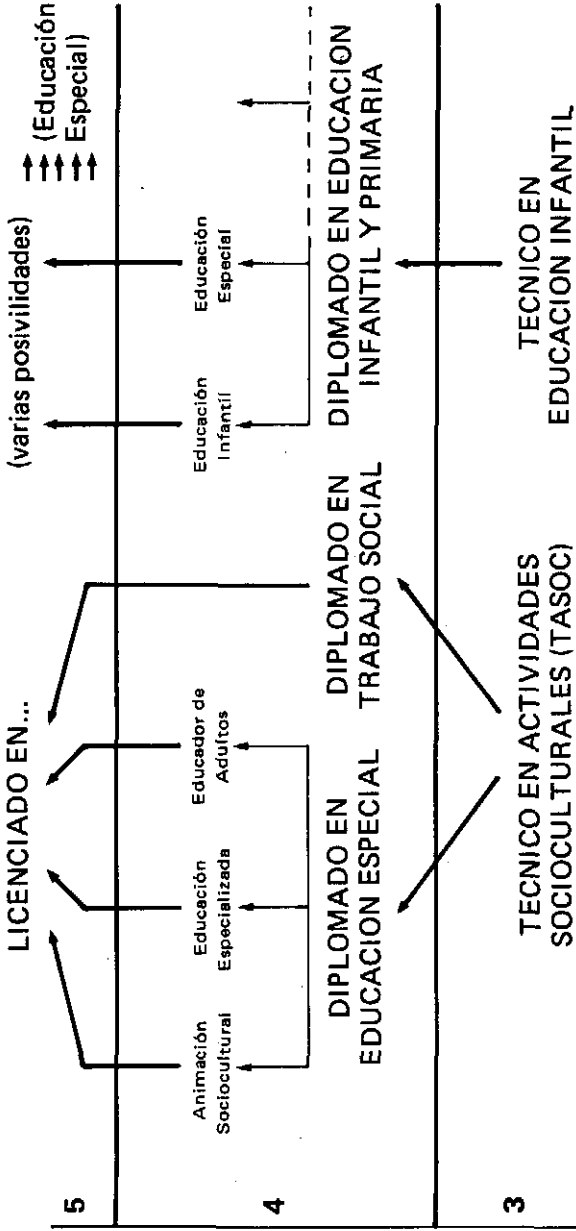
C. TODA LA POBLACION EN ALGUN SENTIDO

Educación social en los centros escolares, por los medios de difusión, animación sociocultural, ...



SISTEMA EDUCATIVO: PROPUESTA del M.E.C.

PROYECTO DE PROFESIONES EN EDUCACION Y TRABAJO SOCIAL



Documento 3

PROPUESTAS

1. Son necesarios en España *estudios* sobre Educación Social:
 - a) sobre necesidades, prospectivos, otros que precisen los diversos organismos y entidades interpelados por ella;
 - b) sobre las profesiones en este ámbito,
 - c) sobre didácticas, métodos y técnicas, etc.

Es preciso, por tanto, que el C.I.D.E. (y otro organismo) los emprenda o fomente, y que se promuevan y apoyen eficazmente por entidades públicas y privadas las investigaciones en estos campos.
2. Los estudios de los *Módulos 3* correspondientes a profesiones de Educación Social, atendidos las condiciones de acceso a los mismos (bachillerato completo y otras homologables a aquél), su diseño curricular y la cualificación exigida al profesorado que ha de impartir la docencia, pueden ser susceptibles a reconocimiento o convalidación por las Universidades.
3. La incorporación al sistema educativo de *nuevas profesiones* en Educación Social debe ser "profesionalizante". Es decir, debe ir acompañada de una delimitación del perfil profesional de cada una adaptado al campo laboral y de un currículum de formación adecuado al mismo.
 Esto facilitará la clarificación de las relaciones académicas y profesionales entre ellas y con otras próximas, tanto en vertical (por ejemplo, entre Técnicos y Diplomados en Educación Infantil o entre *Tasoc* y Diplomados en Educación Social) como en horizontal (por ejemplo, entre Diplomados en Educación Social y Diplomados en Trabajo Social).
 A estos fines, parece necesaria la coordinación entre los responsables de la promoción de esas profesiones en los distintos niveles.
4. En la formación de nivel 4 para Educación Especial, además de la *Diplomatura en Educación Infantil y Primaria. Opción: Educación Especial*, las Universidades, otros organismos e instituciones públicas y privadas y los colectivos afectados deben ofrecer diversas posibilidades de formación complementaria para el puesto de trabajo.
5. La formación de *nivel 5* para *Educación Especial* debe ser asequible a *diversos licenciados* (educadores, psicólogos, médicos, sociólogos...), ya que todos ellos han de desempeñar tareas y funciones en este ámbito laboral. Esta formación puede plantearse como parte integrante del currículum de cada licenciatura o como currículum específico complementario a aquél.
6. Al campo profesional de la influencia e intervención de forma cualificada en actividades culturales, sociales, educativas y recreativas en el sector servicios (en el subsistema de organización del ocio.—actividades de tiempo libre,

de deporte y cultura— y/o ocio en el ámbito educativo —actividades extraescolares y complementarias dentro del Centro escolar—) y a la formación teórica y práctica para este campo de actividades responde el Módulo 3 *Técnico en Actividades Socioculturales (Tasoc)*. A esta nueva profesión debe aplicársele todo lo indicado en las propuestas 2 y 3.

7. La formación de nivel 4 para animación sociocultural, animación socioeconómica, pedagogía del tiempo libre, educación especializada y educación de adultos puede ser abordada, en un primer momento, en un Primer Ciclo o *Diplomatura en Educación Social* con tres modalidades: *Animación Sociocultural*, *Educación Especializada* y *Educación de Adultos*. (C. *Jornadas sobre la formación de educadores y agentes socioculturales*, Barcelona, mayo-88, "Documento Final").
8. Los diseños curriculares de los posibles *Diplomados en Educación Social* y de los *Diplomados en Trabajo Social* pueden o deben coincidir en materias básicas e instrumentales y en la importancia concedida a la formación práctica, diferenciándose en las materias específicas y en algunas complementarias.
9. La necesidad de que sean atendidas adecuadamente determinadas tareas y funciones en los ámbitos laborales de la educación y del trabajo social que requieren una formación de nivel 5 parece aconsejar la creación de un profesional *licenciado* con un perfil adaptado a ese campo laboral. A esta Licenciatura debe poder accederse directamente desde las *Diplomaturas en Educación Social* y en *Trabajo Social*, sin descartar el acceso desde otras licenciaturas con las adaptaciones curriculares pertinentes.
10. Los programas de formación universitaria de los Educadores Sociales parecen requerir una estrecha *colaboración* entre las Universidades y otras instituciones y empresas públicas y privadas. Por ejemplo, en la clarificación de una programación adaptada a los perfiles profesionales reales, o con la realización en ellas con valor académico de determinados aprendizajes teórico-prácticos bajo la dirección de profesionales de esas mismas instituciones o empresas. Es también importante que las Universidades recaben la colaboración de profesionales con experiencia y competentes no universitarios, en la forma que se juzgue conveniente (como profesor asociado, invitado, experto...).
11. En cuanto a la *equiparación* de profesionales en ejercicio con estudios secundarios y/o experiencia con los *Tasoc* y con los futuros *Diplomados en Educación Social*, parece que aquéllos pueden estar en condiciones de acceder a estas titulaciones por derecho (con bachillerato completo *Tasoc*) o de forma especial y singular. Deberán, pues, arbitrarse pronto caminos para dicho acceso a los *Tasoc*, así como también para las adaptaciones curriculares de los estudios y prácticas de estos profesionales a los de los *Tasoc*; caminos que, en su momento, habrán de arbitrarse también para aquéllos de estos profesionales que aspiren a la obtención del título de *Diplomado*.

12. Con el fin de profesionalizar debidamente a los alumnos de las *Escuelas y Centros de Animación y Tiempo Libre*, se deberá estudiar y establecer pronto una homologación de éstas, que las capacite para impartir el nivel 2 y, en su caso, el 3.

Nota: Estas propuestas se incardinan en el modelo de *duración de estudios* que parece irse imponiendo en estas profesiones: Módulos Prof. de 1 año amplio, Diplomaturas de 3, Licenciatura de 2. Ahora bien, todo este cuadro de profesiones puede ser repensado en un modelo de Diplomatura de 2 años y de Licenciatura de 2 + 2 ó de 4 años directamente.

Documento 5

ENCUESTA SOBRE LAS PROPUESTAS

- Explicación de las posibles respuestas:
SI: estoy de acuerdo.
NO: no estoy de acuerdo.
?: dudo; o sólo estoy de acuerdo en parte; o creo que hay una solución mejor.
- Si desea aportar alguna explicación o sugerencia sobre alguna propuesta, utilice, por favor, el dorso de esta hoja.
- Las respuestas se recogerán el día 21. Los resultados de la encuesta se comunicarán en la sesión de CONCLUSIONES y se incorporarán a las Actas del Congreso.

Propuesta 1 SI
 NO
 ?

Propuesta 2 SI
 NO
 ?

Propuesta 3 SI
 NO
 ?

Propuesta 4 SI
 NO
 ?

Propuesta 5 SI
 NO
 ?

Propuesta 6 SI
 NO
 ?

Propuesta 7 SI
 NO
 ?

Propuesta 8 SI
 NO
 ?

Propuesta 9 SI
 NO
 ?

Propuesta 10 SI
 NO
 ?

Propuesta 11 SI
 NO
 ?

Propuesta 12 SI
 NO
 ?

¿Qué modelo de *duración de estudios* le parece mejor, el utilizado u otro (por ejemplo el sugerido en la *Nota*)?

- el utilizado
 otro
 no sabe, duda.

EDUCACION INFANTIL: TECNICOS DE NIVEL 3 Y DIPLOMATURA

Carmen Labrador Herraiz

Comenzamos nuestro estudio comparado de las profesiones ya existentes en Educación Social y de otras necesarias y proyectadas analizando comparadamente las que tienen como objeto la *educación infantil* (En el esquema del Documento 3 está a la derecha).

La razón de comenzar por ellas es que este campo profesional es más conocido y experimentado que los más recientes de los TASOC (Técnicos de Animación Sociocultural) (en rodaje todavía) y de la Diplomatura en Educación Social (que hasta el momento es proyecto). Con esto no sólo el comienzo es más fácil, sino que además la comparación entre los niveles de las profesiones en educación infantil puede ser propedéutica y clarificadora para la comparación entre esas profesiones.

Pero antes de empezar nuestro análisis puede ser oportuno responder a la posible extrañeza de algunos por el hecho de incluir a la educación infantil en el ámbito de la Educación Social. Ciertamente es claro que no toda la educación infantil (de cero a seis años) se ubica en el ámbito de la Educación Social, e igualmente que los mismos términos "educación infantil" no sugieren aquel por sí mismos, ya que poseen un carácter más general. Ahora bien es un hecho que una gran parte de esa educación infantil la constituye o ha de ocuparse de *sectores peculiarmente necesitados* desde un punto de vista social o en actividades de animación, y estos sectores y actividades sí forman parte del alumno de la Educación Social.

Por ello, porque muchos educadores infantiles trabajan en este ámbito, en atención a ellos consideramos que la educación infantil no puede faltar en un cuadro de conjunto de las profesiones en Educación Social.

Y es importante recordar aquí que en la presentación del campo profesional del *Módulo 3 denominado "Educador Infantil"* (incluido en la Reforma de la Educación Técnico Profesional y regulado en Orden del 5 de diciembre de 1988, BOE del 20 de diciembre) la mitad aproximadamente de los trabajos apuntados (los sugeridos en primer lugar) pertenecen al mundo de la Educación Social.

Leo textualmente:

“Los ámbitos de trabajo pueden ser:

- A) Organismos de la Administración Central o Autonómica relacionados con la primera infancia, como por ejemplo: centros de atención a menores protegidos, centros penitenciarios, internados, centros de educación especial, casas de acogida, casas de niños, proyectos infantiles lúdicos de ocio y tiempo libre, educación ambiental (granjas, huertos, ...).
- B) Programas de ámbito local, colaborando en tareas como educación familiar, de atención primaria, de desarrollo comunitario; iniciativas de animación en fiestas locales, visitas organizadas, parques infantiles, etc.
- C) Instituciones privadas que llevan a cabo iniciativas relacionadas con la infancia.
- D) Instituciones Sanitarias, etc.”

Esto supuesto, continuamos ya con el análisis de este módulo tal como se presenta en la citada Orden Ministerial.

El *acceso* supone como en todo el nivel 3 el bachillerato completo o bien estudios homologables a aquel si se proviene del mundo laboral. Es decir, las condiciones académicas de acceso son semejantes a las de acceso a estudios universitarios, diferenciándose únicamente en que para estos últimos se han de superar unas “pruebas” de acceso, como puede verse en el *Documento 2*. Pruebas establecidas por razones de mecánica distributiva de los estudiantes atendida la oferta y demanda de plazas en los centros de enseñanza superior, pero no implican en sí una preparación académica superior o distinta a la del bachillerato mismo.

En cuanto a los contenidos del *diseño curricular* del módulo con las correcciones introducidas ya en atención a la experiencia sobre el plan propuesto en la Orden Ministerial citada el diseño comprende 1.000 horas, de las que 750 corresponden a formación teórica en Centros Educativos y 250 a prácticas en Centro de Trabajo. La distribución de las 750 horas de *formación teórica* en la siguiente:

- 75 horas área de Fundamentos de Psicología Evolutiva,
- 75 horas área de Desarrollo Emocional y Social,
- 125 horas área de Desarrollo Físico y Salud,
- 125 horas área de Desarrollo Cognitivo-Motriz.
- 150 horas área de Expresión y Lenguaje,
- 150 horas área de Didáctica y Recreación,
- 50 horas área de Orientación y Formación Laboral.

Es decir, nos encontramos con un *plan de estudios excelente*. Un plan que merece el calificativo de básico en un triple sentido. En el sentido de que aporta los conocimientos precisos para la actividad profesional. En el sentido en que establece unos conocimientos capaces de sustentar niveles formativos superiores. Y básico, finalmente, en cuanto que capacita para una formación permanente abierta; es decir, para asimilar los nuevos planteamientos académicos o de práctica profesional que vayan surgiendo.

Y terminamos este breve análisis de este módulo 3 con el dato de que para impartir estos contenidos, se piensa en un *profesorado* constituido fundamentalmente por licenciados, como parece obvio.

Pues bien, supuestos los tres aspectos que hemos analizado (acceso, diseño curricular y profesorado), parece que nos vemos abocados a una pregunta ineludible y que abre el camino a una tesis o propuesta de fondo. La pregunta es ésta: una *enseñanza profesional* (como la de este módulo y otros semejantes) con unas condiciones de acceso similares para las exigidas a la enseñanza superior, con un plan de estudios equiparable al del primer ciclo (nivel) de ésta y con un profesorado para la formación teórica cualificado al menos a nivel 5, *¿no es ya en sí misma reconocible o convalidable a nivel de enseñanza superior?*

Pensamos que sí. Que la puesta en marcha de los módulos 3 tecnicoprofesionales ha supuesto de hecho la introducción en nuestro sistema educativo de un tipo de enseñanza profesional cualitativamente nuevo en España. Una enseñanza tecnicoprofesional que no sólo lleva hasta las puertas del acceso a la Universidad —como sucedía y sucede hasta ahora—; sino que —por condiciones de acceso, diseño curricular y docencia— *se adentra y puede solicitar determinados reconocimientos y convalidaciones (según los casos) en el ámbito de nivel Universitario.*

Este hecho, para nosotros novedoso y claro, es el que pretendemos poner de manifiesto en el Documento 3 con esa flecha ancha que va desde el nivel 3 al 4. Y es lo que formulamos explícitamente también en nuestra segunda propuesta en el Documento 4:

“Los estudios de los Módulos 3 correspondientes a profesiones de Educación Social, atendidos las condiciones de acceso a los mismos (bachillerato completo y otras homologables a aquél), su diseño curricular y la cualificación exigida al profesorado que ha de impartir la docencia, pueden ser susceptibles de reconocimiento o convalidación por las universidades.”

Propuesta que representa un importante avance hacia la *integración ordenada de toda la enseñanza postsecundaria* (enseñanzas tecnicoprofesionales y enseñanza superior) de nuestro sistema educativo.

Una vez expuesto el Técnico de Nivel 3 "Educador Infantil", damos un paso más hacia arriba en vertical en nuestro esquema del *Documento 3* y pasamos a comentar el proyecto de *Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Opción: Educación Infantil* preparado por la Comisión XV (Consejo de Universidades), en orden a comparar y relacionar posteriormente ambos niveles.

Este proyecto propone que la *carga lectiva* pueda oscilar entre un mínimo de 180 créditos (1.800 horas) y un máximo de 240 (2.400 horas). De hecho, en la propuesta de *materias troncales* que hace el proyecto (es decir, de las que serían obligatorias para todas las Universidades) opera con la hipótesis máxima. Así, propone 1.300 horas de troncales, indicando que constituyen un 56 por ciento del total, distribuidas entre 660 horas de *formación teórica* y 630 de *formación práctica*. De estas últimas, 330 corresponden a créditos prácticos de las diversas disciplinas troncales, y 300 a un conjunto integrado de prácticas en un centro.

En cuanto a la distribución de las 660 horas de *formación teórica*, es la siguiente:

- 330 horas (más de la mitad) corresponden al área de Didáctica (Didáctica General, de la Expresión Plástica, de Expresión Rítmica, de la Lengua, de las Ciencias Naturales, de las Ciencias Sociales y de la Educación Especial);
- y 310 horas corresponden a áreas comunes con otras opciones de esta misma Diplomatura: 150 al área de Psicología Evolutiva y de la Educación y 160 a otras (Teoría e Historia de la Educación, Sociología de la Educación y Organización).

Para valorar adecuadamente este diseño de troncales es preciso tener en cuenta el proyecto conjunto de la *Diplomatura en Educación Infantil y Primaria*. Se propone en él una Diplomatura con siete opciones distintas: Educación Infantil, Educación Primaria, Audición y Lenguaje, Educación Musical, Educación Especial, Lengua Extranjera y Educación Física. De forma que en el diseño de troncales más de la mitad se dedica a materias específicas de cada opción y el resto a comunes a todas ellas.

Ahora bien, lo que sucede con este planteamiento es que inmediatamente se *echan de menos materias básicas de Psicología y Salud*. Porque —por ejemplo, en el caso de la opción Educación Infantil que consideramos ahora—, ¿cómo va a poder estudiarse y aplicarse correctamente todas esas “didácticas” (de la lengua, de las ciencias naturales, etc.) con una base de sólo 60 horas de Psicología del Desarrollo y 60 horas de Psicología de la Educación? Parece algo que el proyecto, al establecer tantas materias de “didáctica” como troncales, quiere subrayar la *especificidad o especialización* de estos profesionales en Didáctica. Ahora bien, esto supuesto, es obvio que a las Universidades competará entonces completar el diseño curricular con la oferta de materias sobre el Desarrollo Físico y de Salud y sobre el desarrollo psicológico general, emocional, social, cognitivo, motriz y de expresión y lenguaje que estos profesionales van a precisar.

En lo que respecta a *educación infantil* nos encontramos, pues, con dos proyectos de profesionalización específica muy próximos. Uno, ya en experimentación, propone un profesional preparado a nivel 4 ó de *Diplomatura Universitaria*. Ahora bien, ¿qué relaciones se detectan ya o pueden darse en la realidad entre ambos tipos de profesionales?

En lo que concierne a la *formación teórica* de unos y otros, parece claro y posible que puede establecerse una *relación coherente*: si el diseño curricular de la Diplomatura requiere como formación básica las materias de Psicología Evolutiva y del Desarrollo que hemos visto y, si como también hemos visto, éstas constituyen precisamente la mayor parte del diseño del Módulo 3, parece lógico concluir que la formación teórica del Módulo 3 puede constituir de hecho (si es reconocida o convalidada por las Universidades) una primera parte de la Diplomatura.

Ahora bien, esta coherencia no deja de entrañar serios *problemas académicos* y, sobre todo, *laborales*.

Problema académico es, por ejemplo, la doble vía de formación que puede abrirse para los técnicos de nivel 3, y otros que se siguen de éste. Porque, si las Escuelas Universitarias o las Facultades establecen en la primera parte de su Diplomatura en Educación Infantil un plan de estudios y prácticas semejantes al del Módulo 3, es casi seguro que van a reclamar para quienes realicen esa parte el título profesional de Técnicos de Educación Infantil. Resultaría así que estos técnicos podrían formarse en los Centros en que se imparten los módulos 3 y/o en las Universidades. Con los posibles inconvenientes

de nueva presión de candidatos a las Universidades; de dos (clases) tipos, por así decir, de titulados: los provenientes de las Universidades y los formados en Enseñanza Profesional; y, lo que es más importante, de desvirtuación o anulación del intento de diversificación educativa postsecundaria y de innovación en la inserción laboral que representan los Módulos 3.

Pero más importante son, si cabe, los *problemas laborales* que pueden preverse. Porque ¿es que la situación laboral ofrece *puestos de trabajo claramente diferenciados* para un Técnico en Educación Infantil y para un Diplomado? La verdad es que, dado (o en la hipótesis propuesta aquí) que tienen una formación básica semejante, sólo si existen tareas que únicamente pueden desempeñar los Diplomados (por ejemplo, porque requieren una preparación en Didáctica superior a la de los Técnicos o determinados conocimientos de organización) podrá evitarse una confrontación entre ambas titulaciones por unos mismos puestos de trabajo. (Por ejemplo, si se establece una barrera por edad, de forma que a partir de 4 años los niños debieran ser atendidos por Diplomados porque se considere que, además de los conocimientos básicos del desarrollo deben poseer otros de Didáctica y Tecnología Educativa).

Dejando para educador infantil técnico actividades de entretenimiento, animación infantil, ...

Por todo ello nuestra *propuesta* en este punto es poco inmediata y, si se quiere, poco original por lo sabida. La formulamos así:

“La incorporación al sistema educativo de *nuevas profesiones* en Educación Social debe ser profesionalizante”. Es decir, ir acompañada de una delimitación del perfil profesional de cada una adaptado al campo laboral y de un curriculum de formación adecuado al mismo.

Esto facilitará la clarificación de las relaciones académicas y profesionales entre ellas y con otras próximas, tanto en vertical (por ejemplo, entre Técnicos y Diplomados en Educación Infantil o en TASOC (Técnicos en Animación Sociocultural) y Diplomados en Educación Social), como en horizontal (por ejemplo, entre Diplomados en Educación Social y Diplomados en Trabajo Social).

A estos fines parece necesaria la coordinación entre los responsables de la promoción de estas profesiones en los distintos niveles.

EDUCACION ESPECIAL: NIVELES 4 Y 5

Juan Manuel Cobo Suero

Continuamos la presentación de las profesiones que hemos colocado a la derecha del esquema del *Documento 3*, comentando ahora las correspondientes a la *Educación Especial*, uno de los ámbitos de la Educación Social más numeroso y permanente.

Comenzamos dando por supuesto y asentado que nos parece importante que todos los Diplomados en Educación Infantil y Primaria tengan una suficiente y básica formación en Educación Especial, como condición necesaria para una razonable y deseable *integración* de los niños con necesidades especiales en ambientes normales.

Esto supuesto en lo que respecta al *nivel 4*, el eje central lo constituye lo que —usando ya la formulación de la Comisión XV— será una *Diplomatura en Educación Infantil y Primaria. Opción: Educación Especial*. El proyecto de esta Diplomatura establece un conjunto de materias “troncales” —es decir, obligatorias para todas las universidades que la establezcan—, que, en nuestra opinión, pueden vertebrar una excelente especialización de nivel 4 en el tema. Estas materias troncales suponen 126 créditos (1.260 horas), lo que representa un 57% de la carga lectiva total. De ellos, 64 créditos (640 horas) corresponden a la formación teórica y 65 (650 horas) a la formación práctica. La distribución de las horas de *formación teórica* es la siguiente:

- 300 horas a *materias comunes* con otras opciones de la Diplomatura en Educación Infantil y Primaria: Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación, Didáctica General, Organización del Centro Escolar, Sociología de la Educación, Psicología del Desarrollo, Psicología de la Educación y Bases Psicológicas de la Educación Especial.
- Y 340 horas a *materias específicas* de esta opción: Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Motórica, de la Deficiencia Auditiva, de la Deficiencia Visual y de la Deficiencia Mental; Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial; Detección de las necesidades educativas especiales de los alumnos en el aula; Transtornos de Conducta y de Personalidad; y tratamientos educativos de los trastornos de la lengua escrita.

En cuanto a los créditos de *prácticas*, se distribuyen proporcionalmente a la duración de la formación teórica de cada materia, añadiéndose un “prácticum” (conjunto integrado de prácticas en un centro educativo) de 300 horas.

Así, pues, en cuanto a “especialización” en Educación Especial a este nivel 4, el diseño parece excelente. Ahora bien, para que el diseño total también lo sea, sugerimos aquí que en la programación por las universidades y en la elección por los alumnos del 43% restante *se complete esa formación con materias básicas de psicología y salud*. Sucede aquí algo semejante a lo que vimos en la Diplomatura con opción en Educación Infantil: que la ocupación de gran parte del conjunto de troncales por las “didácticas” requería en las no troncales se aportara una fuerte fundamentación en psicología. Y es, quizá, más necesario insistir en esto en el caso de la Educación Especial, porque en este campo existe una cierta proclividad a insistir en el estudio de “lo diferente”, con riesgo de que no se alcancen a conocer suficientemente los comportamientos más generales, que son los que en definitiva van a permitir valorar los grados de diferenciación, establecer comparadamente los objetivos, etc.

Esto supuesto, una segunda idea que sugerimos sobre este nivel es que, si hay un campo profesional que precisa de *especializaciones complementarias* o sectoriales ese es el que ocupa a estos Diplomados. No basta esta Diplomatura para cubrirlo; es preciso que se la complemente con otros tipos de formación.

Y no basta, en primer lugar, porque el Diplomado en Educación Especial que trabaja con niños ciegos precisa de alguna formación complementaria para ello; y lo mismo el que trabaje con niños sordos, con deficientes motóricos, etc. Y no basta, en segundo lugar, porque prepara sólo para educación “infantil” y “primaria”, y sucede que en los centros educativos para jóvenes no integrables en el sistema educativo más general y en los centros ocupacionales de adultos hacen falta también Diplomados, maestros. Con una especialización que —si no se quiere plantear en forma de Diplomatura propia (por ejemplo, Diplomatura en Educación Especial de Jóvenes y Adultos)—reclama, al menos, algún otro tipo de oferta de formación complementaria para los Diplomados en Educación Infantil y Primaria con opción en Educación Especial.

Por todo lo cual sugerimos aquí nuestra *propuesta* de que:

“En la formación de nivel 4 para *Educación Especial*, además de la *Diplomatura en Educación Infantil y Primaria*. *Opción:*

Educación Especial, las universidades, otros organismos e instituciones públicas y privadas y los colectivos afectados deben ofrecer diversas posibilidades de formación complementaria.”

Pasando ya al *nivel 5*, puede observarse que en el esquema del *Documento 3* hemos puesto una flecha ancha que penetra desde el nivel 4 y apunta a una *Licenciatura en...*, que no se concreta. Lo que pretende expresar el dibujo parece claro, o al menos se puede explicar fácilmente. Desde la Diplomatura en Educación Infantil y Primaria (en sus diversas opciones) se va a poder acceder a diversas “licenciaturas”; por eso, no hemos concretado el título. Y se puede presumir que ese acceso será *con* o *sin* requisitos previos (con o sin “curso puente” o “de adaptación”, por ejemplo), según sean el curriculum cursado en la Diplomatura y la Licenciatura a que se aspire desde él.

Esto supuesto, observarán vds. también que en ese mismo nivel 5 hemos puesto en el interior de un paréntesis *Educación Especial*, como algo que no debe faltar en este nivel, pero que no se ubica en una Licenciatura o lugar único. ¿Por qué? ¿Qué pretendemos sugerir con ello?

Todos sabemos que *psicólogos* y *educadores* (o pedagogos) pugnan por asumir para sí con exclusividad la educación especial a este nivel, y por eso unos y otros la incluyen en el diseño curricular de alguna de sus licenciaturas en proyecto. Pues bien, visto el tema con objetividad, un exclusivismo gremial parece poco razonable en este tema; lo razonable es que unos y otros tengan la posibilidad de seguir un *curriculum en educación especial* integrado en el curriculum de su licenciatura. ¿Por qué? Porque para las Diplomaturas en Educación Infantil y Primaria (y particularmente para la opción en Educación Especial) hacen falta tanto profesores “psicólogos” como profesores “educadores” que entiendan de educación especial (recuérdense las materias). Y porque para los problemas que puedan seguirse de la integración en bachillerato, y para otros que se dan en los centros de educación especial de jóvenes y en los centros ocupacionales de adultos, y también para problemas difíciles que se plantean en los centros de educación infantil y primaria, hacen falta tanto “educadores” como “psicólogos” que entiendan de educación especial. Y porque para planificar o programar a determinados niveles acciones de educación especial (individualmente o formando parte de un equipo multiprofesional) en centros educativos, ayuntamientos, etc., así como para diseñar y realizar ciertas investigaciones en este campo

hacen falta también “psicólogos” y “educadores” con esta preparación.

Ahora bien, esto supuesto, igualmente razonable parece que también *médicos* y *sociólogos* por ejemplo puedan acceder a un currículum de “educación especial” como parte de su propio currículum de licenciatura, o bien obtenido aparte. ¿Por qué? Pues porque también hacen falta médicos y sociólogos con preparación en educación especial para todos los campos mencionados: para profesores de los futuros diplomados, para los problemas de integración, para los equipos multiprofesionales, para el diseño y realización de determinadas investigaciones, etc.

Por eso, parece que conceder la exclusiva de la educación especial a nivel 5 a un solo tipo de licenciados (psicólogos, educadores, o el que fuere) sería un error. La interpelación de las necesidades de la educación especial a este nivel académico y profesional es notablemente plural. Plural por las distintas profesiones a las que interpela. Y plural también por su complejidad intrínseca, la cual hace que reclame diversas especializaciones atendidos los tipos de deficiencias, análogamente a como vimos que sucedía en el nivel 4. Todo lo cual hemos procurado reflejarlo y responderlo en la siguiente *propuesta*:

“La formación en Educación Especial a nivel 5 debe ser asequible, al menos a educadores, psicólogos, sociólogos y médicos, sea como parte integrante del currículum de su Licenciatura, sea mediante currículum complementario.

En atención a la pluralidad de necesidades y a la conveniencia de facilitar la colaboración interprofesional, el *currículum específico* de Educación Especial deberá combinar materias comunes, materias correspondientes a la necesidad que se desea atender principalmente (ciegos, sordos, ...) y materias propias de cada profesión (educador...).”

Propuesta que, evidentemente, se sitúa ya en línea de un futuro profesional en el que el acceso a los puestos de trabajo va a estar muy vinculado al currículum de la formación. Un futuro que la legislación académica está preparando ya con diversos planteamientos y medidas: con la importancia que se atribuye a los departamentos universitarios; con el formato de los títulos académicos, que llevarán al dorso el currículum realizado; con la posibilidad abierta a los estudiantes para que puedan personalizar el currículum con materias de

libre elección... Por sus peculiares características, la Educación Especial puede constituir uno de los campos de formación y acceso al trabajo pioneros de ese futuro.

Con esto, terminamos ya la consideración de las profesiones colocadas a la derecha de nuestro esquema y pasamos a presentar las demás. Comienza Toni Puig exponiéndonos el proyecto de *Diplomatura en Educación Social*, presentado en el "Documento Final" de las JORNADAS SOBRE LA FORMACION DE EDUCADORES Y AGENTES SOCIOCULTURALES que tuvieron lugar en Barcelona en mayo del 88, organizadas por la Generalitat de Catalunya, Ministerio de Cultura, Ayuntamiento de Barcelona, Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona.

PROYECTO DE DIPLOMATURA EN EDUCACION SOCIAL (MODALIDADES DE ANIMACION SOCIOCULTURAL, EDUCACION ESPECIALIZADA Y EDUCACION DE ADULTOS)

Toni Puig I Picart

Quiero plantear, ahora, cuatro preguntas básicas en torno a la nueva diplomatura de Educador Social. Cuatro preguntas que, de una manera directa, quieren recoger el sentir de la mayoría de los animadores socioculturales, de los educadores especializados y de los educadores de adultos que trabajan profesionalmente en nuestro país. Hay muchas más. Pero estas cuatro, creo, son suficientes para crear un estilo de diplomatura en Educación Social que sirva a la sociedad y se aleje del academicismo.

Cuatro preguntas que resumen el texto final de las jornadas que bajo el título "La formación de educadores y agentes socioculturales" se celebraron el año pasado en Barcelona.

1. ¿POR QUE ESTA DIPLOMATURA Y CON ESTAS TRES MODALIDADES?

Porque, especialmente y de una manera generalizada en estos últimos años ochenta, hay una importante praxis educativa no formal en diferentes ámbitos no escolares. La animación sociocultural, la educación especializada y la educación de adultos son, hoy, iniciativas educativas que han nacido y han dado respuesta probada a necesidades sociales y culturales diversas. Respuestas que han partido de instituciones municipales, muchas veces. Pero, y especialmente, respuestas que han nacido y se han estructurado a partir de movimientos sociales y organizaciones no lucrativas. Han partido y se han consolidado —lo quiero subrayar— desde el voluntariado sociocultural. Sin mucha sistematización teórica. Pero con una acción rica y transfor-

madora que ha abierto en los grupos, las personas y las comunidades procesos socioculturales nuevos de comunicación, de creación o de calidad de vida.

Toda esta gente, todos estos educadores, para las nuevas necesidades de nuestros pueblos y ciudades, se han formado, en estos años, en un conjunto heterogéneo de centros que llevan a cabo una formación, la mayoría de las veces, breve, específica, operativa y vinculada a la realidad territorial.

Y hoy, de una manera insistente, los animadores socioculturales, los educadores especializados y los educadores de adultos piden que sea la Universidad quien se ocupe de su formación profesional a través de la diplomatura, esperada, del Educador Social. Una diplomatura que, si quiere ser útil y abierta a las necesidades de la intervención sociocultural de nuestros pueblos y ciudades, ha de acoger, de una manera generosa, a los que quieren formarse para trabajar en los campos de la intervención que se han configurado en torno a la animación sociocultural, la educación especializada y la educación de adultos. En definitiva, en torno a la nueva educación sociocultural.

2. ¿QUE FUNCIONES HAN DE EJERCER?

Antes de enumerarlas, cuatro cuestiones muy básicas.

1. Toda actuación educativa debe dar por supuesta la relación existente entre la *política socioeconómica* y las *respuestas educativas* que deben ser previstas como consecuencia de las nuevas realidades sociales que éstas generan. No se trata de inventar nuevos campos de actuación, sino de responder adecuadamente a nuevas demandas sociales.
2. Un punto de mira común a todas estas nuevas formas de intervención educativa en el *desarrollo comunitario*, entendiéndolo éste como una actuación globalizadora sobre un territorio determinado. Todo ello exige tener presente la red de servicios educativos que ya actúa sobre este territorio, a veces acentuando la intervención sobre grupos y otras veces sobre las personas.
3. Una actuación que pretende el desarrollo comunitario implicará necesariamente una *interdisciplinariedad* entre los diferentes profesionales. Pero con el fin de que la multipro-

fesionalidad pueda llevarse a cabo, es necesario definir en cada profesional las funciones que le corresponden, el tipo de intervención que ha de llevar a cabo, el marco en el cual actúa, y las condiciones y la población en la que trabaja, etc., con tal de evitar el diseño de un profesional omnipresente y omnipotente. Globalidad, pues, pero con diferencias.

4. En el terreno de la educación social, tanto las instituciones como los profesionales deben tener en cuenta que, a menudo, su actuación tiene lugar dentro del mismo *conflicto social*. La dialéctica existente entre las nuevas realidades sociales y el deseo de dar una respuesta por parte de las instituciones, hace que éstas y los profesionales se encuentren en una encrucijada en la cual la única realidad que deben potenciar es el servicio a los destinatarios.

Pero las funciones que se desprenden de este tronco común no son suficientes. La diplomatura de Educador Social ha de preparar a los profesionales de la animación sociocultural, la educación especializada y la educación de adultos para ejercer asegurado, insisto, un tronco común de formación, unas funciones específicas.

Estas funciones, en los *animadores socioculturales* que trabajan para un tiempo libre más creativo, una cultura más compartida, una participación más solidaria, unas asociaciones con más fuerza o una ciudad más innovadora, las podemos resumir en:

- A. Funciones de conocimiento de la realidad física y humana en la que actúa.
- B. Funciones de planificación y gestión de la intervención sociocultural, tanto si se trata de programas globales, como de proyectos de actividades concretas.
- C. Funciones de intervención sobre el conjunto del territorio o sobre pequeños grupos de acción y sobre el conjunto del territorio.
 - C.1. En la *investigación centrada en los grupos de acción*, las funciones básicas son:
 - Funciones de poner en contacto a las personas, facilitando encuentros y puntos de relación.
 - Motivar procesos de grupo a partir de iniciativas concretas, ayudando a crear grupos de acción y de relación.

- Ayudar a los grupos a estructurarse y a organizarse, realizando diversas acciones de ayuda.

C.2. En la *intervención sobre la globalidad del territorio*, las funciones básicas son:

- Funciones de difusión de iniciativas, de información y asesoramiento.
- Funciones de ayuda o promoción de iniciativas.
- Funciones de relación con las instituciones, entidades y grupos, poniéndolos en contacto, promoviendo el establecimiento de pactos y alianzas y favoreciendo los sistemas de coordinación y cooperación.

Hay que subrayar el carácter interdisciplinario de su intervención y su inscripción en programas de acción compactada.

Con respecto a los *educadores especializados*, quiero subrayar que son los profesionales de la educación que trabajan en un marco no escolar con personas que por diversas causas (físicas, psíquicas, sociales, ...) se encuentran en situaciones de marginación o de inadaptación. Su misión es ayudar a desarrollar recursos en el educando que le faciliten su inserción social activa, favoreciendo su circulación en un entorno comunitario cada vez más amplio.

Para la descripción funcional, hay que partir de dos consideraciones:

1. Que su función es educativa y, por lo tanto, ha de poner en juego las diferentes funciones de la *intervención educativa global*.
2. Que la función educativa la dirige a personas que tienen un bloqueo o dificultades de recursos personales. Por lo tanto, la especificidad tiene su raíz en su función desbloqueadora, que se lleva a cabo a través de la relación educativa en un marco colectivo cotidiano o específico. Si el contexto institucional es específico, la acción se centra, también, en el diseño de este marco institucional y en la gestión cotidiana. Si el contexto es cotidiano, su intervención se centra en la transformación del marco para evitar que genere bloqueos o dificultades personales o para favorecer su superación.

A partir de aquí, podemos extraer estas funciones básicas:

1. Las previas de conocimiento de los educandos y de sus problemas psicosociales, de la realidad social en la que viven y de las relaciones que se establecen entre ambos.
2. El diseño de la intervención, en relación a los objetivos, contextos en los que se llevará a cabo y formas de evaluación.
3. La relación educativa con el educando, implicándose en sus dificultades e intereses, ayudándole a tomar conciencia y a generar vías de desbloqueo y de progresión.
4. La intervención en las características estructurales de los contextos cotidianos (familia, escuela, barrio, asociaciones, ...) para evitar su función bloqueadora o hacerlos más favorables a la superación de las dificultades, a partir de su corresponsabilidad.
5. El diseño de contextos institucionales específicos, su gestión cotidiana y la evaluación de sus efectos.
6. La relación con instituciones y grupos del mesomedio, para que el contexto global sea favorable a la evolución de los educandos.

Finalmente, el *educador de adultos* debe saber facilitar el que las personas adultas desarrollen un proceso de asimilación de los conocimientos, aptitudes y hábitos necesarios para su realización personal y social. Entre esos aspectos, cabe tener en cuenta:

- La capacidad de reflexión, deducción y abstracción, tomando como punto de partida su propia situación para llegar al dominio de la realidad cultural en que vive.
- El desarrollo de la capacidad de crítica, expresión, creatividad, imaginación, ...
- Capacidad de comunicarse a través de los medios habitualmente utilizados en su sociedad.

Para conseguir estos objetivos, el educador tiene que:

A. Conocer el medio en que trabaja:

- El territorio en que está ubicado el centro o proyecto: situación económica y social, realidad institucional y asociativa, vida cultural.
- Las características psicológicas y sociológicas del adulto adulto, su universo mental e ideológico, las características de su aprendizaje.

- B. Saber planificar y realizar un proyecto formativo, lo cual supone:
- Conocer perfectamente los conocimientos a impartir.
 - Establecer las relaciones entre las destrezas cognitivas de las que se pretende conseguir asimilación, y las destrezas que ya posee cada persona o grupo.
 - Tener capacidad didáctica para elaborar programas y materiales basados en la realidad de las personas adultas.
 - Ser capaz de globalizar y sintetizar los conocimientos que necesitan las personas adultas, así como organizarlos de forma interdisciplinar.
 - Promover la conversión del adulto en sujeto de su propia formación.
- C. Ser capaz de colaborar en la elaboración de un proyecto de desarrollo comunitario de base territorial, responsabilizándose de sus aspectos de educador de adultos, lo cual supone:
- Haber asimilado una concepción de que su centro cultural forma parte del conjunto de instituciones y entidades de su territorio e integra sus actividades en el conjunto de las realizadas por todas ellas.
 - Actuar como tal educador de adultos, integrándose en la promoción y organización del conjunto de EA de su territorio, con las reuniones y contactos que tal función exige.
 - Integrar las diferencias culturales que conviven en un mismo entorno: autóctona y emigrada, paya y gitana, ...
- D. Vincular su función de educador con la realidad económico laboral, integrando los conocimientos instrumentales y humanísticos con los de carácter ocupacional.
- E. Conocer la realidad del mundo actual en los planos internacional, nacional y local, los mecanismos de análisis de su evolución y los métodos de facilitar que los asimilen las personas adultas con las que trabaja.

3. ¿QUE PREPARACION, PUES, NECESITAN?

Una formación, ante todo, que asegure el aprendizaje de las funciones que ha de desarrollar en su trabajo de intervención socio-

cultural. Una formación, por tanto, no en las nubes abstractas, sino en la realidad de lo que pasa. Una formación que ha de ser sistemática. Pero no libresca. Ha de facilitar conocimientos. Pero, también y en el mismo plano, análisis de experiencias y sistemas de gestión.

A. Contenidos curriculares obligatorios y comunes

- Antropología social y cultura.
- Sociología.
- Sociología de la educación.
- Bases de derecho.
- Psicología evolutiva.
- Psicología social.
- Teoría y técnicas de la comunicación interpersonal y grupal.
- Teorías del aprendizaje social.
- Teorías de la educación.
- Pedagogía social.
- Historia de la educación social.
- Ambitos de la educación no escolar.
- Diseño y evaluación de programas socioeducativos y culturales.
- Organización y gestión de instituciones socioeducativas y culturales.
- Metodología de la investigación socioeducativa.
- Deontología y profesiología del educador social.
- Teoría de las organizaciones.
- PRACTICUM

B1. Contenidos obligatorios específicos (Educación Especializada)

- Técnicas de intervención en educación especializada.
- Fundamentos de psicopatología.
- Bases de evaluación psicológica y pedagógica.
- Problemática de la inadaptación y marginación social.
- Legislación relativa a la educación especializada.
- Educación especial.

B2. Contenidos obligatorios específicos (Animación Sociocultural)

- Fundamentos de animación sociocultural.
- Educación en el tiempo libre.

- Programas de animación sociocultural.
- Bases de economía social.
- Legislación relativa al área sociocultural y del tiempo libre.

B3. Contenidos obligatorios específicos (Educación de Adultos)

- Fundamentos de la educación de adultos.
- Problemática psicológica de la edad adulta.
- Bases de economía social.
- Legislación relativa a la educación de adultos.

C. Contenidos operativos (ejemplos)

1. Contenidos optativos predominantemente teóricos

- Educación social comparada.
- Historia de la educación de adultos.
- Historia de la infancia.
- Nociones de urbanismo.
- Prospectiva de la educación social.
- Teoría de la comunicación.
- Historia de los movimientos sociales.
- Psicología diferencial.

2. Contenidos optativos teórico-prácticos

- Educación ambiental.
- Educación sanitaria.
- Elementos de economía aplicada a instituciones culturales y socio-educativas.
- Formación ocupacional.
- Orientación vocacional.
- Pedagogía de la tercera edad.
- Técnicas de sociometría.
- Técnicas de dinámica de grupos.
- Teoría y práctica de la integración.
- Educación moral.
- Técnicas de análisis de contenido.
- Educación familiar.
- Pedagogía de la vida cotidiana.
- Análisis de proyectos y modelos socioculturales.

3. *Contenidos optativos predominantemente prácticos (talleres)*

- Animación de actividades lúdicas.
- Animación de actividades deportivas.
- Higiene y socorrismo.
- Conducción y animación de reuniones.
- Diseño de espacio y materiales de juego.
- Informática para actividades de ocio.
- Técnicas de expresión y comunicación.
- Técnicas de información y documentación.
- Talleres de medios audiovisuales.
- Medios de comunicación y difusión.

(Habría que introducir en este repertorio de ejemplos otras materias más específicamente relacionadas con la educación especializada y algunas de carácter monográfico sobre instituciones o ámbitos profesionales de intervención concretos: educadores de calle, centros penitenciarios, ludotecas, colonias y campamentos, asociacionismo juvenil, etc.)

4. **¿QUIEN IMPARTE ESTA FORMACION?**

La Universidad. Es evidente. Pero no sólo la Universidad. Si la Universidad española quiere abrirse, realmente, a la sociedad, en la nueva diplomatura de Educador Social tiene la posibilidad de realizar una formación distinta. Debe establecer convenio con otras instituciones y entidades culturales y sociales donde ya se realizan formaciones o investigaciones específicas y cualificadas. Y debe recurrir con frecuencia a profesores asociados que conozcan profundamente y trabajen realmente en la realidad sociocultural. La Universidad no puede ni debe formar sola a los educadores sociales. Ha de ser, esa, una formación interinstitucional.

Este es un caballo de batalla básico que la diplomatura nueva de Educador Social debe ganar inmediatamente, si no quiere languidecer entre la burocracia que azota nuestra Universidad actual en vías, ojalá, de reforma.

COMPARACION ENTRE LA FORMACION DE LAS DIPLOMATURAS EN EDUCACION SOCIAL Y EN TRABAJO SOCIAL

Miguel Juárez Gallego

Quiero resaltar en esta intervención los rasgos comunes y específicos que me parecen importantes respecto a la comparación entre las *Diplomaturas en Educación Social y en Trabajo Social*. El esquema que propongo a continuación está tomado de los Informes Técnicos del Grupo de Trabajo de la Comisión XV, nombrado por el Consejo de Universidades y del Documento Final presentado por el equipo de trabajo de las "Jornadas sobre la formación de educadores y agentes socioculturales" del 11 de mayo de 1988, en el que participaron la Generalitat de Cataluña, el Ministerio de Cultura, el Ayuntamiento de Barcelona, la Universidad de Barcelona y la Universidad Central de Barcelona. Pero de este documento y de las propuestas que en él se hicieron hablará más ampliamente el Prof. Antoni Petrus, cuando explique el "Proyecto de Licenciatura" propuesto en dicho documento.

A este documento hizo mención también Toni Puig cuando, en su intervención de ayer, se refirió al perfil curricular que debe tener la proyectada Diplomatura en Educación Social. Yo quiero recoger aquí sus ideas fundamentales para que podamos ver con suficiente claridad cuáles son las semejanzas y cuáles las diferencias entre ambas Diplomaturas: Educación Social y Trabajo Social. En este sentido, creo que es necesario hacer un planteamiento del perfil curricular que prepare a los futuros técnicos profesionales en Educación Social y Trabajo Social. Para ello deberán tenerse muy presentes las siguientes características identificadoras de los futuros estudios: 1) a quién se dirigen; 2) objetivos que pretenden; 3) contextos de la intervención; y 4) funciones que han de ejercer.

De acuerdo con estos planteamientos, deberá resaltarse la necesidad de potenciar los siguientes tipos de conocimientos: 1) conocimientos teóricos; 2) conocimientos prácticos; y 3) la interdisciplina-

ridad, y no multidisciplinaridad. Se resalta mucho la función de las prácticas de los futuros técnicos sociales, considerados por algunos como los *agentes sociales multiplicadores del cambio social actual y futuro de España*. Veamos cuáles son las diferencias y las semejanzas.

LA DIPLOMATURA EN EDUCACION SOCIAL

Se propone formar en tres campos y/o especialidades, según lo demandan las necesidades socio-educativas del contexto social español. Estas son tres especialidades en Educación Social, Diplomatura:

1. *Educación Especializada*
Funciones socioeducativas de prevención.
2. *Educación en ASC y T.L.*
Funciones socioculturales y educación en el tiempo libre.
3. *Educación de Adultos.*
Educación permanente y de adultos.

Campos de actuación del Educador Social en sus tres especialidades:

El educador social ejercerá su profesión en la relación interindividual y grupal, en los ámbitos institucional, social y desarrollo comunitario y será un agente de cambio social utilizando los métodos psicopedagógicos que favorezcan la adaptación al entorno social.

LA DIPLOMATURA EN TRABAJO SOCIAL

Se propone formar en Trabajo Social para que sepan intervenir en:

1. Identificar situaciones carenciales de los individuos, grupos y comunidades que permitan superar esas situaciones carenciales de la manera más autónoma y estable posible.
2. Hacer accesible los recursos institucionales existentes.
3. Dinamizar los recursos humanos de los individuos, grupos y comunidades que permitan superar esas situaciones carenciales de la manera más autónoma y estable posible.

Campos de actuación del Trabajador Social

El Trabajador Social será un agente específico del desarrollo del Bienestar Social, la Salud y la Calidad de Vida. Será un elemento básico de potenciación y promoción de las capacidades y recursos individuales y colectivos que refuerzan el Bienestar Social.

Perfil curricular del E.S.

1º *Carga lectiva troncal* 111 créditos. 41% sobre el total.

2º *Materiales troncales, básicos e instrumentales para las tres especialidades de Diplomatura en E.S.:*

1. Animación sociocultural, 9 créditos.
2. Antropología pedagógico-social, 6 créditos.
3. Educación de adultos, 6 créditos.
4. Fundamentos sociológicos de la educación, 6 créditos.
5. Historia de la educación social, 4, 5 créditos.
6. Legislación pedagógico-social, 4, 5 créditos.
7. Métodos de investigación socioeducativa, 9 créditos.
8. Pedagogía de la inadaptación, 9 créditos.
9. Pedagogía social, 9 créditos.
10. Psicopedagogía del desarrollo social, 9 créditos.
11. Teoría de la educación, 9 créditos.
12. PRACTICUM, 30 créditos.

3º *Otras materias no troncales o complementarias:*

De éstas dará cuenta con gran detalle el Prof. Petrus, pues debe tenerse en cuenta el nivel de la licenciatura.

Perfil curricular del T.S.

1º *Carga lectiva troncal* 117 créditos. 50% sobre el total.

2º *Materiales troncales, básicos e instrumentales:*

1. Derecho, Fundamentos y Administrativo, 8 créditos.
2. Política social y del Bienestar social, 6 créditos.
3. Psicología General, Social y Evolutiva, 13 créditos.
4. Servicios sociales, 18 créditos.
5. Sociología y estructura social, 13 créditos.
6. Trabajo Social, 24 créditos.
7. PRACTICUM, 35 créditos.

3º *Otras materias no troncales o complementarias:*

1. Antropología cultural.
2. Filosofía social.
3. Economía social.
4. Medicina social.
5. Psicopatología.
6. Estadística y Tec. Inv. Social.
7. Informática.
8. Principios de demografía.
9. Téc. intervención individual y grupal.

De la comparación de las Diplomaturas expuestas, podemos concluir que ambas tienen una base común y que lo definitivo de una y otra estará en las asignaturas específicas, en las prácticas y, también en las asignaturas optativas. Por todo ello creo que es posible pensar unos perfiles curriculares en los que ambas diplomaturas tengan una base troncal común.

EL MODULO 3 "TECNICO EN ACTIVIDADES SOCIOCULTURALES" (TASOC)

Luis Romero Largo

I. POR QUE Y COMO DEL TASOC

A) **Circunstancias socio-económicas, culturales y tecnológicas que han motivado la necesidad de la intervención sociocultural**, aparecidas especialmente después de la II Guerra Europea, a finales de los 60, principios de los 70 en España.

- Ya se ha hablado al respecto en este Congreso en intervenciones anteriores.
- Clásicos en la materia como Dumazedier, Riesman, Sauvy o, el mismo Pierre Bersnard, que tanto ha trabajado en la conceptualización de la Animación Socio-cultural han descrito brillantemente esas circunstancias. No vamos a repetir las.

B) **Gestación del TASOC**

1. *Marco de la Reforma Técnico Profesional dentro de la Reforma de las Enseñanzas Medias*

- Uno de los objetivos es la adecuación entre *oferta educativa y demanda laboral* de manera que en los bachilleratos tengan salidas profesionales terminales adecuadas al proceso productivo y social actuales; y en el mundo laboral se tengan facilidades para la actualización y el reciclaje.
- Esta demanda laboral es *cambiante*, ágil, flexible y funcional. La oferta debe reunir, en lo posible, esas características, que se traducen en:
 - *Formación profesional intensiva específica* (facilitada porque la formación general con la que se accede a los módulos es mayor (Secundaria Obligatoria hasta los 16 años y M2 o Bachillerato y M3).

- No obstante la funcionalidad de la oferta educativa exige *agrupar los puestos de trabajo* que requieren similares currículos formativos en *profesiones tan polivalentes* cuanto la realidad laboral y la estructura educativa permitan. Ello facilitará la movilidad laboral y el reciclaje.
- La adecuación entre oferta y demanda conlleva una estrecha colaboración en la descripción de los perfiles profesionales y en los diseños curriculares entre los agentes sociales (profesionales, patronal, sindicatos e instituciones formativas del sector) y los responsables docentes.
- Si bien los módulos pueden ser impartidos por cualquier tipo de institución que cumpla las condiciones de profesorado, instalaciones y alumnado establecidas por el Ministerio, el Estado debe hacer su oferta en los centros de secundaria a los que se competen actualmente esos niveles de formación, realizando las adaptaciones que correspondan en los mismos.

2. *Elaboración Documento Base*

Partiendo del compromiso con los agentes sociales, ya mencionados, los trabajos sobre el TASOC se iniciaron entrando en contacto con los profesionales del sector y con las instituciones vinculadas a la formación de animadores socio-culturales; tales como escuelas de comunidades autónomas, escuelas de la iglesia, escuelas de animación socio-cultural y tiempo libre en Cataluña, responsables del ámbito de la animación socio-cultural del Ministerio de Cultura, cursos del INEM, planes de formación de otros países (especialmente franceses) y actas de congresos y jornadas diversas. Se analizaron currículos y tareas.

Se trataba de centros y estudios con diversos tipos de reconocimiento local o regional, más o menos alegales (como señalaba ayer Alfons Martinell), y de profesionales con experiencia, frecuentemente incardinados en posicionamientos ideológicos o profesionales muy concretos (al final de este período la Generalitat sacó su normativa y niveles). De esta prospección se sacaron algunas conclusiones:

- En España había, hay, varias decenas de miles de “animadores socioculturales” y monitores de T.L.

- La animación socio-cultural abarca ámbitos de actuación muy diversos en sus objetivos y niveles de responsabilidad y formación (las prácticas de nuestros alumnos lo siguen confirmando).
- Los distintos currículos coincidían en materias troncales y se diversificaban en abundantes opciones colaterales (de animación).
- La duración de los cursos de formación específica de animación eran generalmente muy inferior a las 1.000 horas y sólo excepcionalmente las alcanzaban.
- El universo de la intervención socio-cultural se dividía -divi- de- en:
 - a) Partidarios de una intervención comprometida con el cambio social y con posiciones ideológicas o credos muy determinados. Son frecuentemente favorables al voluntarismo y -entonces- más o menos despreocupados respecto a la titulación y reconocimiento oficial. Estos coincidirían con lo que algunos denominan la animación de "escuela latinoamericana". Eran, son creo, en los niveles no universitarios, de base, los más abundantes.
 - b) Partidarios de la profesionalización y de una cierta asepsia laboral. Partidarios de un reconocimiento y titulación generalmente universitaria "escuela centroeuropea" (Area Levantina).
 - c) Posiciones mixtas.
 - d) Pedagogos sociales y otras titulaciones universitarias próximas al campo profesional de la animación (no se profundizó en aquel momento).

En todos los casos, pero muy especialmente entre el voluntariado se observó una significativa mortalidad profesional: la animación sociocultural "quema".

Por todo ello y teniendo en cuenta los niveles europeos y el mercado único del 93 (los niveles parece vuelven a estudiarse en la Comunidad) se concluyó:

1. Los niveles más frecuentes numéricamente de intervención sociocultural eran los que suponían actuaciones directas sobre el grupo, formando parte de planes más amplios ge-

neralmente planificados por titulados superiores, como gestores de planes de intervención o de actividades socio-culturales de menor cuantía o como animadores de tiempo libre. Este perfil se adecuaba bastante al nivel 3.

2. El perfil debía ser el de un *profesional*, con sensibilidad social, pero eminentemente técnico, polivalente por la peculiaridad de ámbitos de trabajo, por los frecuentes cambios (mortalidad) de puestos de trabajo, por la inestabilidad laboral y por la propia filosofía del modelo de R.F.T.P.
3. No obstante, esa polivalencia, se excluía de su ámbito laboral específico lo relacionado y la animación deportiva y turística que serían objeto de especialidades o módulos dadas las circunstancias laborales actuales que rodean a esos campos profesionales.
4. La formación habría de estar eminentemente orientada a adquirir métodos, técnicas e instrumentos para la intervención, además de las bases conceptuales.
5. La formación se extendería durante un curso de 1.000 horas de duración mínima: 750 en centro docente y 250 en centro de trabajo. Con las siguientes áreas de conocimiento.

Base Conceptual y técnica	{	Marco Antropológico. Dinámica de grupos (Psicología). Técnicas de investigación (Sociología).
---------------------------------	---	---

Metodología: Proyectos de intervención.

Metod. e Inst.	{	Administración y Gestión. Legislación y Orientación Laboral.
----------------	---	---

Recursos:	{	Socioculturales. Técnicas de comunicación. Técnicas de expresión corporal y artística.
-----------	---	--

– Problemática de aplicación:

- Academicismo y falta de sentido profesionalizador en los profesores e identificación del área con la asignatura, formando “taifas” lejanas a la interdisciplinariedad.
- Dificultades del presupuesto para reciclaje del profesorado y utilización adecuada (profesionalizadora) de la figura del experto (propuesta nº 10).

- Adaptación forzada del módulo a los horarios y estructuras escolares.
- Las prácticas en empresas han vuelto a confirmar la complejidad real del campo profesional: niveles y funciones muy entremezcladas. Dificultad para la estabilidad en el empleo.
- Predominio en los estatutos altos de la *gestión*.
- Predominio entre los profesionales de base de la dedicación al tiempo libre.

Concluimos pues que si con frecuencia los fines y ámbitos de la intervención del TASOC son distintas de las del Educador Social, las capacidades y técnicas que ha de poseer son bastante similares, y se cumplen las condiciones para afirmar las *propuestas 2, 6 y 11* del Equipo de Trabajo de este Congreso.

II. COMPARACION CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL MISMO AMBITO

U.N.E.D.

- Enseñanza abierta.
- Para profesionales del sector...
- 2 cursos +/- 250 h = 500 h.
 - I. Concepto de A.S.
 - A.S. y Sociedad: Valores, funciones. Soc.
 - Proyectos de A.S.
 - II. Tipos de A.S.
 - Ambitos de intervención de la A.S.
 - Proyectos de A.S. y ¿recursos?

Diplomatura Educación Social (sólo materias troncales)

Antropología Social	60
Psicología Evolutiva	90
Psicología Social	90
Métodos de Investigación Social Educativa	90
Sociología	90
Programas de A.S.	60

Educación Permanente	60
Practicum	300

Licenciatura (coincide con TASOC en)

Formación Laboral (¿?)	60
Programas-cursos?	90

Areas de la Diplomatura que no se dan en el TASOC

Historia Social	90
Psicopatología Infantil	90
Teoría de la Educación	90

TASOC

Marco Antropológico	50
Dinámica y organización grupos	100
Técnicas de Investigación y S.	75
Proyectos y Metodología	125
Prácticas	250
Formación empresa y laboral	125

Areas del TASOC que no se dan en la Diplomatura

Recursos y Técnicas de la Inf. y Comunicación	100
Recursos Socio-culturales	75
Técnicas de representación	100

Diplomatura Educación Social – Animación Social y T.L. (Barcelona)
(Sentimos no disponer del número de créditos de cada asignatura).

- Dos áreas más de Psicología.
- Un área más de Sociología.
- Antropología y fundamentos de la E.P.S. (el TASOC sólo Antropología).
- Todo lo referido a Teoría, Historia, Sociología y Ambitos de la Educación no figura en el TASOC.

- Se habla de Técnicas de comunicación y en las optativas de talleres.
- Las materias de Proyectos, Administración y Gestión, Legislación y Economía Social pueden coincidir parcialmente.
- Practicum - no especifica horas.

Hay importantes coincidencias curriculares que nos reafirman en las *propuestas 2-6 y 11*.

III. OTROS AMBITOS DE LA "ANIMACION" EN ESTUDIO DESDE LA REFORMA DE LA F.T.P.

- Educación Física y Animación Deportiva. (Se experimentará en el curso 1989-90.)
- Animación turística en Hotel.
- Guía Turístico.
- ¿Relaciones públicas?.
- Instituciones penitenciarias: (¿Ayudantes, Auxiliares, Oficiales, ...).

IV. PROBLEMAS DE APLICACION

- Academicismo y falta de sentido profesionalizador de parte del profesorado de secundaria.
- Dificultades presupuestarias para afrontar un plan profundo de reciclaje del profesorado y la figura del experto.
- Adaptación forzada del módulo a los horarios y estructuras escolares (prácticas, calendario).
- Dificultad para que las prácticas tengan una más eficaz función formadora.
- La "animación socio-cultural" profesional, al menos en Madrid, aparece de hecho a nivel de responsabilidad más vinculada a la gestión de recursos que a la animación socio-cultural; y en los bajos niveles de responsabilidad se vincula a la animación del tiempo libre. En todo caso sin estabilidad laboral. Como salida profesional puede ser interesante el autoempleo a través de la formación de cooperativas o sociedades similares.

V. SOLUCIONES A LOS PROFESIONALES NO CUALIFICADOS

- a) Módulos 2 de Monitores (en estudio).
- b) Acceso a módulos 3 mediante prueba y posible convalidación de prácticas.
- c) Acceso a Certificación de nivel 3 mediante prueba (en estudio).

Como conclusión, y junto a la *Propuesta 3*, creo sería deseable establecer la coordinación entre los agentes sociales y los responsables del diseño curricular de esta familia profesional para establecer los niveles necesarios tanto universitarios como de formación secundaria.

PROYECTO DE LICENCIATURA EN PEDAGOGIA SOCIAL

Antoni Petrus Rotger

Nota: La filosofía de esta ponencia (pronunciada el 21 de septiembre) es coherente con la del "Documento de Trabajo" *diseño profesional y curricular del licenciado en pedagogía social*, presentado al Consejo de Universidades por la *Comisión de Profesores de Pedagogía Social de la Universidad Española*, el 8 de octubre de 1989.

Y, como en éste, el planteamiento está abierto a la posibilidad de una sola Licenciatura, que dé continuidad conjuntamente a estudios enmarcados en diferentes currícula (Educación Social, Trabajo Social).

1. Consideraciones previas

Es difícil resumir, en unas pocas palabras, el amplio y polémico campo de la educación social, en gran medida porque es éste un tema científicamente no consensuado.

Se trata, no hay duda de ello, del tema de moda en el ámbito de la Pedagogía, especialmente desde que el mes de abril de 1987, la Comisión XV del Consejo de Universidades hiciera pública su propuesta de formación del futuro "Diplomado y Licenciado en Educación Social", terminología ésta con la que no estamos de acuerdo, pero que aceptamos.

Quiero indicar, previamente, que mi exposición, mi propuesta acerca de lo que entiendo es o debe ser, la "Licenciatura en Pedagogía Social" no la presento como algo acabada ni cerrada. Antes al contrario, es la mía una exposición abierta a necesarias precisiones o matizaciones, máxime cuando acerca de la "educación social" se están dando interpretaciones de emergencia y definiciones situaciones, gremiales y coyunturales.

Con todo, no obstante, la Pedagogía Social tiene una actualidad y ocupa un espacio en el ámbito universitario y político, que hace apenas unos años era impensable siquiera imaginar. Y ello es así,

creemos, porque la "educación social", como objeto científico de la Pedagogía Social, es hoy, legalmente, un derecho Constitucional.

La Pedagogía Social, desde que Diesterweg acuñara el término en 1850, está íntimamente ligada a una función de ayuda educativa a aquellas personas, o grupos, que configuran la realidad social menos favorecida. Y nuestra Constitución, haciéndose eco de este primer enfoque de la Pedagogía Social, de manera explícita indica cuáles son los principales ámbitos de lo que nosotros, convencionalmente, denominamos "educación social".

Delincuencia, instituciones penitenciarias, educación de adultos, tercera edad, marginación, servicios sociales, animación sociocultural, etc... quedan contemplados en nuestra legislación, posiblemente como reflejo de una problemática y demanda social existente. Y la Universidad, convencida de que el presente no es el único estado posible de las cosas, a partir de esa demanda social, se plantea hoy de qué forma puede ofrecer una formación a los profesionales encargados de satisfacer tales necesidades.

Ahora bien, dado que con excesiva frecuencia la Universidad ha estado relativamente distanciada de la praxis, operando más con espacios de reflexión que con referentes reales, creemos que es previo a la propuesta académico-curricular el plantearnos cuáles son los ámbitos y funciones profesionales que, en nuestra sociedad, se consideran propios de la Pedagogía Social y de los educadores y pedagogos sociales.

Conscientes, por un lado, de que la intervención de estos profesionales de la educación social se realizará en contextos sociales muy diferentes, y que, por otro lado, una misma terminología, -la de educador y pedagogo social- es interpretada o concebida de manera significativamente distinta, es preciso realizar una descripción funcional de cuáles son, en nuestras distintas realidades, las tareas a desempeñar por este nuevo profesional denominado "Pedagogo Social", aunque previamente precisaremos cuáles son las funciones del denominado "educador social".

2. Funciones del Educador Social

Son varios los intentos de rotulación de los ámbitos de la educación social o de la Pedagogía Social. Aunque el criterio adoptado (criterio histórico, legal, racional o empírico) determinará funciones

esencialmente distintas, lo cierto es que después de una exploración y un posterior debate en torno a nuestra especificidad profesional, desde una perspectiva real y administrativa, parece aconsejable reducir a cuatro los ámbitos de intervención del educador social:

- Animación Sociocultural.
- Educación Especializada.
- Educación de Adultos.
- Formación Ocupacional.

Si bien presentamos estas cuatro funciones como distintas y separadas, es obvio que en múltiples ocasiones forman parte de un todo unitario y estructural. De ahí que, para lograr superar las deficiencias originadas por las desigualdades sociales, con frecuencia se precise de la ayuda y colaboración de agentes sociales de diferente procedencia o formación, máxime cuando, en nuestra sociedad, la relación y concomitancias de unos problemas con otros, es evidente.

No pretendo realizar aquí una detallada síntesis de las funciones a desarrollar por parte del Animador Sociocultural, el Educador Especializado, el Educador de Adultos y el Formador Ocupacional, a los que de manera más explícita se han referido otros Ponentes. Nuestra modesta pretensión se reduce a entresacar aquellas funciones que, por ser comunes a los cuatro ámbitos antes reseñados, pueden devenir en orientadoras de nuestra propuesta curricular del Licenciado en Pedagogía Social.

Creemos que una formación en educación social debe asegurar, mínimamente, cuatro capacidades;

1. *Conocimiento del entorno*, a ser posible a partir de una propuesta metodológica propia de la Sociología reconstruccionista.
2. *Un conocimiento del educando*, ya sea considerado como individuo o como elemento de un grupo.
3. *Saber relacionarse funcionalmente*, con el usuario de su gestión, bien sea en el medio abierto o en el marco institucional.
4. *Capacidad gestora y de planificación* de actividades sociales.

Una síntesis de las funciones a desarrollar por parte del "educador social" (¿especialista en una área concreta de las cuatro mencionadas?), incluiría las siguientes 10 parcelas:

1. Función relacionante y dialogante con los educandos.
2. Función reeducativa en su sentido más amplio, pero nunca clínico.
3. Función organizativa comunitaria.
4. Función de animación grupal comunitaria.
5. Función promotora de actividades socio-culturales.
6. Función informativa y orientativa.
7. Función docente-social.
8. Función económica y laboral.
9. Función detectora y de análisis de los problemas sociales y de sus causas.
10. Función de orientación y relación institucional.

Damos por supuesto que este decálogo de funciones no agota el amplio abanico de actividades propias del "educador social", pero sí creemos que esta relación incluye las tareas más significativas de su trabajo de intervención social.

3. LA PEDAGOGIA SOCIAL EN UN ESTADO SOCIAL DE DERECHO

Un Estado Social de Derecho, además de intervenir en los problemas laborales de la sociedad que regenta, está obligado a satisfacer las necesidades básicas de los ciudadanos, reconociendo cuantos derechos se contemplen en el ordenamiento jurídico. De ahí nace la responsabilidad pública del desarrollo *generalizado y normalizado* de un Sistema de Promoción Social relativo a los Servicios Sociales.

El acelerado proceso de cambio que experimenta nuestra sociedad conlleva que, con frecuencia, se produzcan grandes desequilibrios sociales entre las personas pertenecientes a una misma sociedad, generándose una "distancia social" entre aquellos que están a la vanguardia de los cambios y los que, por razones diversas, no logran ser partícipes de las ventajas propias de una sociedad con un Estado Social y Democrático avanzado.

Estos desajustes sociales entendemos que no pueden ser abordados desde acciones coyunturales o superficiales, ni tampoco con estrategias de actuación benéficas y asistenciales, sino que deben ser objeto de un tratamiento universal, amplio, riguroso y racional de Servicios Sociales.

Estamos convencidos de que el Sistema de Protección y Promoción Social y los Servicios Sociales de nuestro país son merecedores, al menos, de la misma *exigencia y fundamentación científica, técnica, organizativa y de recursos humanos*, que, por ejemplo, el Sistema Judicial o el de Defensa.

La generalización, normalización y racionalización de los Servicios Sociales en una sociedad como la nuestra exigen un estudio sistemático y científico, así como la consiguiente *formación de un amplio grupo de especialistas*, no sólo de grado medio (diplomados) sino también superiores o de segundo y tercer ciclo universitario (como sucede en otros países próximos al nuestro).

Las prestaciones propias de unos Servicios Sociales en un sistema social democrático que quiera superar el mero *asistencialismo*, debe orientar su acción hacia actuaciones socioeducativas. El planteamiento asistencialista puede ser necesario en determinadas fases iniciales, pero por racionalidad debe devenir en una intervención educativa. La formación y la educación es la más racional y progresiva de las intervenciones sociales que podamos adoptar frente a los sectores menos privilegiados de nuestra sociedad.

El Sistema de Protección y Promoción Social, así como los Servicios Sociales y el Trabajo Social en su sentido más concreto y delimitado, pueden encontrar en las teorías educativas, en los modelos y métodos pedagógicos su profundización, fundamentación y consistencia, además de una relativa tradición investigadora que, por ser sistemática, operativa y "tecnológica", encaja perfectamente con las características epistemológicas y operativas del *Trabajo Social*.

Actualmente no se concibe un correcto y racional diseño de los Servicios Sociales y del Trabajo Social que no sea educativo. Los estudios e intervenciones rigurosas de los trabajadores sociales deben asentarse en materiales conceptuales y científicos de carácter educativo y pedagógico. De aquí la necesidad de buscar una conjunción entre Pedagogía Social (estudio fundamentalmente pedagógico de la intervención social) y Trabajo Social, y ello en todos los ámbitos, pero principalmente en 2º y 3º ciclo de las enseñanzas universitarias.

Estamos ante una oportunidad histórica para plantear y establecer una relación, coordinación y complementación entre unas enseñanzas que inician en este momento su andadura universitaria con unas diplomaturas de primer ciclo (Trabajo Social y Educación Social) y unos estudios superiores (Pedagogía Social) de una amplia tra-

dición universitaria y científica, pero necesitados de perspectivas y acicates en el campo de la intervención social.

Desde el punto de vista del *mercado de trabajo* no creemos deba existir ningún tipo de interferencias entre los Diplomados en *Trabajo Social*, por un lado, y *los futuros Educadores Sociales*, por otro. En cuanto al nivel académico de licenciatura creemos que es coherente la existencia de un solo titulado: el Licenciado en "Trabajo Social y Pedagogía Social" (denominación propia de la cultura germánica), o bien Licenciado en "Trabajo Social y Educación Social" (denominación usual en el ámbito anglosajón).

En no pocas ocasiones estos profesionales deberán colaborar y compartir proyectos e intervención social comunes, cada uno en el ámbito de su competencia. En este sentido, parece lógico hablar más de funciones sociales que de rígidos estatutos profesionales, ya que, en general, en el ámbito de estas ciencias y profesiones sociales no parece que sea conveniente establecer una rígida adecuación estudios-salidas profesionales. Dado el dinamismo de la sociedad actual, una asignación de este tipo podría conducir a esclerotizar o, al menos, limitar el enriquecimiento progresivo o cortar posibilidades de futuro a estas carreras y profesiones.

La sociedad, así como la Administración encargada de dar solución a no pocos de sus problemas, demandan profesionales y titulados superiores en Educación Social, Pedagogía Social o Trabajo Social, para desarrollar, entre otras, las funciones siguientes:

- La investigación, planificación, coordinación, gestión, intervención y evaluación de programas y proyectos comunitarios e integrados.
- La dirección, coordinación, gestión, intervención y evaluación de programas e instituciones de protección, observación, reforma de menores, ...
- Para ser agentes de prevención e integración social en las instituciones del sistema educativo.
- Como colaboradores en los equipos multiprofesionales.
- Como gestores y coordinadores en los organismos de Servicios Sociales en las Administraciones locales, Autonómicas y del Estado, etc.
- Docencia en los centros de formación propios de este ámbito.

4. PERFIL PROFESIONAL Y CAMPOS DE TRABAJO DEL LICENCIADO EN PEDAGOGIA SOCIAL

El perfil profesional del denominado “educador social” queda definido no sólo por las funciones que históricamente han sido de su competencia, sino también por aquellas que en respuesta a las actuales demandas sociales le han sido, paulatinamente, atribuidas.

Ahora bien, sea cual fuere el enfoque desde el cual contemplemos la actividad profesional del “educador social”, parece evidente que ésta viene determinada por dos ejes:

1. El ámbito social de su trabajo.
2. El carácter educativo de su intervención.

Aunque el ámbito de trabajo del “educador social” sea la realidad sociocomunitaria –y ello no supone renunciar al tratamiento individual–, creemos que lo que especifica su perfil profesional es, fundamentalmente, el carácter pedagógico de su intervención.

Desde esta perspectiva, a lo largo del reciente proceso de configuración de las nuevas titulaciones relacionadas con la Pedagogía Social, ha sido criterio aceptado por el colectivo de profesores de esta materia que no tenía sentido propugnar una Diplomatura en Educación Social si no se aseguraba, al mismo tiempo, la Licenciatura en Pedagogía Social, ubicadas ambas titulaciones en las actuales Facultades de Ciencias de la Educación.

Queremos significar que si bien las salidas profesionales del “Diplomado en Educación Social” parecen ser cada vez más numerosas, no es menos cierto que hay algunas parcelas de la educación social que precisan de una preparación profesional que sólo se puede adquirir a través de una licenciatura universitaria.

La actividad profesional en los aspectos de planificación, diseño, gestión, coordinación y evaluación de políticas socio-culturales, la dirección y asesoramiento de instituciones o programas sociales, la investigación en los ámbitos de nuestra competencia, la planificación y evaluación de programas de formación, la optimización del sistema socio-educativo, etc., son algunas de las parcelas que justifican que al referirnos a la formación del educador social se contemplen dos ámbitos: el de unos estudios de ciclo corto –tres años–, y el de unos estudios de ciclo largo –cinco años–.

Creemos que la formación del "educador social" no puede quedar reducida a unos cursos de Diplomatura. Aceptar esta "limitación" equivaldría a negar el valor de una demanda social que, sin dudar, acabará por exigir que la Universidad se responsabilice de la formación de los Licenciados en Pedagogía Social.

Entendemos que el Licenciado en Pedagogía Social debe intervenir, en colaboración con otros profesionales y a través de un planteamiento interdisciplinar, en las funciones siguientes:

1. **PLANIFICACION Y DISEÑO**
 - 1.1. Políticas Socio-culturales y Educativas.
 - 1.2. Servicios Sociales.
 - 1.3. Proyectos y Programas Socio-educativos.
 - 1.4. Instituciones Socio-educativas.
 - 1.5. Equipos de trabajo.

2. **DIRECCION**
 - 2.1. Servicios Sociales.
 - 2.2. Proyectos y Programas Socio-educativos.
 - 2.3. Proyectos y Programas Ocupacionales.
 - 2.4. Instituciones Socio-educativas.

3. **GESTION**
 - 3.1. Servicios Sociales.
 - 3.2. Políticas Sociales.
 - 3.3. Instituciones Socio-educativas.

4. **COORDINACION**
 - 4.1. Servicios Sociales.
 - 4.2. Proyectos y Programas.
 - 4.3. Institucional.
 - 4.4. Equipos.

5. **EVALUACION**
 - 5.1. Políticas Socio-culturales y Educativas.
 - 5.2. Servicios Sociales.
 - 5.3. Proyectos y Programas educativos.
 - 5.4. Instituciones Socio-educativas.
 - 5.5. Equipos de Trabajo.

6. SUPERVISION Y ASESORAMIENTO
 - 6.1. Políticas Socio-culturales.
 - 6.2. Servicios Sociales.
 - 6.3. Proyectos y Programas Socio-culturales.
 - 6.4. Instituciones Socio-educativas.
 - 6.5. Equipos de Trabajo.
 - 6.6. Programas Socio-educativos en los Mass Media.

7. INVESTIGACION
 - 7.1. En el ámbito Socio-cultural.
 - 7.2. En el ámbito Socio-educativo.
 - 7.3. En el ámbito de necesidades sociales.
 - 7.4. En el ámbito de los recursos sociales.

8. INVESTIGACION COMO RECURSO PARA MEJORAR
 - 8.1. Políticas Socio-culturales.
 - 8.2. Servicios Sociales.
 - 8.3. Proyectos y Programas Socio-educativos.
 - 8.4. Proyectos y Programas Ocupacionales.
 - 8.5. Instituciones Socio-educativas.
 - 8.6. Equipos de Trabajo.

9. FORMACION Y DOCENCIA
 - 9.1. Diseño de programas de formación en educación social.
 - 9.2. Formación y docencia de origen en educación social.
 - 9.3. Reciclaje de educadores sociales en ejercicio.
 - 9.4. Evaluación de Programas de formación.
 - 9.5. Docencia de Educación Etica y Cívica en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Postobligatoria.

10. TECNICO EN MEDIOS DE COMUNICACION SOCIAL
 - 10.1. Diseño de programas socio-educativos en los Mass Media.
 - 10.2. Dirección de programas socio-educativos en los Mass Media.
 - 10.3. Formación y docencia en Medios de Comunicación Social.

5. AMBITOS DE FORMACION DEL LICENCIADO EN PEDAGOGIA SOCIAL

Creemos que el futuro Licenciado en Pedagogía Social debe tener una sólida formación profesional en los diez ámbitos siguientes:

1. Conocimiento en el ámbito de:
 - a) Teoría socio-educativa.
 - b) Teoría curricular.
 - c) Diseño de programas de formación social.
 - d) Evaluación de programas de formación social.
 - e) Educación Ética y Cívica.
2. Conocimiento del *medio socio-educativo* en el que va a desempeñar su función profesional.
3. Conocimiento de la *situación ocupacional* propia de la realidad social en la que va a intervenir.
4. Conocimiento del *sujeto* de la intervención social.
5. Conocimiento y dominio de las técnicas de planificación, gestión e intervención social.
6. Dominio de las técnicas y programas de orientación social comunitaria.
7. Dominio en la aplicación de técnicas de comunicación personal y de grupo.
8. Dominio de las técnicas de evaluación y supervisión social.
9. Conocimiento de las metodologías y técnicas de la investigación social.
10. Conocimiento y dominio de las estrategias de intervención socio-educativa a través de los Mass Media.

6. LICENCIATURA EN PEDAGOGIA SOCIAL: PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR

El currículum del Licenciado en Pedagogía Social (Trabajo Social o Educación Social) aunque queda débilmente esbozado en la propuesta del Grupo XV, parece orientarse hacia el logro de un profesional de la educación e intervención social que debe desarrollar su trabajo en la gestión, organización y planificación en el campo de:

- Los Servicios Sociales y del Trabajo Social.
- La Pedagogía Laboral, ya sea en el área de la educación permanente, adultos, reciclaje profesional o formación ocupacional.

Se admite comúnmente que el *Diseño Curricular* de un profesional supone el proyecto que fundamenta y orienta las actividades formativas, explicitando las intenciones que determinan su configuración, al tiempo que proporciona un plan de actuación para llevarlas a feliz término.

De ahí que todo *Diseño Curricular* deba precisar el tipo y grado de aprendizaje a alcanzar por parte de los alumnos, su temporalización e informaciones acerca de qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Ahora bien, la delimitación de un curriculum debe ser suficientemente flexible como para integrar, e incluso potenciar, todas las circunstancias y peculiaridades propias del lugar donde se imparte.

Una vez determinadas las Directrices Generales conforme a las cuales han de construirse y desenvolverse los planes de estudio, el *Diseño Curricular* de cada Título ha de ser entendido como un instrumento que facilite y sirva de base a la programación y al desarrollo de un planteamiento capaz de integrar el conocimiento teórico con un intenso trabajo práctico, lo que ha de plasmarse en las materias troncales, en las disciplinas no troncales (obligatorias u optativas) y en las materias de libre opción por parte del estudiante.

En relación con la formación y titulación de Diplomados en Educación Social y/o en Trabajo Social, y de Licenciados en Pedagogía Social, entendemos que nuestro diseño curricular ha de adoptar una estructura fundamentalmente abierta e interdisciplinar, de modo tal que puedan acceder a los estudios de Licenciatura todos aquellos Diplomados en Educación Social y los Diplomados en Trabajo Social que hayan cursado unas determinadas materias a lo largo del primer ciclo.

Desde esta perspectiva presentamos la siguiente opción curricular, considerando que la propuesta alude exclusivamente a las materias troncales, es decir, a aquellas materias que definidas en términos de "créditos" constituyen los contenidos homogéneos mínimos correspondientes a un mismo título oficial válido en todo el territorio nacional, prescindiendo de las condiciones de procedencia de cada uno de los alumnos.

Título: Licenciado en Pedagogía Social*Estructuras de las enseñanzas:*

De segundo ciclo.

*Perfil de las enseñanzas:**Duración estimada de las enseñanzas:* 2 años.*Total carga lectiva:* Mínimo de 120 créditos, máximo de 180 créditos.*Total carga troncal:* 64 créditos.*Porcentaje sobre el máximo de carga total:* 40%.**RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)**

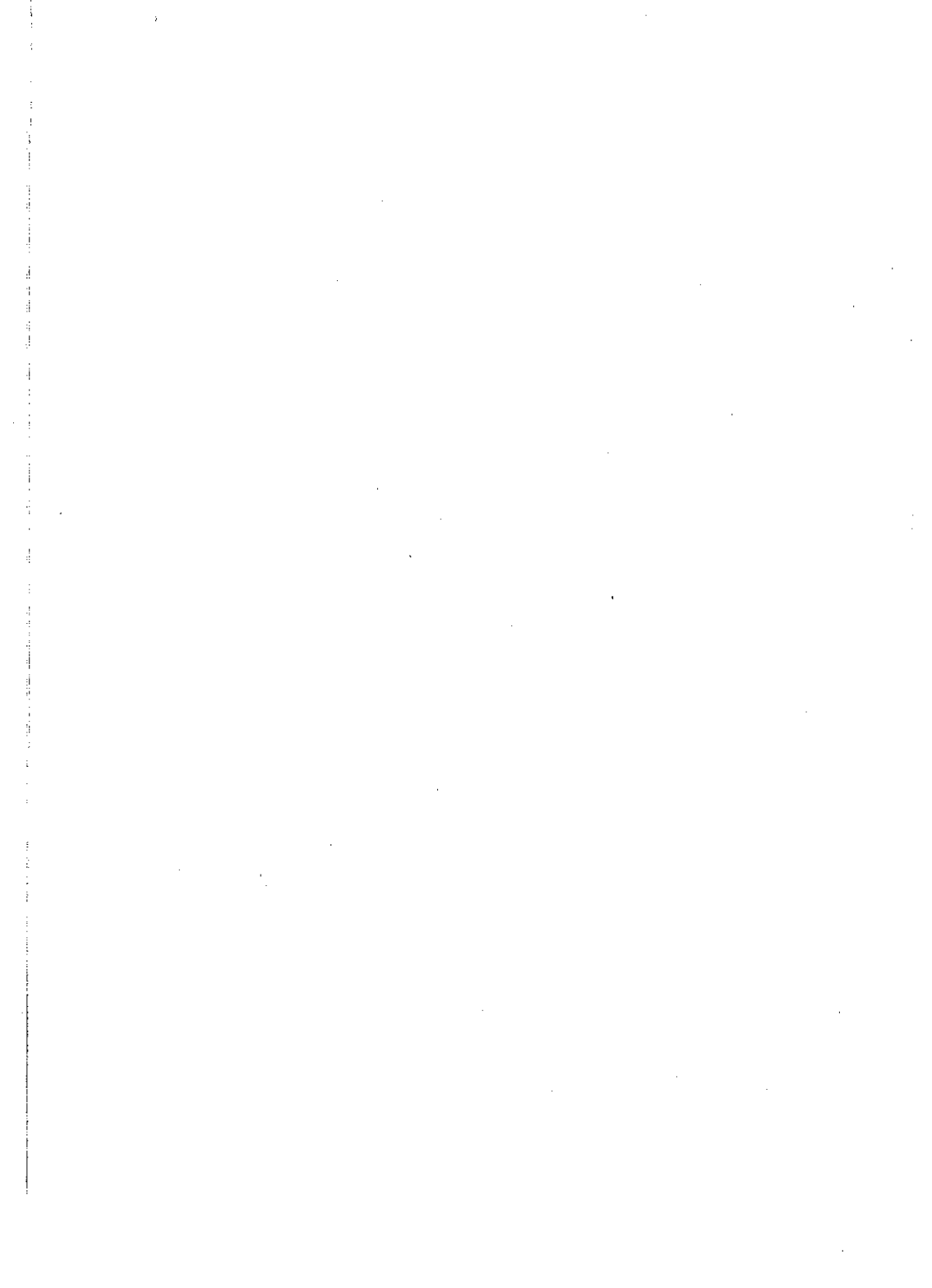
	Créditos		
	Teoría	Práctica	Total
1. Diseño y gestión de programas de desarrollo institucional y comunitario	5	4	9
2. Educación permanente y de adultos	6	4	10
3. Formación laboral y ocupacional	4	2	6
4. Métodos de investigación y evaluación socio-educativa	5	4	9
5. Pedagogía del ocio y del tiempo libre	4	2	6
6. Pedagogía Social II	6	3	9
7. Practicum		15	15
8. Programas socio-educativos en los Medios de Comunicación Social	2	2	4
9. Procesos formativos en educación ética y cívico-social	3	1	4
10. Supervisión de programas y prácticas socio-educativas	3	2	5

El Licenciado en Pedagogía Social deberá estar en posesión de la formación científica y técnica necesaria para realizar un eficaz análisis de la realidad social e intervenir en ella desde una perspectiva educativa. Parece obvio que debe desarrollar su actividad profesional en colaboración con otros especialistas procedentes de áreas como la Psicología Social, el Derecho, la Economía, etc., y que, por supuesto, la formación debe realizarse en el marco universitario.

En cuanto a los aspectos administrativo-curriculares (acceso, equiparación, adscripción de docencia, créditos, prácticas, convenios, etc.) nos remitimos al Documento elaborado en las "Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes Socioculturales" que tuvieron lugar en abril de 1988 en Barcelona y al que ya se ha hecho referencia aquí por parte de otro Ponente.

Con todo, queremos significar lo siguiente:

- Al margen de la decisión que en cuanto a titulaciones adopte el M.E.C., cada Universidad podrá determinar la especialidad o especialidades de licenciatura que considere más adecuadas a sus circunstancias comunitarias.
- La licenciatura en Educación Social, Trabajo Social o Pedagogía Social estará abierta, a través de un coherente sistema de convalidaciones, a aquellos profesionales que procedentes del campo social reúnan unas mínimas condiciones académicas.
- La formación del licenciado en Pedagogía Social debe posibilitar la realización o amortización de créditos fuera de la institución universitaria.
- Es preciso adoptar un flexible criterio de *convenios con instituciones* que, por su capacidad de acción profesional, puedan asegurar un alto nivel de eficacia formativa.
- El logro de una buena formación universitaria en nuestro campo aconseja la contratación de profesores que, al margen de su condición académica, puedan asegurar unos conocimientos con rigor y actualidad. La figura del Profesor Asociado creemos que responde claramente a este objetivo.
- Dada la alta tasa de "trashumancia laboral" que se da entre los profesionales del campo de la intervención social, parece aconsejable que la licenciatura contemple, al margen de las especialidades que se puedan determinar, una formación general en los campos de conocimiento del trabajo y de la educación social.



MESAS REDONDAS

Resumen de algunas intervenciones de los miembros del equipo de trabajo

*Antoni Puig i Picart
Manuel Menor Currás
Juan Manuel Cobo Suero*

y de los invitados

*José Ramón Sebastián de Erice
Luis Méndez Francisco*

HACIA UNA EDUCACION SOCIAL CON MAS CALIDAD

Toni Puig I Picart

Quisiera proponer, brevemente, seis cuestiones que me parecen interesantes para avanzar, en nuestro país, hacia una educación social con más calidad.

1. Es el momento de firmar la "pax socialis" entre los distintos interventores sociales, culturales y socioculturales. Todos, el tiempo nos lo ha enseñado suficientemente, tienen un puesto de trabajo propio y una metodología propia. Todos tienen su propia identidad. Y todos son indispensables en el trabajo pluridisciplinar que la mayoría de territorios de nuestro país necesita.
2. Es el momento acordar, también, tres palabras que todavía hoy producen algunas frágiles e innecesarias escaramuzas:

educación, animación y gestión. Hemos de gestionar la educación y la gestión. Hemos de educar en la animación. Y hemos de animar en la educación. Por ejemplo.

3. Tenemos que trabajar conjuntamente los colectivos de profesionales, las universidades y las escuelas de formación del voluntariado sociocultural. Debemos, para ello, perder el miedo. Debemos cooperar y convenir. Debemos situar lo que es profesional en la universidad y en el TASOC. Y debemos situar la formación del voluntariado en escuelas mucho más calificadas que las de que disponemos.
4. Es el momento de insistir, oportuna e inoportunamente, para que el Consejo de Universidades dé luz verde a la Diplomatura y a la Licenciatura de Educador Social. Perdemos un tiempo precioso.
5. Es el momento de reflexionar, en el horizonte de los noventa, qué significa educar e intervenir socioculturalmente en nuestros pueblos y ciudades. Creo, a veces, que nos hemos dormido en los laureles del trabajo de estos últimos años ochenta. Y tenemos, en el horizonte, otras necesidades, otros problemas y otros deseos que debemos detectar, identificar, y hallar situaciones de intervención adecuadas.
6. Finalmente no pensemos que con la Diplomatura y la Licenciatura de Educador Social en nuestro país vayamos a ir muchísimo mejor. Tenemos, eso sí, profesionales mejor preparados. Pero seguiremos necesitando el trabajo esforzado del voluntariado social y las organizaciones no lucrativas. Necesitaremos el trabajo de las administraciones. Necesitaremos la sponsorización de las empresas con una cierta sensibilidad social. Y necesitaremos a los profesionales.

AMBITO DE INFLUENCIA DE LA EDUCACION SOCIAL. EDUCACION PROFESIONALIZANTE, ETICA Y CIVICA

Manuel Menor Currás

MESA REDONDA DEL PRIMER DIA

Desearía hacer algunas matizaciones a lo oído en las ponencias de esta mañana, aunque no puedo por menos de estar en acuerdo con el conjunto, pues estimo que ha reproducido la sustancia de lo elaborado en el equipo de trabajo preparador de este Congreso, del que he formado parte.

En relación con la primera ponencia, relativa a la influencia de las nuevas tecnologías en el panorama de nuestra sociedad actual, las valoraciones genéricas que se han puesto de manifiesto pueden ser válidas como punto de referencia y como acicate de permanentes replanteamientos. Habría que advertir, sin embargo, que no cabe entender su importancia en un sentido reduccionista. De antes de la irrupción de las llamadas "nuevas tecnologías" queda todavía en nuestra sociedad la herencia de múltiples carencias infraestructurales, lesivas de los derechos humanos básicos, sobre las que, desde hace mucho tratan de ejercer su influencia paliativa cuantos se mueven dentro de la "Educación social".

A propósito de ésta quisiera, en segundo lugar, llamar la atención sobre su *ámbito de influencia*. Siendo propósito de este Congreso intentar clarificar el prolífico mapa profesional que, de manera genérica, es encuadrable bajo esta denominación, parece oportuno, metodológicamente hablando, centrar la atención en el campo específico de lo "social duro". Creo, no obstante, que no se debiera olvidar de modo absoluto el otro ámbito, el de lo "social blando" y, más específicamente, el que conlleva la educación sistemática, "reglada y formal". Por él transita actualmente la práctica totalidad de nuestros niños y adolescentes, muchos de los cuales van a ser sujetos inmediatos de atención de la Educación social en su versión más "dura".

Con el pretexto de que la escuela no es ya la única instancia socializadora —ni probablemente la más decisiva—, se está dejando de lado la preocupación por una de sus funciones originarias. Es más, la obsesión por su generalización, muy pocas veces acompañada de auténtica cualificación, parece conducir a una estructura docente más apta para expulsar de su seno —paradigma de la exclusión social— a cuantos no sean capaces de adaptarse a unos requisitos estandarizados —trasunto de los valores, pautas y modos de expresión de quienes ejercen el control social—, que de lograr una verdadera armonía dentro de las diferencias enriquecedoras de los individuos. Los profesores, por su parte, se ven cada vez más constreñidos, desde etapas muy tempranas, a un papel de purismo disciplinar, dejando de lado el magisterio humanista del saber, acorde con una visión integral de las personas. En este momento, en fin, en que se están debatiendo temas importantes de la Reforma Educativa en España, no deja de ser curioso que aparezca como problema preeminente el “diseño curricular” y que estén quedando muy en segundo plano los verdaderos problemas: ¿qué significa ser profesor hoy? ¿profesor-enseñante o profesor-educador? ¿Para qué sirve el sistema educativo en nuestra sociedad?... Todo ello —con sus implicaciones correlativas— más allá de una visión estrictamente economicista.

Lógicamente, estas cuestiones se salen un poco fuera de las preocupaciones de los asistentes a este Congreso, más centradas en su propia identidad profesional y en la validación y reconocimiento de tanto esfuerzo cotidiano por paliar carencias sociales. No está de más, en cualquier caso, traer a colación esta referencia para que quede constancia de que no existe una línea divisoria definida entre la educación social “blanda” y la “dura” —que aquí acapara una atención más directa—, y también para testimoniar que una buena calidad de la enseñanza “reglada y formal”, por la que teóricamente pasan todos los ciudadanos, contribuiría decisivamente a disminuir muchos problemas sociales.

Quisiera, por último, insistir sobre alguna idea que ha sobrevolado en alguna de las ponencias de esta mañana y que puede ser generadora de iniciativas enriquecedoras entre cuantos muestran interés por afianzar con solidez la formación de los educadores sociales. Probablemente una buena línea de búsqueda de confluencia y concordancia debiera partir del entendimiento de la globalidad del sistema educativo bajo el signo de *lo profesionalizante*. Esta parece ser la directriz vertebradora de los diversos niveles formativos que

propugna el CEDEFOP, que en nuestro caso español tiene indudablemente no pocas ventajas. De entrada, y de modo genérico, nos ayudaría a romper la nefasta clasificación ambiental que ha instaurado como "listos" a los que estudian Bachillerato y como "torpes" a los que van por la vía de la FP. En continuidad con los mismos esquemas, probablemente nos ayudase también a reconciliar la Universidad con la sociedad, al verse esos estudios más conectados con la realidad profesional y las urgencias de la realidad cambiante... Centrándonos más directamente en la Educación Social, si lográramos tomar como referente fundamental de los diversos niveles de formación de esta familia laboral cuanto tiene de profesionalizante, estimo que se podrían obviar no pocas dificultades y todos ganaríamos en coherencia. Perfiles profesionales, diseño curricular correlativo y demás elementos de formación aparecerían más claros, al tiempo que se mostrarían potencialmente más eficaces algunos requisitos formativos de futuro, hasta ahora sólo tímidamente insinuados, tales como la íntima conexión entre teoría y práctica, la consiguiente formación complementaria —pero esencial— en centros extraacadémicos en los que se ejerce "la profesión", la colaboración asidua de expertos en las tareas docentes, la redefinición permanente del cuadro de formación al compás de los cambios que impone la realidad social, etc.

Quede para el coloquio que siga a las distintas intervenciones la ampliación de estas matizaciones.

SEGUNDA MESA REDONDA

Cuando parecen discernirse algunas líneas directrices que permiten ver con alguna coherencia el multiforme campo profesional de la Educación Social y se adivinan los trazos básicos posibilitadores de una común integración formativa de los futuros profesionales de este ámbito, parece que el problema fundamental del momento empiece a ser el de las vías de acceso a la formación adecuada en los distintos niveles, la adscripción a los mismos, la homologación de saberes y experiencia de cuantos tienen una trayectoria profesional más o menos extensa, junto a las posibles convalidaciones de los mismos. Qué vías existan o puedan existir para solucionar estos problemas, seguramente será la gran cuestión que esté cruzando las mentes de muchos asistentes a este Congreso. Las preguntas del coloquio lo dirán.

De lo oído en el transcurso de esta mañana, quisiera referirme solamente a dos cuestiones. Después de la primera ponencia pudo quedar la sensación de que lo expuesto era la opinión de la mesa preparadora del Congreso. Muy rica en enfoques interpretativos personales y en propuestas teórico-prácticas particulares del ponente, es discutible, como casi todo. Por ejemplo, cuando se incluyó al voluntariado en el nivel uno de formación, como fórmula de posible iniciación profesional. A este respecto, la mesa organizadora opina que el voluntariado, debido a su dedicación especial gratuita, no tiene cabida en los niveles profesionales de que se habla en la CEE. Una cosa son niveles de profesionalización y formación y otra, distinta, fórmulas o modos de ocupación. Hablando de la etapa 0-3 años, en esta misma ponencia, se incluyó a los Técnicos en Educación Infantil como agentes de una educación "no formal". En mi opinión, la no formalidad de la educación de esta etapa viene dada exclusivamente por su no obligatoriedad. Sin embargo, esa etapa también puede ser observada desde otro ángulo, desde el que ya no resulta tan "informal". Es ello que el propio Ministerio, al aprobar el módulo profesional de nivel 3 en Educación Infantil, está reglando indirectamente cuáles sean las características básicas que desearía tuvieran vigencia en esa etapa.

En otro orden de cosas, no puedo por menos de congratularme con las muchas y muy interesantes ideas que ha aportado Antoni Petrus en su ponencia. Su afirmación de que "la escuela ha hecho dejación de su tradición de educación social" me parece de especial importancia y gravedad, como ayer mismo advertíamos desde aquí. Cuando muchos maestros están abandonando su nombre tradicional por el de "enseñantes" y queda huérfano de sentido el campo de la "educación integral", resulta conveniente insistir sobre ello. Abogaba Petrus por unos profesionales de la educación ética y cívica, pero a nadie parece interesarle tal asunto en este momento. Al margen de que pensemos que todo profesor lo es ya de algún modo, consciente o inconscientemente, por el mero hecho de ser profesor, en la primera etapa experimental de la actual Reforma de las enseñanzas no universitarias un grupo de personas tuvimos ocasión de abogar decididamente por la presencia explícita de esta enseñanza en el curriculum; pero nuestra sorpresa ha sido grande cuando, al estudiar el diseño curricular base que ahora se presenta a discusión pública, no aparece por ningún lado el rastro de aquella fructífera experiencia. Es un síntoma desconcertante, que confirma la afirmación hecha esta mañana

por Petrus. No desistiremos, sin embargo, de reiterar que la etapa escolar –muy pronto obligatoria hasta los 16 años– es un lugar privilegiado para la socialización y el más idóneo para prever y evitar muchos de los problemas que, más tarde, se tratarán de corregir o paliar desde otras instancias educativas “no formales” (?).

RESPUESTAS A ALGUNAS PREGUNTAS

Juan Manuel Cobo Suero

A lo largo del Congreso los participantes plantearon al equipo de trabajo de la ponencia central preguntas importantes. Resumo aquí algunas de estas preguntas y las respuestas dadas por miembros del equipo.

1. Pregunta

¿No se difuminan las fronteras entre las tres modalidades propuestas en el proyecto de Diplomatura en Educación Social? ¿No sería suficiente una Diplomatura sin especialidades?

Respuesta: Pensamos que, si se atienden a todas las necesidades y con una correcta distribución del trabajo, el campo laboral requiere no sólo las tres especialidades o modalidades propuestas (animación sociocultural, educación especializada y educación de adultos), sino también otras (animación socioeconómica, formación ocupacional...) que, por no complicar las cosas en este momento, el Documento Final de mayo 88 de Barcelona incluye en aquéllas. Ya hemos oído la defensa que ha hecho Alfons Martinell de la necesidad de bastantes especialidades.

En cuanto a la difuminación de fronteras en lo académico, no sería mayor, por ejemplo, que la que pudiera darse entre las diversas especialidades de la proyectada Diplomatura en Educación Infantil y Primaria. Es decir, creemos que no se da.

2. Pregunta

Las diferencias en formación entre Educación Social y Trabajo Social se captan. Ahora bien, ¿dónde están o cuáles son las diferencias en el campo laboral?

Respuesta: En este tema parece conveniente comenzar refutando el previsible temor a la competencia profesional. En un país en el que,

además de los campos laborales para trabajadores sociales y educadores sociales que pudiéramos llamar "normales", los niveles de inadaptación y/o marginación de personas y grupos son graves (2 millones de parados, XX de pobres, casi otros 2 de analfabetos, etc.), parece que hay trabajo de sobra para todos. Lo que hay que hacer (y no sólo para evitar esa competencia, sino principalmente para responder a esas necesidades) es acertar con un planteamiento adecuado de la respuesta profesional a esa demanda. Planteamiento que requiere la delimitación de los campos de trabajo, del perfil profesional para ellos, de la formación requerida y de la educación legal cuando proceda.

Esto supuesto, parece que la diferenciación de los campos laborales tiene ya su reflejo en los mismos objetivos de cada profesión, de forma que por éstos podemos descubrir aquéllas. Así como el *Trabajo Social* tiene como *objetivos y, consiguientemente, como campo de trabajo* funciones asistenciales, investigadoras, planificadoras, preventivas y rehabilitadoras: a) en identificar situaciones carenciales de los individuos, grupos y comunidades; b) en hacer accesibles los recursos institucionales existentes; c) en dinamizar los recursos humanos de los individuos, grupos y comunidades que permitan superar esas situaciones carenciales de la manera más autótona y estable posible. (Véanse la aportación de Miguel Juárez a la ponencia central)

En cuanto a los *objetivos, funciones y áreas de intervención* de la Educación Social, no podemos menos de remitirnos aquí a la aportación de Antini Petrus en la Introducción ("Concepto y campos de la Educación Social") y a la presentación de la Diplomatura en Educación Social hecha por Toni Puig en la ponencia central.

3. Pregunta

¿Por qué excluyen del cuadro de profesiones en educación social a los Orientadores de Familia?

Respuesta: Cuando se planteó el tema en el equipo de trabajo de la ponencia central se habló de que la Orientación Familiar, más que una carrera en sí (módulo 3, diplomatura, licenciatura), debe ser un postgrado: un médico, un abogado, un trabajador social, etc. precisan de una preparación complementaria para ejercer adecuadamente esa función. Es el caso, por ejemplo, del Diploma que imparte el Instituto

de Matrimonio y Familia de la Universidad Comillas. Y a título personal añadido aquí, como posibilidad a pensar, un "currículum de especialización" análogo al que hemos sugerido para la educación especial (véase la *propuesta 5*).

Ahora bien, de aquí no se sigue en absoluto que no deba existir como profesión socialmente reconocida, ya que parece evidente que son necesarios (en ayuntamientos, etc.).

En realidad, a pesar de su importancia es un tema poco trabajado todavía: campo laboral, equipos, formación requerida, ... Y tampoco nosotros nos hemos metido con él a fondo después de aquella primera respuesta que nos dimos a nosotros mismos.

4. Pregunta

Cuando estas profesiones estén en marcha, ¿desaparecerán los "voluntariados"?

Respuesta: Véanse las aportaciones a estas mesas redondas de Toni Puig y Manuel Menor.

Personalmente no creo que desaparezcan. Por una parte, para muchas personas representan una planificación personal o profesional. Consiguientemente, tampoco el país debe perder esta riqueza. Pero es que, además, probablemente seguirán siendo necesarios. Y, en cualquier caso, suyo es el terreno de la ayuda en lo que no se debe por estricta justicia.

5. Pregunta

Ante estos proyectos de Diplomatura y Licenciatura, ¿qué va a suceder con los actuales primero y segundo ciclos de Ciencias de la Educación? ¿Se impartirá la Diplomatura en Educación Social en las Escuelas Universitarias del Profesorado?

Respuestas: El futuro académico de la actual carrera de Ciencias de la Educación puede verse afectado por el hecho de que se imponga en este área una licenciatura de 4 años.

En el caso de que se mantenga la estructura actual de 3 + 2, lo más probable en este momento es que el actual primer ciclo dé paso a

Diplomaturas y sea reemplazado por ellas. Las más propias parecen ser la Diplomatura en Educación Infantil y Primaria y la Diplomatura en Educación Social, y en la reconversión de aquél en éstas piensan ya en varias universidades. En cuanto al segundo ciclo, el ámbito será ocupado probablemente por las Licenciaturas de 2 años en *Pedagogía Escolar*, en *Psicopedagogía* y en *Trabajo Social y Pedagogía Social* (con estos títulos u otros semejantes).

Por lo que respecta a las actuales Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, también puede afectarles el que se impongan en el área de educación carreras de 4 años. En la estructura de 3 + 2 parece que su futuro es reconvertirse en primer ciclo de las Facultades (con lo que esto puede implicar de exigencia de titulación para el profesorado).

Y parece obvio que lo hagan estableciendo la Diplomatura en Educación Infantil y Primaria. Ahora bien, dada la precaria situación de muchas de ellas por falta de alumnos, se comprende que bastantes miren también hacia las modalidades de Educación Social como una solución para ellas.

En cualquier caso, es importante recordar aquí que la reconversión hacia Educación Social de los primeros ciclos de las Facultades de Educación o de estas Escuelas Universitarias va a presentar no poca dificultad. Y esto tanto por la dificultad para cambiar determinados hábitos del profesorado, como por las exigencias de una formación profesionalizante en estos campos. (Recuérdese lo observado al respecto por Luis Romero al presentar los TASOC y nuestras *propuestas 3 y 10*).

LA EDUCACION SOCIAL: UNA PERSPECTIVA DESDE LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B.

José Ramón Sebastian de Erice

Este Congreso sobre la Educación Social en España se propone dos objetivos: 1. Clarificar el mapa real. 2. Clarificar y orientar prospectivamente el espectro de profesiones llamadas a trabajar en el ámbito de la Educación Social.

En esta intervención respondo a las dos preguntas desde la perspectiva de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.

1. ¿Cuál es el mapa real de la aportación de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.?

El resumen de la respuesta a la pregunta es el siguiente: se ha producido una apertura a nuevos campos tanto en la educación formal como en la no formal en un proceso de reconversión del sector.

Hasta hace cuatro años existían básicamente tres especialidades en la formación del profesorado de E.G.B.: Ciencias, Ciencias Humanas, y Lengua e Idiomas Modernos.

Había una preocupación por la Educación Social en un gran número de profesores motivada, en parte, por la transición política de nuestro país. Los alumnos, que procedían mayoritariamente de la clase baja y de la media-baja, eran sensibles a la problemática.

En relación con la educación no-formal, la principal aportación de las Escuelas, especialmente de las vinculadas con la Iglesia Católica, ha sido la preparación de monitores y de directores de campamentos y de ocupación del tiempo libre. Muchos se han incorporado al trabajo de animación en grupos juveniles, en ayuntamientos y en comunidades.

En los cuatro últimos años se ha producido una transformación importante. Este proceso social ha recibido hace dos años la influencia del proyecto de reforma del Sistema Educativo. Junto a las tres especialidades ya citadas han nacido, o tomado fuerza, otras dos. También se han empezado a impartir postgrados, es decir, estudios de especialización para quienes ya eran profesores de E.G.B.

Las dos nuevas especialidades son Preescolar y Educación Especial. Integran elementos formativos formales y no-formales. La primera por la edad de los alumnos a quienes enseñarán los futuros profesores y la segunda por las características de los alumnos.

Los postgrados se han iniciado en Cataluña y se van difundiendo rápidamente. Son de dos tipos: los que buscan una mejor formación y especialización en una de las ramas ya existentes y los que desarrollan campos relativamente nuevos, como la Educación Física, la Música, o la Animación Sociocultural. Los postgrados se suelen impartir de las 18 a las 21 horas y varían tanto en su duración —uno o dos años— como en el número de horas semanales. Casi todos implican bastantes horas de prácticas.

2. Clarificar y orientar prospectivamente el espectro de las profesiones llamadas a trabajar en el ámbito de la Educación Social.

El resumen sería el siguiente: va a continuar el proceso de reconversión hasta que se consolide la reforma educativa. Las Escuelas, en su conjunto, tienen recursos, especialmente humanos, para colaborar en la Educación Social dentro de la nueva situación del país y de la integración en el Mercado Común. En el proceso desaparecerán algunas de las escuelas actuales.

El sector va a continuar la reconversión debido al descenso en la tasa de natalidad. Esto está produciendo en un primer momento la disminución de alumnos por clase y el cierre de aulas. Se compensará, parcialmente, por el aumento de la escolaridad, ya bastante elevada, entre las niñas y niños de 3 a 6 años. Después se estabilizará la situación en nuevo nivel en el que habrá menos alumnos y menos profesores.

Las dificultades de la reconversión aumentan debido a la Reforma Educativa. Lo que es actualmente Preescolar y E.G.B. pasará a ser Educación Infantil y Primaria. Desaparecen unas especialidades

y nacen otras, vinculadas a las existentes o diferentes. Dos problemas serios son la reconversión de los profesores a las nuevas especialidades y la disminución de dos cursos de la actual E.G.B., que pasan a la Educación Secundaria y que serán impartidos por licenciados.

¿Cuál será la respuesta de las Escuelas? Las públicas, tanto de las comunidades con competencias en materia educativa como las que dependen más del M.E.C., han optado por intentar transformar las actuales diplomaturas por licenciaturas. Las privadas, o de iniciativa social, se inclinan más por los postgrados. Ambos tipos de escuelas comienzan a entrar en la formación permanente del profesorado y en los reciclajes.

Pueden responder al reto de la transformación de la sociedad porque están cerca del mundo de los jóvenes. Enseñan una pedagogía activa, acompañada de una didáctica de las materias, y los futuros profesores tienen unas prácticas serias en los centros, algo que no recibe, al menos con esas características, la mayoría de los licenciados. Por eso es lógica la petición de las escuelas de participar en la formación de los nuevos licenciados que se vayan a dedicar a la docencia. Esa sería una ampliación deseable de su campo de acción.

Además de dedicarse a la Educación Social desde el ámbito escolar van a crecer las cooperaciones. Muchas de las personas que se dediquen a la educación social, ya sea de tipo formal o no-formal, van a necesitar una preparación mayor en conocimientos y en destrezas. Las escuelas tienen psicólogos, sociólogos, especialistas en expresión, en psicomotricidad ... Es de desear que las fuerzas existentes en nuestro país se unan en nuevos proyectos. Si esto resultase difícil, algunas escuelas desarrollarán nuevas especialidades y actividades. Ya se crearon hace años, por ejemplo, escuelas de aire libre y de tiempo libre respondiendo a una necesidad social.

RAZON DE SER, OBJETIVOS, CAMPOS DE ACCION Y FORMACION DEL TRABAJO SOCIAL

Luis Mendez Francisco

La sociedad actual se caracteriza cada día más por los rasgos que definen la sociedad moderna en sus estadios más avanzados. Los servicios de salud y de educación, de ocio y de investigación, de gobierno y de comunicación van configurando, en mayor medida cada día, unas nuevas estructuras sociales que ineludiblemente van a provocar nuevos problemas de relación entre la tecnología y las libertades individuales, por cuanto se multiplican y, en especial, se diversifican en complejidad “los vínculos de dependencia de los grupos y sujetos por respecto al conjunto de la sociedad, de manera que el correcto establecimiento de esos vínculos de interdependencia va siendo cada vez más decisivo para el adecuado desarrollo de la vida de cada grupos y cada individuo” que unido, por otra parte, al debilitamiento general de aquellas instituciones que tradicionalmente tendían a paliar las necesidades surgidas en este campo de la interacción social, hacen evidente la importancia creciente de las tareas destinadas a ocuparse de los “alumnos concernientes a la vida cotidiana de ciertos grupos y personas”¹ y por consiguiente, la reflexión se orienta hacia nuevas formas de conceptualización de tales funciones sociales. Al mencionado debilitamiento de los vínculos adscriptivos tradicionales, contribuye eficazmente la lógica e interna dinámica del proceso modernizador, a través de la movilidad de “hombres y bienes” que afecta a la sociedad y hace exigible la necesidad de nuevas formas de atención a los siempre nuevos y siempre presentes problemas de la integración social, que reclaman ya una diferenciada profesionalización de los muchos agentes que contribuyen a paliar y resolver las difíciles situaciones relacionadas con la convivencia “por cuanto se va a tratar de unas tareas para cuya adecuada realización se hace necesaria una previa capacitación, basada en conocimientos y en dominio de técnicas de trabajo específicas”².

¹ Cordero Pando, J., Bases éticas de la profesión de Trabajo Social. Cuadernos de Trabajo Social, núm. 1. Madrid 1988, p. 15.

² Ibidem, p. 16.

Desde estas exigencias de la sociedad moderna surge el Trabajo Social como profesión estrechamente vinculada a los cambios producidos en las sociedades contemporáneas. Es obvio que, a la par que surgen nuevas necesidades, se producen desajustamientos sociales, brotan formas de vida diferentes, comportamientos dispares y la sociedad promueve estructuras sociales, servicios y recursos, como nuevas formas de atención social. Ahora bien, estas situaciones que, de hecho, afectan a individuos y grupos producen con frecuencia carencias, necesidades, crisis que precisan una atención específica y profesionalizada. Se ha de tener en cuenta también que, en la situación actual, no sólo estamos convencidos de la necesidad de una progresiva tecnificación y hasta del carácter irreversible del fenómeno sino que cada día también somos más conscientes de los aspectos positivos que los avances tecnológicos ofrecen a la sociedad para encarar con eficiencia la solución de múltiples problemas.

Junto a esta creencia, casi evidencia, también en la sociedad actual se abre camino una nueva sensibilidad social y no precisamente con sentido de decadencia "carencia de vibración", ante determinados problemas, sino más bien, en sentido de plenitud, como voluntad decidida de "afrontar tales retos con sentido de responsabilidad"³ lo que descubriría un aspecto positivo y esperanzador de la sociedad actual en términos de solidaridad. Es como si en la actualidad los hombres de hoy se decidieran a hacer un esfuerzo más, a fin de hallar un nuevo y más fructífero punto de convergencia para la libertad y la fraternidad. Siguiendo a Octavio Paz que, a su vez parafrasea a Ortega, "este es el tema de nuestro tiempo. Me parece que nuestros días son propicios a una empresa de esta envergadura".⁴

Decía en el informe que presenté al Consejo de Universidades, en nombre de otras escuelas de Trabajo Social y como responsable del Área de Trabajo Social en el Grupo XI que preparó el informe sobre planes de estudio de estos centros, que:

"el objetivo genérico del Trabajo Social es contribuir al desarrollo e incremento del Bienestar Social, la Salud y la Calidad de Vida. Para ello, ya desde sus inicios, se ha considerado como un elemento básico de intervención profesional, promocionar tanto las capacidades y recursos individuales y colectivos de los pro-

³ Ballesteros, J., *Postmodernidad*. Tecnos, Madrid 1989, p. 101.

⁴ Paz, O., *Poesía y modernidad*, ABC, 25 de junio de 1989 (tercera pág.) Madrid.

pios usuarios, como potenciar asimismo organizaciones, estructuras sociales y formas de vida que refuerzan el bienestar social".⁵

La persecución de este objetivo que constituye la razón de ser del profesional del Trabajo Social exige un adecuado y cada vez más completo conocimiento tanto del individuo, con sus posibles y reales carencias, como de la sociedad con sus recursos y disponibilidades. Hay sin embargo un matiz importante implicado en esta relación y que afecta a la naturaleza misma de esta profesión: tal relación debe discurrir fundamentalmente por el cauce ético de la dignidad, desarrollo y responsabilidad humana, es decir, el "sentido de la actividad profesional del Trabajador Social, así como la dignidad de esta tarea, viene configurada por ese horizonte de eticidad en que se ubican el hombre, en su inalienable derecho a desarrollarse en plenitud humana, y la sociedad en su tarea de mejoramiento constante que a su vez permita y favorezca el mejoramiento del hombre desde su circunstancia".⁶ Enunciado desde otra perspectiva se podría decir que,

"el desajuste o equilibrio que persigue como objetivo el Trabajo Social se refiere a la totalidad de las dimensiones del ser humano, y no sólo a alguna de ellas; por ejemplo, a los materiales únicamente. Porque, en este supuesto, se produciría un grave desajuste o mutilación del ser humano específico, que es un ser constitutivamente ético, que tiene que hacerse a sí mismo al asumir el conjunto de sus responsabilidades... Ese es el modo adecuado o completo de entender el contenido del Bienestar Social, que no queda reducido a sus meros componentes económicos, que son básicos, pero no suficientes; hay que ampliarlo a la totalidad de las dimensiones de la persona humana, las culturales y las espirituales en un sentido muy amplio".⁷

Una parte importante de las exigencias que conlleva la profesión se refiere a la capacitación del profesional, en orden a asimilar aquellos conocimientos y habilidades técnicas que hagan posible la con-

⁵ Consejo de Universidades, Reforma de las Enseñanzas Universitarias, Título: Diplomado en Trabajo Social, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1988.

⁶ Méndez Francisco, L., Propuestas para una renovación del plan de estudios de Trabajo Social. Cuadernos de Trabajo Social, núm. 0, Madrid 1987, p. 47.

⁷ Cordero Pando, J., o.c. pp. 26-27.

secución de los objetivos profesionales, que le son propios, y que, en un determinado momento histórico, la sociedad asigna a ese colectivo profesional. Es obvio que dichas funciones son encomendadas por la sociedad teniendo en cuenta las necesidades sociales del momento pero no puede obviarse una realidad incuestionable: en situaciones en que la sociedad se mueve, está sometida a procesos de cambio social, estas funciones se verán efectuadas también por dichos procesos y, por tanto, también los conocimientos y el equipamiento técnico que el profesional recibe está a su vez sometido a semejantes procesos de transformación. De ahí deriva la necesidad de renovación continua y de esfuerzo por mantenerse al día en su campo profesional.

Antes de entrar en la especificación de los posibles "currícula", que en la preparación de estos profesionales pudiera establecerse, quisiera referirme de forma casi esquemática a los campos sobre los que proyecta su acción el trabajador social, ya que el conocimiento de las parcelas de la vida en sociedad sobre las que incide el Trabajo Social, es obvio que ayudan a delimitar los conocimientos que han de equiparle. En concreto, presentaba en el Informe que preparó el grupo XI en el Consejo de Universidades el siguiente:

- a) Areas de Bienestar Social: Salud (Centros de promoción de Salud, Hospitales, Psiquiatría). Educación (equipos multi-profesionales, enseñanzas especiales y normalizadas). Vivienda (Promoción Pública de Viviendas, rehabilitación). Trabajo (Empresas paraestatales, privadas, organizaciones sindicales).
- b) Servicios sociales comunitarios destinados a todos los ciudadanos con prestaciones básicas en el medio urbano y rural: información y orientación, ayuda a domicilio, desarrollo comunitario y reinserción social, convivencia (recursos alternativos a las carencias de los grupos familiares).
- c) Servicios sociales, minusválidos, minorías étnicas, toxicomanías, personas privadas de libertad y exreclusos, extranjeros y refugiados, mendigos y transeuntes, otros colectivos.
- d) Organizaciones no gubernamentales como Cáritas, Cruz Roja, ONCE, Fundaciones, Movimientos asociativos".⁸

Teniendo presente la actual situación de diversidad y amplitud de áreas sociales sobre las que incide el Trabajo Social, Demetrio

⁸ Consejo de Universidades, o.c., pp. 22-23.

Casado concluye la necesidad de que ésta corresponda también una diversa y vaipinta oferta formativa:

“Esta circunstancia de la pluralidad de vías no parece que sea algo pasajero; al contrario, es previsible que se afiance y aún se amplíe. Por ello parece obvia la necesidad de que la oferta formativa asegure al trabajador social una información y comprensión suficiente de las estructuras y situaciones que serán marco de su quehacer. Aparte de ello, habrá que proveer a una especialización/profundización en determinadas parcelas, porque no es posible el adiestramiento de todos para todo”.⁹

Desde la pluralidad de campos a los que se atiende se deduce, según este autor, una plural oferta formativa que se ve forzada, además, por cuanto el Trabajo Social se realiza muchas veces en entidades o instituciones, con un cometido vinculado a disciplinas o especialidades consolidadas y tradicionales como puede ser la medicina, el derecho u otros. Destaca, sin embargo, la proximidad, si no vinculación, que existe entre el Trabajo Social y otras actividades de más reciente implantación social, que convergen en objetivos y métodos, que ponen de manifiesto la necesidad de replantearse el carácter formativo del Trabajo Social, por razón de la eficacia profesional y para evitar el posible solapamiento que en dichas actividades puede producirse. Su testimonio es importante tanto por la autoridad magisterial que en este campo tiene Demetrio, como porque legitima la presencia de este discurso en torno al Trabajo Social en este contexto del Congreso sobre la Educación Social en España. Aunque la cita es un poco extensa pienso que merece la pena ya que centra adecuadamente la cuestión:

“De este conjunto quiero destacar ahora una línea de objetivos y métodos, muy próxima al Trabajo Social —o que forma parte del mismo, según un sector de opinión—. Me refiero a la educación de calle, al fomento de la cultura popular y otras tantas funciones que cabría acoger bajo la etiqueta de animación sociocultural”.¹⁰

⁹ Casado, D., *Perspectivas universitarias del Trabajo Social*. Cuadernos de Trabajo Social, núm. 1, Madrid 1988, p. 8.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 8-9.

Ante el hecho se puede tomar una de estas dos direcciones: concentrar la tarea formativa en los contenidos más tradicionales o abrirse a éstas u otras nuevas profesiones, reflexionar juntos sobre los aspectos formativos comunes y diferenciadores.

Esta doble perspectiva la hallamos ya en Europa:

“El término Trabajo Social abarca a menudo una amplia gama de concepciones y realidades diversas. Por ejemplo, en la República de Irlanda y el Reino Unido, el Trabajo Social no comprende el trabajo comunitario y de juventud, mientras que en la R.F.A. las actividades del trabajo comunitario y de juventud ocupan un lugar destacado en eso que generalmente se engloba en el duo dinámico “Trabajo Social” y “Pedagogía Social” de la terminología teutónica (...) Mientras en Francia, el término Travail Social abarca mucho más que lo que los alemanes entienden dentro de su duo dinámico (Trabajo Social y Pedagogía Social) y mucho más ciertamente que los que los países anglófonos comprenden por Trabajo Social”.¹¹

Esta diversa y plural realidad social que postula tal pluralidad de modos formativos, tiende a profundizarse, hasta el punto que según un libro muy reciente, “La máquina igualitaria”, los modos de vida, los distintos tipos de actividades, comportamientos y costumbres, mentalidades contradictorias, evidencia la coexistencia de “sociedades diferentes que cabalgan unas sobre otras, que en ocasiones se yuxtaponen, que a veces se superponen, que a menudo se ignoran. Suponer que la igualdad para por el parecido, es volver a caer, a través de un rodeo curioso, en una absurda identificación entre igualdad y uniformidad. Esta será todavía más inadecuada mañana de lo que hoy lo es”.¹²

Sin embargo no es sólo que la realidad social, en la que ejerce el trabajador social, es plural y diferenciada sino que su misma función puede articularse en una jeraquía de niveles, al modo como se articula la sanidad o la educación. Es decir, la intervención directa, mejor inmediata, en las necesidades sociales y la organización, gestión de los Servicios Sociales parecen evidenciar una “jeraquización técnica”, que obviamente puede tener una respuesta cerrada o abierta en la elaboración de su currícula correspondiente ya que,

¹¹ Hans-Jochen Brauns y D. Kramer: “Introducción” a Social Work Education in Europe (cita tomada de D. Casado, o.c., p. 9).

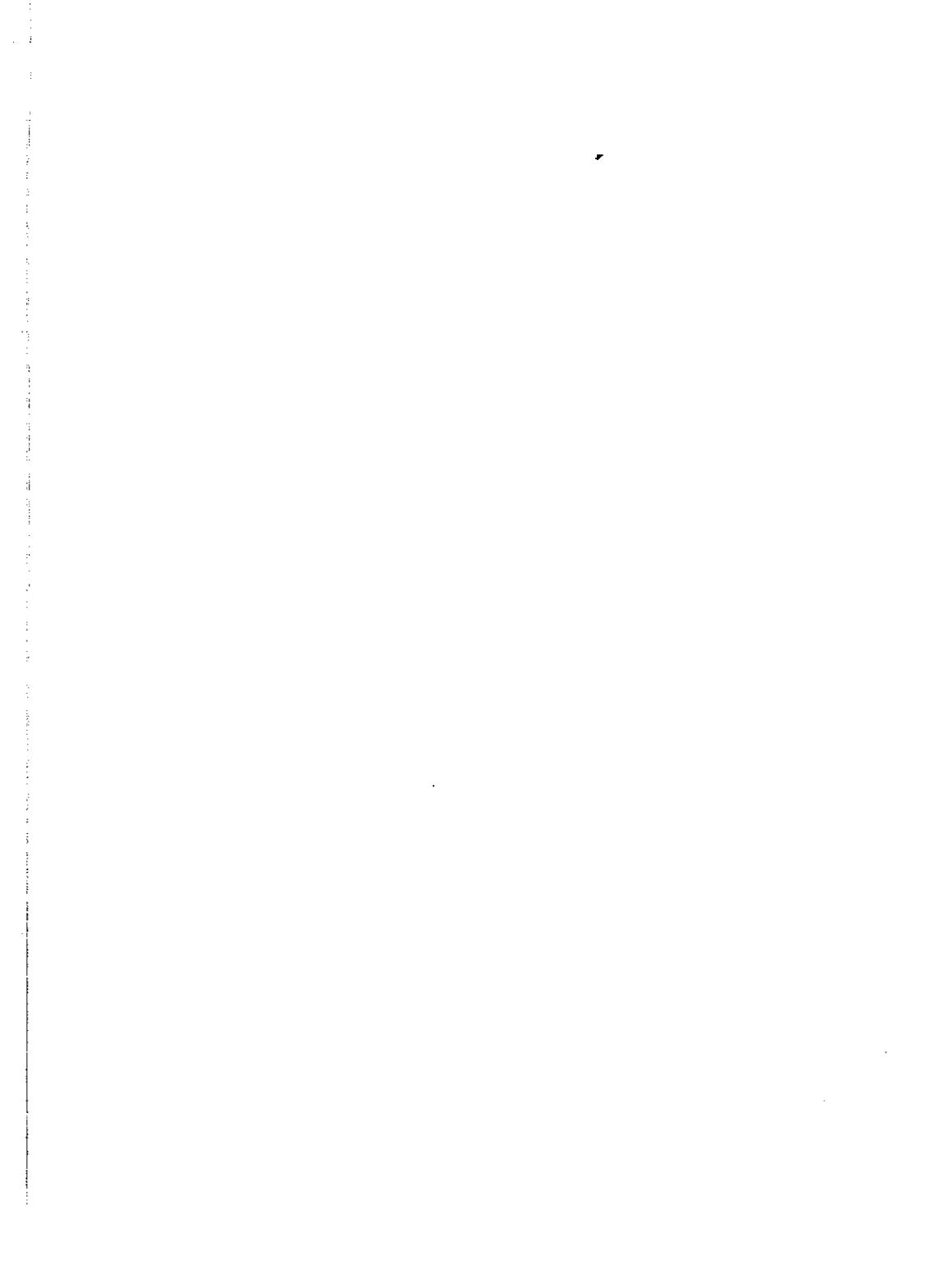
¹² Minc, A., La máquina igualitaria, Planeta, Barcelona, 1989, p. 240-241.

“... aún cuando la administración o función gerencial está funcionalmente supraordinada a la producción directa de servicios ello no supone necesariamente análoga jerarquía en el orden científicotécnico o académico”.¹³

Es posible que estos días aparezcan ya los primeros ensayos de títulos de Master en Gerencia de Servicios Sociales, abiertos a diferentes y diferenciados “curricula” académicos. Al menos, el Master de Gerencia de Servicios Sociales, que organiza la Universidad Complutense, está diseñado para que a él puedan acceder titulados en distintas materias y carreras. Es una experiencia que empieza y por lo tanto no hay todavía datos sobre los que se pueda reflexionar. Para terminar quisiera manifestar que si bien personalmente estoy bastante de acuerdo con la propuesta de Demetrio Casado que he hecho objeto de comentario, he de manifestar que en ámbitos profesionales del Trabajo Social y especialmente académicos, que son los que mejor conozco, no son muy generalizables actitudes de apertura sino, más bien, las actitudes corporativistas son prevalentes. De ahí que, no sólo por las reticencias de la Universidad a posibles cambios, sino, más bien, por exigencias de los interesados estas aproximaciones entre los más cercanos no suelen ser recibidos con facilidad. Hay también otra razón de resistencia que bien pudiera explicar tales actitudes cerradas. En estos tiempos de trabajo es, a todas luces, un bien escaso y por tanto las parcelas laborales reconocidas como propias se convierten a su vez en exclusivas y corporativamente defendibles.

Una última cuestión. El Consejo de Universidades publicó en su día el informe técnico del Grupo de Trabajo nº 11 correspondiente al título de *Diplomado en Trabajo Social*. La relación de materias troncales allí recogidas constituyen, en mi parecer, conocimientos tan básicos para el ejercicio de esta profesión que estimo insustituibles. Se pueden discutir la asignación de créditos y aún si otras materias deberían tener consideración de troncales y no se recogieron. Sin embargo cuantas más materias tengan dicha consideración, tanto más cerrado e inflexible se hace dicho curriculum y más difícil el establecimiento de vínculos y “puentes” con otros saberes afines. Por todo ello, pienso que ese mínimo que se sugerirá en el mencionado informe puede muy bien servir de guía a cualquier ulterior reflexión.

¹³ Casado, D., o.c., p. 10.



III

PONENCIAS POR SECCIONES

CONTRIBUCIONES A LA CLARIFICACION DEL MAPA REAL DE LA EDUCACION SOCIAL EN ESPAÑA

EL "PROYECTO HOMBRE"

Concepción Pariente Rodríguez

I. PRESENTACION

El Centro Español de Solidaridad llama a su Programa Terapéutico "Proyecto Hombre".

Este Programa se propone promover el desarrollo y la maduración del individuo, para que cada persona alcance o recupere su plenitud, vuelva a reinsertarse en la realidad social con sus derechos y sus deberes. Esta es la idea básica que inspira todas las intervenciones.

Desde el primer contacto del usuario con nuestro servicio, la finalidad que el operador tiene presente es el momento en que, después de su camino personal, el joven dejará el Programa Terapéutico. De esta idea nace la elaboración del Programa en tres fases bien delimitadas unas de otras, con un fin común que es ayudar al usuario a ser un hombre libre que pueda, después de haber recuperado la confianza en sus posibilidades, volver a actuar en su entorno.

Las estructuras del Programa están enfocadas de forma que dejen, en cada momento, al individuo en tratamiento la responsabilidad de sus decisiones; el Programa le ayuda para ayudarse a sí

mismo, le pide que sea el protagonista de su recuperación y no acepta la delegación de efectuar sobre él y para él el cambio de la dependencia a la libertad. El respeto de la persona humana, la confianza en sus recursos, el empeño en reconocer aquellas partes fundamentales de la persona humana, son las ideas fundamentales que inspiran la acción del C.E.S.

La capacidad de los operadores está garantizada por la Escuela de Formación del Ce.I.S. de Roma, teniendo en cuenta que la preparación profesional de los operadores y sus cualidades humanas son características indispensables para el éxito del Programa.

La formación base de los operadores comprende unos meses de voluntariado durante los cuales vive los mensajes básicos del Programa, tres meses de Curso y seis de prácticas que permiten un crecimiento profesional y personal. El criterio de selección de los operadores no está relacionado tanto con su preparación académica como con una síntesis entre sus capacidades humanas, capacidad de escucha, disponibilidad, servicio y capacidades profesionales. La tarea del operador es ayudar al usuario a conocerse y ayudarse a sí mismo, a desarrollar sus capacidades de comunicación, de análisis y de decisiones responsables.

II. QUIEN ES PARA NOSOTROS EL TOXICODEPENDIENTE

A esta pregunta sencilla, no es fácil darle una respuesta sencilla. Para nosotros, el toxicodependiente es, efectivamente, una persona por lo general inmadura, con poca autoestima y escasa capacidad de tomar decisiones, que se siente incapaz frente a las dificultades de la vida, pero estas características dependen más bien de factores relacionados con la edad, con la historia personal o el ambiente del sujeto.

Carencias graves, traumas afectivos, caída de los modelos ideales, ruptura de equilibrios, son elementos que pueden destruir, a veces para siempre, su confianza en sí mismo, en encerrarle en el aislamiento, inducirle a destruirse. Entonces, más adelante, un día, el agudizarse de un sufrimiento, la imitación de los coetáneos, la curiosidad, la oferta insistente, la fácil disponibilidad, pueden representar la ocasión para enfrentarse, por primera vez, con la mítica sustancia.

La droga puede satisfacer, o no satisfacer, las expectativas de placer de un joven: ciertamente le aleja de la realidad, que advierte

como dolorosa e inquietante, mientras que a menudo le acerca a un grupo de personas como él, dándole un sentido de pertenencia y, al mismo tiempo, de desafío a su mundo de origen, que le ha herido o decepcionado. Siguiendo el consumo, pronto el placer se transforma en coacción: la droga impone su poder, marcado por dosis y síndrome de abstinencia, euforia y desesperación, hasta llegar a ser lo único y más importante para el toxicodependiente. Encerrado en esa esclavitud, su personalidad padece el efecto demoledor de la droga: ya es débil de cara a los hechos y a los problemas de cada día, los sentimientos obedecen a lo instintivo, falta la "cremallera" racional entre frustración y reacción. Las reacciones son entonces inadecuadas, son aquéllas que le llevan a la ruptura con la familia, al abandono del estudio o del trabajo, al comportamiento desviado o la delincuencia, al desprecio de sí mismo. El denominador común de estas actitudes es la impaciencia, la incapacidad de ejercer un control racional sobre las manifestaciones instintivas. En otras palabras, es el rechazo del esfuerzo a crecer, la aceptación de una condición infantil de necesidades que hay que satisfacer enseguida, al precio que sea. La falta de droga provoca en el toxicodependiente una situación dolorosa de excitación física y psíquica, de desorientación espacio-temporal. El "aquí y ahora", el "todo y enseguida" se exasperan durante la abstinencia que, a pesar de las apariencias, es más de carácter psíquico que físico, debido precisamente al estado permanente de impulsividad que asume, con la toxicomanía, la personalidad. El único punto de referencia es la *dosis*, el tiempo sólo tiene el significado de *aquel* momento, el pasado está borrado, el futuro no existe.

¿Qué razones pueden llevar a un toxicodependiente a dejar la droga? Los motivos pueden ser positivos o negativos. Ciertos toxicodependientes lo hacen porque están cansados de sentirse mal y están dispuestos a hacer cualquier cosa por salir de esa situación; algunos han llegado al punto de estar disgustados consigo mismos y esto les lleva a pedir ayuda, otros tienen miedo de morir si continúan en aquel estado, etc.

Así es como llegan los jóvenes a nuestro Programa, y comienzan un duro proceso a lo largo de él, que se inicia en una primera fase llamada "Acogida".

III. PRIMERA FASE - ACOGIDA

El primer contacto con el toxicodependiente se realiza en la Acogida, donde el joven llega "espontáneamente", o "empujado",

“obligado”, por su familia, a pedir ayuda. Trae consigo la carga dramática de sus problemas: miedo, frustración, soledad, vergüenza, desprecio de sí mismo, conflictos no resueltos, fracasos amorosos, ... Probablemente está excéptico o desconfía. Ha intentado otras veces, con poco éxito, dejar la droga y ahora tiene miedo a un juicio moral o a una relación paternalista. Está acostumbrado a manipular a sus interlocutores, a rechazar sus responsabilidades, a victimizarse; tiene miedo a una relación auténtica consigo mismo y con los demás y se tapa detrás de una imagen que no deja paso a los sentimientos, es más, tapa su auténtica realidad, la encierra y aísla de las emociones, de la relación con los demás y de las intervenciones terapéuticas. Detrás de esta fachada existe toda la inseguridad producida por sus fracasos.

La Acogida da al toxicodependiente una visión nueva donde empezar a creer en la posibilidad de recuperarse a sí mismo: es precisamente ésto lo que se le pide desde el comienzo. A su alrededor hay jóvenes con historias parecidas, con las mismas actitudes. Se reflejan unos en otros. Las mentiras son inútiles, algunos de los operadores también han recorrido el mismo camino y ahora tienen la capacidad de ofrecerles ayuda con interés y firmeza.

El objetivo principal de la Acogida es el de recibir e introducir a los usuarios y a sus familias en el Programa de tratamiento del Centro.

La característica principal de la Acogida es el servicio, que por medio de la capacidad de escucha y la empatía, pretende dar una respuesta a las exigencias del individuo que vive en situación de fuga de la realidad, y le ofrece la posibilidad de cambio asegurándole apoyo.

Los instrumentos que la Acogida utiliza son:

- A) La propia organización, con sus dinámicas de participación (respuestas a la necesidad de pertenencia, de identificación, de socialización ...).
- B) Coloquio Clínico, empático, dirigido sobre el comportamiento.
- C) Grupos de Encuentro (intervención sobre los comportamientos negativos potenciando los positivos: refuerzo del sentido de pertenencia).
- D) Trabajo (respuesta a la necesidad de estructuración y de autodisciplina).

Los fines que se pretende conseguir:

- A) Desarrollo de la motivación a cambiar (favorecida por el sentido de pertenencia y de identificación, y de la toma de conciencia de sus necesidades y de su realidad).
- B) Mejora del concepto de sí mismo (de un "sí" dividido inicialmente, a un "sí" con mayor conciencia).

La Acogida es además un servicio que opera también *para y con* la familia: con el núcleo familiar a través de encuentros y coloquios porque se parte de la idea de "programa como cosa de tres"; y reestructuración para el núcleo familiar, a través del trabajo realizado por la Asociación de Familias y Grupos de Autoayuda.

"Proyecto Hombre" siempre ha dedicado una especial atención a las familias de los toxicodependientes y la autoayuda es la primera respuesta para ver cada uno sus posiciones, afrontar la situación del hijo de manera responsable, dejarse ayudar con firmeza a buscar caminos, oponiéndose a las manipulaciones y victimismos. Son cosas que exigen valor porque van en contra de las normas del vivir tranquilos. Afrontarse a sí mismo es siempre difícil; más todavía cuando la droga ha polarizado la atención de todos los miembros del núcleo, llegando a ser el elemento de unión aparente de un tejido del que nadie está dispuesto a descubrir la composición. O cuando, al contrario, la incapacidad de resolver el nuevo problema ha agudizado las divisiones y envenenado las relaciones de pareja o con los otros hijos.

La droga es una señal de malestar común. El grupo familiar tiene que afrontar el fracaso y admitir su incapacidad de controlar la toxicomanía del hijo. Simultáneamente tiene que reconocer la necesidad de su papel en el nuevo camino. Si se comprende la necesidad de su papel en el nuevo camino. Si se comprende esto, se comprende también la necesidad que tenemos de los demás y la importancia de confrontarse con ello. Se tiene que llegar a un clima tal que permita a los padres realizar un cambio.

La toma de conciencia del problema, antes rehuído en familia, es una de las metas de las reuniones de los grupos de padres.

"Proyecto Hombre" como Programa Terapéutico-educativo, desarrolla, además, una serie de actividades paralelas a las terapias de grupo e individuales en las diferentes fases del programa (Acogida y Comunidad Terapéutica). Desde nuestro punto de vista, la toxicomanía es también un problema educativo y su resolución, por tanto, debe abarcar la educación integral de la persona.

Los objetivos que se pretenden con este proyecto son fundamentalmente:

- Aumento de la autoestima del joven.
- Ayudar al individuo a salir de sí mismo.
- Despertar su interés hacia el mundo externo y crearle motivaciones culturales que le pongan en igualdad de condiciones con los jóvenes de su edad que no han tenido problemas de drogas.

Por consiguiente, la finalidad específica de la Acogida es solicitar un proceso de motivación y cambio, sin que olvidemos que es inseparable del resto del Programa Terapéutico en cuanto que forma parte de un proyecto articulado en tres momentos que juntos hacen posible el cambio.

IV. SEGUNDA FASE - COMUNIDAD TERAPEUTICA

Si la Acogida es un largo momento de reflexión que ofrece al joven la conciencia la Comunidad Terapéutica va más allá haciendo hincapié sobre esta toma de conciencia y transformándola en una reconstrucción de valores.

La Comunidad Terapéutica está regida por unas normas fundamentales: no a la droga, a los psicofármacos, al alcohol y a la violencia física; la transgresión de las mismas puede llevar a la expulsión.

Con su organización, la Comunidad Terapéutica representa el marco donde el residente realiza su proceso de crecimiento y la capacidad de autogestión.

Hablar de Comunidad Terapéutica significa abordar el conjunto de instrumentos terapéuticos estructurados y organizados en un sistema de trabajo con el fin de solucionar determinadas problemáticas personales y sociales.

Estos instrumentos son:

- A) La propia organización de la Comunidad Terapéutica con sus dinámicas:
 - Posibilidad de cambio a través de su dinamismo (cambio de roles y de responsabilidades).

- Posibilidad de cambio a través de la función de soporte y protección del ambiente.
- Posibilidad de cambio mediante el aprendizaje social: relaciones e interacciones entre residentes.

B) Estructura:

- Roles de responsabilidad (paso del egocentrismo al reconocimiento del otro).
- Organización del tiempo (significado del ritmo).

C) Coloquios clínicos.

D) Grupos de Encuentro (intervención sobre las defensas negativas y reelaboración de las respuestas).

E) Trabajo (educación de la responsabilidad y la autodisciplina).

Estos instrumentos específicos ofrecen la posibilidad de trabajar terapéuticamente sobre tres direcciones fundamentales:

1. *Comportamiento*: aspecto más observable, experimental y repetido. Son los "hechos", aquéllo que cada ser humano logra, quiere o puede hacer, más allá de sus "buenas intenciones", promesas o deseos.
2. *Reconocimiento de la propia emotividad y afectividad*: permite inicialmente la catarsis de la energía emotiva y después la comprensión de la propia afectividad y emociones que posibilitará luego un control y una mejor interacción con los demás.
3. *Trabajo sobre la historia personal pasada*: permite la recolección de datos y el conocimiento de las dificultades actuales que tienen origen en el pasado, para así cambiar o mejorar actitudes autodestructivas.

Los fines que la Comunidad Terapéutica pretende conseguir mediante sus instrumentos son:

- Mejora del concepto de sí mismo y plena conciencia de éste, y primera proyección hacia el futuro (búsqueda del sentido de la vida en la línea de la logoterapia de Frankl).

V. TERCERA FASE - COMUNIDAD DE REINSERCION

Entrando en el Programa, el residente acepta libremente las ideas en las cuales se inspira. Participando en el proceso dinámico que se realiza en las tres fases, continuamente se le anima a su afirmación como individuo en contra de cualquier dependencia, y también en contra de la dependencia que pueda crearse en la situación de protección de la Comunidad Terapéutica. Continuamente se hace hincapié en la ética fundamental de la auto-ayuda y del comportamiento responsable, con el objetivo de la emancipación final y definitiva del Programa Terapéutico. Sin embargo, la salida de la Comunidad Terapéutica y su paso a la fase sucesiva es ocasión de conmoción y ansiedad, vivida como momento de maduración y paso a una situación de más alta autorrealización.

La Reinserción no es una "verificación" de los resultados alcanzados hasta ahora, sino un paso más en el crecimiento personal en condiciones de menor protección y mayor contacto con el exterior. El paso se realiza gradualmente: Fase A, Fase B y Fase V expresan momentos de la Reinserción en la realidad, empezando por la superación de los miedos hasta llegar a realizar un trabajo o completar los estudios, y tener una autonomía en su vida familiar y profesional.

Para el recién salido de la Comunidad Terapéutica, la Reinserción sigue siendo una comunidad organizada que exige participación y empeño, y, al mismo tiempo, ofrece una estructura de apoyo a las emociones provocadas por la nueva situación. La ansiedad y el miedo no se deben sólo a la mayor libertad: la necesidad de tomar iniciativas, el poseer y administrar su dinero (el propio y el del grupo), el pasar parte del día fuera de la casa y sin control, el reanudar las relaciones con la familia y con los amigos ..., son experiencias que el residente ahora tiene que vivir como persona adulta, de una manera diferente, porque tiene nuevos valores, tiene que confirmar su confianza en sí mismo y en los demás. Afrontando estas situaciones conoce mejor su identidad.

Hablando de la Reinserción tenemos que decir que esta fase es la más importante del Programa. Tanto la Acogida como la Comunidad Terapéutica no tienen ningún sentido si no van encaminadas a devolver a la realidad a los jóvenes.

El fin fundamental que persigue la Reinserción es tender a la realización del "sí mismo" de nuestros jóvenes, y los instrumentos que utiliza son:

- A) La propia organización con sus dinámicas:
- Posibilidad de respuesta a través del aprendizaje social (relaciones e interacciones entre los residentes).
 - Posibilidad de respuesta a través de la función de soporte.
- B) Estructura:
- Organización del tiempo (mantenimiento del ritmo, en general, individualizado, como garantía de seguridad).
 - Colaboración en la responsabilidad (desarrollo del sentido de la colaboración).
- C) Coloquios Clínicos (supervisión de la planificación individual, colaboración y soporte).
- D) Grupos de Encuentro (Fedd-back del comportamiento y de las respuestas personales. Ampliación de la búsqueda del sentido de la vida).

Decíamos anteriormente, que el contacto con el mundo exterior se realizaba gradualmente a lo largo del período de la Reinserción y se expresaba en tres etapas o momentos bien definidos:

Fase A: Resocialización

Proceso a través del cual los individuos desarrollan las cualidades esenciales para una eficiente afirmación de la sociedad. Es la comprensión, la búsqueda y la puesta en acto de nuevas relaciones con el ambiente, allí donde este proceso tiene un precedente total o parcialmente fracasado.

El joven, hasta este momento, ha hecho y debe llevarlo adelante, un proyecto de vida. Pero hay agentes socializantes que influyen positiva o conflictivamente en su adaptación. Estos son:

1. *La familia.* La búsqueda, comprensión y puesta en acto de nuevas relaciones significativas. El ambiente familiar es uno de los factores principales. En este proceso juega un papel fundamental la capacidad y la búsqueda de ser independientes, desarrollando la consciencia de asumir las propias responsabilidades en un papel social adulto.

2. *El grupo de pares.* Por ello entendemos al grupo de amistades paritarias externas a las que se orientan a los jóvenes en la construcción de nuevos lazos sociales abiertos. Las dinámicas sociales de este proceso son fundamentales en la asunción de una nueva personalidad social.
3. *El ambiente de trabajo.* La búsqueda, comprensión y puesta en acto de nuevas relaciones de trabajo más estables al establecerse el papel social del individuo.
4. *La pareja.* La búsqueda, comprensión y puesta en acto de nuevas relaciones con el ambiente, entendido como concepto sociocultural a través del desarrollo de la capacidad crítica y de la individualidad de las opiniones.

Fase B: Búsqueda de la propia autonomía

Se inicia una nueva etapa, encaminada fundamentalmente al ingreso en la realidad del mundo del trabajo, que coloca al chico en una situación ya no protegida.

Esta entrada en el mundo del trabajo o de los estudios para aquéllos que los interrumpieron por la vivienda de la droga, les posibilita tener una autonomía en su vida familiar y profesional, así como del Programa Terapéutico.

Fase C: Verificación

El proceso iniciado en la Acogida está ya casi concluido. Cada uno de nuestros jóvenes, teniendo presentes sus características personales y cómo ha sido su proceso en el Programa, descubrirá cómo es en este momento su capacidad para vivir en sociedad, su trabajo, amigos, intereses, familia, afectividad, aspectos fuertes y débiles de su personalidad, valores. En definitiva, comprobar que tiene una estructura personal más sólida, cuando logra proponer valores aceptables en la vida cotidiana.

No podemos olvidar la importancia que tiene en este momento para los chicos, descubrir su dimensión espiritual, y por consiguiente, ver qué sentido da a su vida, verificado en las elecciones concretas que hará bien en un sentido materialista o bien espiritual, para mejorar la calidad de su vida. Será, entonces, un adulto, entendido como persona que es consciente de su estado humano, que no está hecho

sólo de células y emociones, sino que existe una parte espiritual dentro de él.

VI. GRADUACION

Al final del Programa de rehabilitación, los “graduados” no son sujetos reciclados según un molde de perfección, son personas libres y críticas, con características individuales que los distinguen de los demás. Tienen en común la exigencia de la vida, los principios y los valores que han adquirido y el empleo de seguir creciendo y madurando como personas.

ORIENTACIONES EDUCATIVAS Y SOCIALES DEL SERVICIO DE MENORES PROTEGIDOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Antonio Ferrandis Torres

I. LA CONFIGURACION Y FUNCIONES ACTUALES DEL SERVICIO DE MENORES PROTEGIDOS

Los actuales recursos y funciones del Servicio de Menores Protegidos provienen del traspaso de tres organismos extintos cuyas competencias y funciones fueron asumidas por la Comunidad de Madrid como parte del proceso de transferencias a las comunidades autónomas. Al extinguirse la Diputación Provincial, la Consejería de Educación y Juventud pasó a gestionar los Centros Escolares (Ciudad Escolar y San Fernando) heredados de aquélla. En el verano de 1984 se produjo el traspaso de funciones del Consejo Superior de Protección de Menores y de los centros de protección (cinco) y de reforma (dos) que dependían de la Obra de Protección de Menores. Por último, en Octubre de 1985 se transfirieron los centros del extinto Instituto Nacional de Asistencia Social (doce).

Con objeto de formular los principios orientadores de la política de la Comunidad de Madrid en materia de Menores y los criterios de adscripción de las funciones y servicios transferidos, en Julio de 1984 las Consejerías de Salud y Bienestar Social y de Educación y Juventud establecieron unos acuerdos en cuyo primer párrafo se expresa la orientación general de toda su actuación posterior:

“La política a desarrollar con los niños socialmente desprotegidos es fundamentalmente una política desinstitucionalizadora, de búsqueda de soluciones alternativas en el entorno inmediato del niño, evitando el internamiento del menor *siempre* que sea posible, bien proporcionando ayudas económicas y/o asistenciales a la familia, ayudas educativas (mediante educadores domiciliarios, etc.) o bien buscando familias alternativas (adopciones, guardia y custodia, o colaboraciones familiares).”

Resultado de estos acuerdos iniciales es el reparto de funciones entre ambas Consejerías. En síntesis, todas aquellas actuaciones asistenciales encaminadas a apoyar al menor en su medio ordinario para evitar su internamiento fueron asumidas por la Consejería de Bienestar Social; mientras que la Consejería de Educación y Juventud asumió las competencias sobre los centros educativos para aquellos menores de edad que, con carácter extraordinario y temporal, tuvieran que ser separados de su medio familiar por insuficiencia del primer tipo de apoyos. Como es natural, esta división teórica entre los recursos meramente asistenciales y los de naturaleza educativa no es tajante, y en muchos casos confluyen aspectos de ambos.

El panorama resultante de este proceso de transferencias es el siguiente. Al Servicio de Menores Protegidos de la Consejería de Educación quedaban adscritos:

- dos centros procedentes de la Diputación, con unos tres mil alumnos de los cuales un tercio estaban internados y el resto en régimen de externado;
- cinco centros de protección (con unos quinientos internos) y dos de Reforma (un centenar de internos) procedentes del Consejo Superior de Protección de Menores. Además de estos centros propios existían otros 25 centros auxiliares con unos cien mil internos;
- doce centros y hogares procedentes del I.N.A.S., con más de dos mil internos en total.

Todo lo cual sumaba cuarenta y seis centros de muy diferentes características y capacidad, y casi cinco mil niños internados en ellos.

Tal como se había previsto en los mencionados acuerdos entre las dos consejerías, en Diciembre de 1986 se crea oficialmente la Red Unica de Centros de Menores Protegidos en la que se integran todos ellos y se comienza la elaboración de un Estatuto de Centros cuya aplicación experimental tuvo lugar en el curso 1987-1988 y su implantación definitiva en el pasado curso 1988-1989. Precisamente en este curso ha tenido lugar una última transferencia de la Dirección General de Protección Jurídica del Menor, que incluye dos centros de Reforma y uno de atención psicológica, que se han incorporado también a la Red Unica.

La entrada en vigor de la Ley 21/87 que modifica la legislación anterior en materia de adopción de los menores provocó también un

reajuste del reparto de competencias entre las dos consejerías (actualmente denominadas Integración Social y Educación). Desde Mayo de 1988 se adscriben a la Consejería de Integración Social las funciones derivadas de dicha ley. El ejercicio de la tutela y guarda de los menores es encomendado a la Comisión de Tutela, dependiendo de la Dirección General de Bienestar Social de dicha Consejería. Su actuación está sometida a los principios de

- potenciar los tratamientos preventivos, actuando sobre las causas que puedan originar el desamparo del menor;
- propiciar la integración y normalización de la vida del menor en su medio social;
- procurar que se limite temporalmente la intervención administrativa, favoreciendo la atención del menor en su propia familia;
- en caso necesario, facilitar a los menores recursos alternativos a su familia que garanticen un medio idóneo para su desarrollo integral.

Este repaso del proceso de transferencias y distribución de competencias permite comprender el lugar que ocupa actualmente el Servicio de Menores Protegidos dentro del conjunto de recursos de protección a la infancia de la Comunidad de Madrid. En síntesis, el Servicio tiene asignada la gestión (en el sentido más amplio de la palabra) de los centros educativos residenciales que acogen a aquellos menores de edad en situación de desamparo para quienes la Comisión de Tutela considera que la única medida de protección disponible es su internamiento, y a aquellos que por mandato judicial deben ser internados durante un tiempo determinado para contener un proceso delictivo y facilitar su integración. En el primer caso se trata de los centros "de Protección", y en el segundo, normalmente, de los centros "de Reforma".

Por facilitar la comprensión de las diferentes funciones que ejerce cada una de las instituciones mencionadas a quien no esté familiarizado con ellas, voy a resumir brevemente el proceso de intervención ante la situación de un menor, con objeto de que quede más clara la competencia de cada una:

Protección

En los casos ordinarios, el proceso comienza cuando los servicios sociales de un Ayuntamiento o Junta Municipal o de la propia

Consejería de Integración Social tienen conocimiento de que un menor se encuentra necesitado de protección (este conocimiento puede proceder de una solicitud voluntaria de sus padres o del propio menor, o de una denuncia de los trabajadores sociales, de la escuela, la policía, un hospital, los vecinos, etc.).

En el caso de que, tras un estudio detallado de la situación, los servicios sociales consideren que no puede evitarse el desamparo mediante apoyos asistenciales (ayuda económica, vivienda, auxiliar doméstico, tratamiento psicológico o psiquiátrico, etc.) o educativos en el propio medio (educador familiar, beca o plaza escolar, etc.), se remite a la Comisión de Tutela la propuesta de internamiento del niño. Esta Comisión decidirá si en efecto corresponde adoptar dicha medida y si el internamiento debe hacerse en los Colegios-Residencia de la *Consejería de Educación*. Asimismo, decidirá si procede iniciar un expediente para que la administración asuma la tutela del menor.

En los casos de urgencia, en los que la situación de desamparo es tal que implica riesgo inmediato para el menor, se le ingresa directamente en un Centro de Acogida de la *Consejería de Educación*, aplicación la "tutela automática" de los menores desamparados. En estos centros (uno para los niños de 0 a 6 años y otro de los 6 a 16/18), un equipo multiprofesional realiza un estudio exhaustivo (social, psicológico, escolar, médico, educativo) del caso y propone a la Comisión de Tutela el mantenimiento o no de la tutela y la adopción de las medidas de protección más adecuadas.

Una vez confirmado por cualquiera de los dos procedimientos que la única medida de protección viable es el internamiento, el menor será ingresado en un Colegio-Residencia de protección. La asignación a un centro u otro se toma en función de las características de cada caso. Fundamentalmente, la edad, la existencia de hermanos, las necesidades escolares y la proximidad respecto a su domicilio.

En la actualidad, los centros de la *Consejería de Educación* en los que puede ingresar un niño son los siguientes:

- Dieciocho Colegios-Residencia propios, de los cuales tres son específicos para 0-6 años y cuatro para adolescentes, mientras que en los demás la edad mínima de ingreso es de 1, 2 ó 4 años y abarcan hasta los 16/18.
- Cuatro centros colaboradores (tres infantiles y uno para adolescentes), resultado de conciertos con cooperativas de

- educadores. Se trata de pequeños núcleos de convivencia de entre 16 y 20 menores, ubicados en espacios normalizados.
- Dieciocho centros auxiliares (residencias gestionadas por congregaciones religiosas o entidades particulares en las que se subvenciona un determinado número de plazas. En este momento, un total de 200).

Por dar una imagen de la capacidad de cobertura actual de que se dispone, todo esto suma unas dos mil plazas además de las cincuenta y cinco de los dos Centros de Acogida.

Reforma

En estos casos, es el juez quien decide que la medida a tomar con un determinado menor es su internamiento en un centro.

Normalmente, el menor es ingresado en el Centro de Primera Acogida donde, en el plazo de quince días, el equipo multiprofesional realiza un estudio del caso y propone las medidas más convenientes; y en caso de que se trate de internamiento, el centro más adecuado. También elabora unas recomendaciones educativas para orientar el trabajo posterior con este menor.

Si se confirma por el juez la decisión del internamiento en un centro de Reforma, el menor ingresará durante el tiempo que se haya determinado en uno de los dos Colegios-Residencia de Reforma de chicos (uno de ellos recién transferido), con una capacidad de 20 y 12 menores respectivamente; o en el centro auxiliar concertado para chicas. (Todo lo cual arroja un total de 42 plazas además de las 15 del Centro de Primera Acogida)

Aunque, como es natural, la parte fundamental del trabajo de las instituciones comienza a partir del ingreso en el centro de protección o de reforma, interrumpimos aquí el resumen de este proceso puesto que el resto de la ponencia se dirige precisamente a ello.

II. ORIENTACIONES SOCIALES Y EDUCATIVAS DEL SERVICIO DE MENORES PROTEGIDOS

Como es de todos conocido, las instituciones de atención a la infancia en nuestro país se mantuvieron hasta finales de los años setenta impermeables a las nuevas orientaciones en esta materia que

asumían los países desarrollados de nuestro entorno. Ancladas en un modelo benéfico-asistencial frecuentemente marginador y desvinculadas de la realidad social, se convertían en “instituciones totales” sustitutivas de la familia. La ausencia de unos servicios sociales de base hacía difícil que su verdadera clientela – los menores necesitados de protección – fuera debidamente atendida, y no es de extrañar que en gran parte accedieran a los recursos asistenciales quienes tenían cierta capacidad de buscar soluciones o relaciones. Por sorprendente que parezca, toda la corriente crítica frente a los internados que se remonta a los años cuarenta no había hecho mella en esta situación.

En la base de toda política desinstitucionalizadora, puesto que así es como se ha dado en llamar a toda política progresista de atención a la infancia, está la revisión del concepto de los internados como recursos válidos para remediar las situaciones de desamparo infantil y facilitar su desarrollo y su incorporación a la sociedad. Creo que hoy puede afirmarse la existencia de un consenso general entre todos los profesionales en cuanto a que el internado supone una alternativa no deseable, a la que únicamente se debe recurrir cuando no resulten aplicables otras medidas asistenciales y educativas en el propio entorno del menor, y durante un tiempo limitado hasta que pueda reincorporarse a su medio o se le proporcione otra alternativa familiar.

Todo proceso de desinstitucionalización implica, por un lado, la aplicación de medidas de protección alternativas al internamiento, y por otro, la transformación de las instituciones supervivientes de ese proceso para hacer de ellas verdaderos centros educativos. Desde el comienzo de su actuación, estos dos principios han sido los ejes fundamentales sobre los que se ha desarrollado la labor del Servicio de Menores Protegidos.

A. La evitación del internamiento

Creo que en pocos servicios sociales se ha padecido una situación tan viciada en cuanto a la clientela atendida como en los de atención a la infancia. Este estado de cosas podría caricaturizarse como que “quienes lo necesitan no lo demandan y quienes lo demandan no lo necesitan”. La ausencia de una red de servicios sociales de base y la generalizada falta de conciencia social al respecto incapacita a estas instituciones para detectar muchos casos de necesidad

e intervenir en ellos. En cambio, se internaba en las instituciones a un gran número de niños que en ningún caso debían haber sido atendidos de este modo, por motivos como el horario laboral de sus padres, la falta de vivienda o la "mala conducta".

La calidad de la cobertura de un servicio social se evalúa en función de su *sensitividad* (su grado de acierto en la detección y atención de toda la población necesitada) y su *especificidad* (el grado en el que la población no necesitada se queda al margen). En ambos aspectos partimos de una situación muy deficitaria.

Con el desarrollo de los servicios sociales experimentado en los últimos años, puede afirmarse que ha mejorado la cobertura de la protección de menores en cuanto a su sensibilidad, al disponerse de unos recursos y unos procedimientos de detección y denuncia de los casos de desamparo. Es difícil, sin embargo, cuantificar el volumen de las necesidades a las que todavía no se alcanza. En nuestro caso, es una tarea que realizan los servicios sociales dependientes de las Juntas Municipales y la Consejería de Integración Social, y en la que deben involucrarse todas las instituciones sociales que tienen que ver con la infancia (escuela, hospitales, asociaciones, etc.) para poder realizar actuaciones de prevención y de identificación de situaciones de riesgo.

El logro de una mayor especificidad; es decir, la evitación del internamiento en todos aquellos casos en que no sea estrictamente necesario, corresponde tanto a los servicios sociales que detectan una situación de necesidad como a los propios centros en los que se encuentran los niños ya internados. Este esfuerzo por evitar el internamiento innecesario, objetivo fundamental del Departamento de Orientación Social, tiene lugar mediante tres líneas de actuación complementarias:

- el establecimiento de unos criterios estrictos en cuanto al internamiento;
- la revisión de todos los casos de niños internados;
- la promoción de todas las alternativas a la institución.

A.1. Los criterios de internamiento

Cuando en 1984 las dos Consejerías antes mencionadas comienzan a asumir las competencias en materia de protección de menores,

se crea una Comisión Mixta integrada por ambas Consejerías con objeto de formular los criterios de ingreso y de salida en los Colegios-Residencia. Hasta el curso 87-88, esta comisión fue la encargada de estudiar las propuestas que los servicios sociales consideraban susceptibles de internamiento, y de decidir si procedía o no, así como de valorar las propuestas de desinternamiento, adopciones y colaboraciones familiares.

Los criterios de internamiento establecidos por la Comisión Mixta determinaban que sólo procedía la propuesta cuando se tratara de:

- a) abandono del menor
- b) enfermedad mental, deficiencia mental o toxicomanía de los padres que les incapacitará para atender a sus hijos;
- c) malos tratos físicos y/o psíquicos, previa denuncia al Tribunal Tutelar de Menores.

Por ilustrar con datos la aplicación de estos criterios, se recogen las cifras del último año de funcionamiento de la Comisión Mixta (curso 87-88):

- solicitudes estudiadas: 632
- ingresos en Colegios-Residencia: 332 (52%)
- casos atendidos mediante ayudas asistenciales: 178 (28%)
- solicitudes denegadas: 122 (20%)

En la actualidad, tras la entrada en vigor de la Ley 21/87, es la mencionada Comisión de Tutela (dependiendo de la Consejería de Integración Social, aunque con dos vocales de la Consejería de Educación) quien estudia los casos y propone tanto el internamiento como la instrucción del expediente de tutela. La propia ley, al definir el concepto de "desamparo", proporciona una descripción muy ajustada de los casos en los que deben intervenir los poderes públicos:

"es la situación que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material".

El mantenimiento estricto de estos criterios garantiza la limitación en el recurso al internamiento como respuesta única al desamparo del menor y obliga a que se busquen otras soluciones más adecua-

das (ayudas económicas, becas de comedor o escuela infantil, ayuda doméstica, educador familiar, etc.).

Esta restricción en cuanto a los criterios de internamiento ha hecho cambiar en estos últimos cuatro años las características de la población atendida en los centros de menores. Es una constatación unánime en todos los Colegios-Residencia que la problemática familiar de la que proceden los niños que ingresan actualmente (y los consiguientes efectos perjudiciales en su personalidad y desarrollo) son mucho más graves. Se trata de una población más difícil (más necesitada), más desestructurada y más conflictiva en cuanto a la relación con las familias.

Voy a ilustrar los resultados de estos criterios de internamiento con dos datos muy significativos. El primero es el de la proporción de niños tutelados, es decir, de aquellos en los que se ha apreciado en grado tal de desamparo que la entidad pública asume la tutela del menor y se quita a los padres el ejercicio de la patria potestad. En apenas un año de funcionamiento de la Comisión de tutela, la proporción de niños tutelados respecto del total de internos asciende hasta el 45%. Si consideramos sólo los menores de seis años, este porcentaje se eleva hasta el 65-70%.

El segundo dato procede del estudio de todos los nuevos ingresos producidos en los dieciocho Colegios-Residencia durante el curso 88-89. Con la matización previa de que ningún internamiento tiene una causa única, sino que concurren siempre un conjunto de factores causales interrelacionados, estos son los datos sobre el motivo dominante en los internamientos producidos durante el curso pasado:

Total de casos estudiados:	566	
Abandono:	89	16%
Enfermedad psiquiátrica:	45	8%
Toxicomanía/alcoholismo:	125	22%
Ejercicio inadecuado deberes parentales:	248	44%
Malos tratos:	38	7%
Imposibilidad de atención:	16	3%
Otros:	5	—

Pese a lo genérico de las categorías mencionadas (que engloban situaciones y problemáticas enormemente variadas), puede afirmarse que en la práctica se mantienen suficientemente los criterios oficiales

de internamiento, y desaparecen aquellos motivos como el horario laboral, la mala conducta, la vivienda inadecuada o los ingresos familiares, tan frecuentes en otro tiempo.

A.2. La revisión de la población internada

Desde el mismo curso 84-85, el Gabinete de Orientación Educativa y Social del Servicio de Menores Protegidos comenzó el llamado Programa de Desinternamiento, que consiste en una revisión anual de todas y cada una de las situaciones de los menores internos. A partir del análisis de la situación sociofamiliar de cada niño, realizado por el equipo técnico de los centros, se estudia la viabilidad de su reincorporación al seno familiar, con las ayudas que sean precisas.

Los datos del programa de desinternamiento en los primeros cursos de su aplicación son muy llamativos:

Curso	Total de casos estudiados	Centros	NIÑOS DESINTERNADOS CON SU FAMILIA					
			TOTAL	Ayuda econom.	Beca comedor	Beca Esc. Inf.	Educador Familiar	SN AYUDA
84-85	2.718	Diput. + C.S.P.M.	429	51	126	—	32	263
85-86	3.171	"+" + INAS	906	174	441	29	102	301
86-87	2.800	Red Unica	339	134	192	10	60	92
87-88	2.114	Red Unica	304	142	170	17	69	69
88-89	2.015	Red Unica	107	33	40	6	22	32

Tan revelador como el número total de desinternamientos (note-se que en el curso 85-86 se desinterna casi un tercio de la población) es el de las ayudas concedidas para apoyar el desinternamiento en el primer año el 61% de los niños desinternados lo fueron sin que se considerara necesario conceder ningún tipo de ayuda económica, asistencial o educativa. En estos últimos años, la situación es bien distinta. Parece que "se ha tocado techo" en cuanto a las posibilidades de reincorporar a los menores a su familia (el desinternamiento alcanza sólo al 5% de la población), y de los 107 desinternamientos, el 70% es apoyado mediante ayudas económicas, educador familiar o becas de comedor o escuela infantil.

Todo este proceso de desinternamiento se acompañó con un seguimiento de 1/2 años para estudiar la evolución posterior de cada caso y garantizar la posibilidad de reingreso si volvían a producirse situaciones de riesgo para el menor.

Esta revisión anual de todos los casos de internamiento constituye una parte fundamental del trabajo del Servicio de Menores Protegidos, como uno de los mecanismos para evitar el desarraigo del niño y facilitar su vuelta al medio de procedencia en cuanto es posible. De todas formas el desinternamiento por sí sólo no tiene sentido si no se acompaña de un desarrollo de los recursos de zona para la prevención y la atención a las familias en dificultad. Sólo gracias a dichos recursos se puede garantizar que las instituciones sean una alternativa provisional para el niño mientras se modifican las causas que motivaron su internamiento.

A.3. La promoción de las medidas de sustitución familiar

En caso de que ni con el apoyo de los recursos sociales pueda recomponerse un ambiente familiar mínimamente adecuado para el desarrollo del niño, deben facilitarse a los menores las alternativas a la familia biológica previstas por la ley, esto es, el acogimiento familiar y la adopción. Esta competencia corresponde a la Comisión de Tutela y a los Tribunales, pero los Colegio-Residencia, que tienen encomendada la guarda de los menores pueden proponer a los organismos competentes la adopción de tales medidas.

De ahí que, para evitar la cronificación del internamiento de aquellos menores cuya vuelta a la familia es inviable, los equipos técnicos de los centros realizan un seguimiento de las situaciones familiares de los niños internos para proponer las medidas alternativas pertinentes cuando sea necesario. Este es parte del trabajo de las *Comisiones de Orientación* de los centros, que periódicamente estudian los casos individuales para buscar las alternativas más adecuadas; así como de las reuniones mensuales de los directores para proponer las salidas de los menores.

Resultado de esta dinámica permanente de revisión de casos y propuesta de medidas son las cifras de menores tutelados que se han recogido anteriormente, o los datos del número de niños que ha salido de los Colegios-Residencia (por desgracia, no todos los que sería deseable) en acogimiento familiar o adopción:

CURSO	ACOGIMIENTOS/ADOPCIONES
84-85	165
85-86	69
86-87	50
87-88	123
88-89	94

(No se recogen aquellos que salen en adopción o acogimiento directamente, sin pasar por el Colegio-Residencia.)

Es de esperar que el desarrollo de la figura del Acogimiento Familiar regulada por la aún reciente Ley 21/87 ofrezca a una gran parte de la clientela tradicional de los internados una alternativa mucho más adecuada para su desarrollo y educación de las Instituciones residenciales.

B. La transformación educativa de las instituciones

En pura teoría, el mantenimiento de unos principios desintitucionalizados como los anteriormente expuestos conduce a la supresión de los grandes centros y permite la liberación de unos medios que pueden dedicarse al desarrollo de los recursos alternativos al internado. En la práctica, o al menos en la situación actual de la Comunidad de Madrid, no parece próxima la desaparición de la mayor parte de los internados o su reconversión en otro tipo de recursos.

Por un lado se mantiene una demanda anual de entre 500 y 600 plazas de internado que a duras penas se puede cubrir. En segundo lugar, ya se ha mencionado que al mejorar la cobertura de los Servicios Sociales y con los actuales criterios de internamiento, la población actual de los centros presenta muchas más necesidades que hace unos años, con la consiguiente mayor dificultad de trabajo. Ello explicaría, por ejemplo, que un centro que haya disminuido su capacidad en un 20 ó 30% no puede reducir su personal o su presupuesto si se pretende atender debidamente a su actual población. Y, en tercer lugar, no parece fácil que a corto plazo se disponga de recursos alternativos al internado para determinadas problemáticas infantiles

cada vez más frecuentes en las instituciones. Es el caso de muchos niños con deficiencias físicas o psíquicas, con enfermedades genéticas o congénitas o con problemas de conducta.

Todos estos factores, unidos a la insuficiencia de los recursos sociales de prevención y de atención en el propio medio nos obligan a aceptar que por el momento no puede abordarse una "desinstitucionalización" en sentido estricto y que los internados continuarán siendo necesarios durante algún tiempo (probablemente más de lo que quisiéramos).

Voy a pasar por alto, por suponerla suficientemente conocida, la descripción de las antiguas instituciones de menores herederas del modelo benéfico-asistencial de la posguerra, con todas sus connotaciones de masificación, despersonalización y segregación social; para exponer la concepción de lo que deben ser los Colegios-Residencia de Menores Protegidos y las grandes orientaciones educativas desarrolladas en estos años.

Tal como establece el Estatuto de los Colegios-Residencia de la Red Unica,

"Los Colegios-Residencia de la Comunidad de Madrid son centros educativos donde los niños viven en pequeños grupos y donde cuentan con equipos multiprofesionales que les garantizan una atención individual completa y el seguimiento de su situación familiar, fomentando las vías que conduzcan a la normalización de su vida en el medio próximo del que procede, de forma que el internamiento no se prolongue más de lo estrictamente imprescindible."

Una vez asegurados esos cuatro principios fundamentales de individualización, normalización, integración y temporalidad, los Colegios-Residencia han de ofrecer al niño un mensaje educativo coherente y un marco acogedor y seguro que favorezca su desarrollo y en el que se respeten sus sentimientos y sus derechos.

B.1. El acondicionamiento de los espacios

No hace falta acudir a los estudios de psicología ambiental sobre el significado simbólico de los espacios o su capacidad para determinar los límites de la conducta del niño o su percepción de sí mismo,

para tomar conciencia de que la mayor parte de los edificios de las instituciones están en abierta contradicción con la pedagogía que se intenta desarrollar.

Empezando por su aspecto externo claramente diferenciado de cualquier hábitat ordinario (a excepción de cárceles, hospitales o conventos); y siguiendo por los espacios nunca pensados a la escala del niño, la distribución jerárquica presidida por la capilla, la biblioteca o el despacho del director (según la tradición de cada centro) los dormitorios concebidos como "aulas con camas" en vez de pupitres, el diseño de las zonas comunes para garantizar el máximo control con el mínimo esfuerzo, la servidumbre de paso de todos los lugares, el uso colectivo de todas las dependencias... son elementos que hacen tambalear la coherencia de la labor educativa, una especie de "currículum oculto" que por debajo de las buenas intenciones de la institución repiten antiguos mensajes de "Quién eres" y "Qué se espera de ti".

Las modificaciones realizadas –y todas las que siguen realizándose– corrigen en parte esta inadecuación entre entorno y proyecto educativo. En la medida en que la estructura general del centro lo ha permitido, los niños ocupan lugares reducidos y estables; con espacios para el desarrollo de la vida cotidiana: la intimidad, el juego, el descanso y el ocio; que se han fragmentado para adaptarlos al pequeño grupo y evitar la permanente sensación de "gran colectividad". Pero aún queda mucho por avanzar en esta tarea de facilitar la apropiación por parte del niño del espacio que ocupa.

B.2. La desmasificación de las instituciones

Ya me he referido anteriormente al descenso en el número de niños internos que ha provocado la política desinstucionalizadora sostenida durante los últimos cinco años. Ello ha posibilitado una considerable reducción del número de niños por centro y la consiguiente racionalización en la distribución de los espacios.

Pese a que la capacidad actual de los centros oscila en la mayoría de los casos entre un 50 y un 75% de la que tenían hace una década, el número de niños atendidos en ellos sigue siendo elevado. De los dieciocho Colegios-Residencia de protección, siete de ellos tienen entre 40 y 65 plazas, seis entre 80 y 120 y cinco entre 140 y 160. Según establece el Estatuto de Centros, la capacidad máxima de los

centros de 0-6 años es de 50, de 100 para los de 0-18, de 150 para los de 6-18 y de 30 para los de Acogida. Los centros de reforma, como es natural, son mucho más reducidos: 25 plazas el Colegio-Residencia Altamira y el 12 el recién trasferido RENASCO.

La desmasificación no se refiere únicamente a la capacidad global del centro, sino también –y problemente es más importante– al tamaño del grupo en el que se integra el niño, en su calidad de grupo primario de pertenencia y de referencia para él. Del tamaño de ese grupo dependerá también un aspecto de crucial importancia: la cantidad de atención que recibe por parte del educador. En este curso, el tamaño de los grupos de los Colegios-Residencia es el siguiente:

- 5 niños en los grupos de 0-6 meses.
- 7 niños en los grupos de 6 meses-6 años.
- De 10 a 12 niños en los grupos de 4-8 años.
- De 16 a 20 niños en los grupos de 8-12 años.
- 16 niños en los grupos de 12-16/18 años.

Ahora bien, la disminución de la capacidad de un centro o del tamaño del grupo en el que se desarrolla la vida cotidiana no implican, en sí mismas, la desmasificación. Todo lo más, la hacen posible. La verdadera desmasificación se consigue a través de la calidad de la atención que se presta a cada niño, de considerarle como individuo con sus propias necesidades y aspiraciones, de evitar el uniformismo en el trato, de respetar sus señas de identidad personales y culturales, de preservar su intimidad, de considerar su opinión y sus sentimientos en las decisiones que le conciernen y que a veces se toman tan lejos de él...

Este “talante institucional” es, si se consigue, resultado de transformaciones más profundas y más lentas que los cambios externos o numéricos (necesarios pero no suficientes). Hacia ello apuntan las demás orientaciones educativas a las que nos estamos refiriendo.

B.3. La normalización de la vida educativa

El principio de normalización, entendiéndolo al pie de la letra, es una utopía para las instituciones residenciales de menores, que nunca serán una situación “normal” (en el sentido más ordinario/estadístico

del término) para un niño. Nos referimos a la normalización como el esfuerzo de la institución por proporcionar al niño unas experiencias lo más similares posibles a aquellas que configuran la socialización habitual de un niño de nuestra sociedad. El logro o el fracaso de esa cierta normalización influirá decisivamente tanto en la percepción que tenga la sociedad de los niños internos, como en la propia vivencia de éstos de ser distintos o ser iguales que los demás niños.

La vida cotidiana que se desarrolla en el centro es el elemento educativo fundamental de las instituciones. El equipo educativo de un internado tiene que ser muy creativo, muy crítico y desarrollar mucha delicadeza educativa para evitar que los imperativos de la vida colectiva o la rigidez de la propia institución se impongan sobre este criterio de normalización.

Además de todas esas pequeñas rutinas de la vida cotidiana (como el aseo, los horarios, las tareas domésticas, las comidas...) se inscriben también es esa búsqueda de la normalización ciertas modificaciones de la organización de los centros. Es el caso de la *coeducación*. Actualmente todos los centros son mixtos a excepción de los cuatro internados de adolescentes y los de reforma.

Es importante también la evitación de los *agrupamientos homogéneos* por edades o por similitud de características, por lo que los grupos se establecen con un intervalo de edades de unos cuatro años y heterogéneos en cuanto a nivel escolar, comportamiento, etc. (lo cual incluye la integración en ellos de niños con especiales necesidades).

La escolarización en centros ordinarios de la que se hablará más adelante forma parte también de esa normalización de las experiencias que se proporcionan al niño.

B.4. La apertura al entorno

Los internados de menores, concebidos como sustitutivos absolutos del medio familiar, frecuentemente se convirtieron en "instituciones totales" en las que se pretendía abarcar la cobertura de todas las necesidades del niño. Una especie de micro sociedad con sus hogares, su escuela, su iglesia, su pequeño hospital, sus parques, su piscina (en los mejores casos) y todo lo demás.

La renuncia por parte de los internados a pretender monopolizar la educación del niño, asumiendo una perspectiva de "Pedagogía

Comunitaria” en la que la función educativa es desempeñada por diversas instituciones sociales, exige profundas modificaciones de la orientación tradicional de los centros (así como de esas otras instituciones).

B.4.1. La escolarización normalizada

La yuxtaposición entre escuela e internado encierra en sí misma a la institución, aislándola del mundo exterior; priva al niño de ese otro marco de socialización que es la escuela; y provoca una indiferencia entre “la casa”/“la escuela” que acaba impregnando toda la vida cotidiana de un cierto tinte escolar. Y, lo que no es menos grave, esconde la realidad de estos niños al conjunto de la sociedad, como relevando a la comunidad del deber de aceptarlos e integrarlos.

La progresiva supresión de las unidades escolares de los internados condujo a comienzos del curso 87-88 a la generalización de la escolaridad normalizada en la mayoría de los Colegios-Residencia. Los niños asisten a las distintas escuelas infantiles, centros de E.G.B o EE.MM. y de Educación Especial de la zona en que se encuentran. En algunos casos se trata de la antigua escuela del internado que se ha transformado en colegio público abierto a la población de la zona, o dependencias del edificio que se han reconvertido como Escuela Infantil o Aula-Taller de Compensatoria y atienden las necesidades educativas de su entorno. En la actualidad, el número de centros educativos distintos a los que asisten los niños de un Colegio-Residencia oscila entre tres y dieciséis.

El seguimiento y evaluación anual de esta escolarización normalizada ha constatado los beneficios de esta apertura al exterior, fundamentalmente en cuanto a las nuevas experiencias sociales que proporciona a los menores internos. No está exenta, sin embargo, de dificultades; las mismas con que se tropieza siempre que una población carencial accede al disfrute de un servicio normalizado. En este sentido, los Colegios-Residencia realizan un considerable esfuerzo para facilitar por todos los medios la incorporación de los niños al nuevo medio escolar, estudiando muy cuidadosamente la distribución de niños entre los diferentes colegios cercanos para encontrar el más adecuado a cada uno y no sobrecargar ninguno de ellos, manteniendo una estrecha colaboración con los colegios para realizar un seguimiento de la evolución escolar y solucionar los problemas que puedan

surgir, y promoviendo las relaciones entre los niños del internado y sus compañeros de colegio.

Por otro lado, la salida de los niños institucionalizados de las aulas exclusivas para ellos ha puesto en evidencia los déficits escolares de nuestra población, hasta entonces camuflados en el ambiente artificial del internado-escuela. De ahí nuestro esfuerzo, en primer lugar, por disponer de un apoyo escolar suficiente que facilite la incorporación de los niños al sistema educativo ordinario (tanto a través del apoyo más "convencional" como de programas específicos de refuerzo de técnicas básicas o de desarrollo de habilidades cognitivas); y en segundo lugar, de estimular la capacidad integradora de una escuela que no siempre acepta fácilmente las diferencias.

De la mano de este proceso de escolarización normalizada se ha abierto un nuevo campo de trabajo, que es el de la sensibilización de las escuelas ante el desamparo del menor para que asuman también ellas las necesarias funciones de prevención, detección y atención de los casos de desamparo. Con este objetivo se ha establecido un convenio entre el M.E.C. y la C.A.M. concretado en un "Programa de prevención de situaciones de alto riesgo de la población infantil y juvenil" que comenzó en el curso 88-89, cuyos objetivos son:

- la información y sensibilización de los Consejos Escolares, Claustros, APAs, equipos psicopedagógicos, etc.
- la detección y análisis de los datos de la población escolar considerada de riesgo.
- el apoyo al profesorado que trabaja con esta población.

B.4.2. La participación en las actividades de la zona

La apertura al exterior no se limita a lo estrictamente académico, sino que incluye también las actividades extraescolares de las escuelas y cuantas actividades de ocio y tiempo libre organicen las instituciones públicas y privadas del entorno.

La participación de los niños internos en estas actividades de las Juntas Municipales, asociaciones, parroquias, clubes, etc. que les permite relacionarse con otros niños se considera prioritaria frente a las actividades que el propio centro pueda organizar (aunque sobre el papel pudieran parecer "mejores"). No obstante, aún hay muchas zonas que no tienen una oferta suficiente de actividades infantiles y

juveniles, por lo que los Colegios-Residencia organizan las suyas propias para suplir esta carencia.

Esta apertura al exterior se realiza también en sentido inverso, esto es, facilitando el aprovechamiento de los espacios del Colegio-Residencia (fundamentalmente, campos de deporte y salas) por las instituciones del entorno.

Este aspecto de la relación con los recursos de la zona y la participación en las actividades de ocio y tiempo libre va adquiriendo creciente importancia dadas las características de nuestra población actual, cada vez con un porcentaje mayor de niños tutelados que no pueden salir los fines de semana y a los que hay que proporcionar una oferta suficientemente rica de posibilidades de entretenimiento y contacto social.

B.5. La mejora técnica de las Instituciones

La habitual resistencia al cambio de todas las instituciones educativas ha sido padecida también (y con más gravedad) por los centros para menores protegidos, que se han mantenido mucho tiempo de espaldas al desarrollo teórico y científico y a los procesos de innovación. Aproximadamente hacia finales de los años setenta, la contradicción entre los profesionales del sector esa sensación de "crisis absoluta" que suele ser imprescindible para el comienzo de toda reforma global, y que supone el punto de partida de las transformaciones experimentadas en la última década.

Los esfuerzos por la mejora técnica de las instituciones de protección a la infancia y la juventud se enfrentan en nuestro país con la inexistencia de una formación (inicial y permanente) específica de los profesionales de la educación social, con la escasa conexión entre teoría/investigación y práctica educativa, con la inexistencia de modelos de referencia para el cambio (salvo los extranjeros), y con la precariedad de la aún incipiente red de recursos sociales.

Dentro de este proceso de mejora técnica nos referiremos brevemente a tres líneas de actuación:

B.5.1. La introducción de criterios pedagógicos

Para profundizar y garantizar el carácter educativo de los centros se han ido incorporando formas de trabajo más o menos extendidas en las demás instituciones educativas, como son:

- la adopción de un modelo participativo en la gestión y organización de los centros inspirado en la legislación vigente; y la consiguiente estructuración de órganos unipersonales y colegiados con competencias en la toma de decisiones y en la planificación del trabajo;
- el desarrollo de instrumentos de trabajo institucionales, como el Proyecto Educativo, la Programación Anual, la Memoria de Evaluación, las comisiones, etc.;
- la utilización de instrumentos particulares, como las técnicas de observación y registro, el Proyecto Educativo Individual (P.E.I.) de cada alumno, etc.

B.5.2. La incorporación de técnicos

El logro de los objetivos institucionales a los que nos venimos refiriendo exige la presencia en los centros de diversos técnicos que garanticen la cobertura de determinadas necesidades. En nuestro caso, se trata del psicólogo, el médico, el asistente social y, en los centros de 0-6 años, el especialista en estimulación.

Por definir de alguna manera el lugar de estos técnicos, podría decirse que no se trata de "profesionales de despacho" encargados únicamente del desempeño de sus tareas individuales, sino de miembros de un equipo educativo cuya tarea de conjunto está saturada de elementos psicopedagógicos, sociales y de salud. Tan importante como su cometido profesional específico es su coordinación con el conjunto del personal y su integración dentro del proyecto educativo global.

B.5.3. La formación permanente del personal

Desde nuestra perspectiva, la formación permanente del personal debe encaminarse a favorecer la reflexión teórica sobre la realidad con la que nos encontramos en la práctica diaria y a centrarse en la mejora del propio centro. Aunque se trate de dos aspectos en el fondo inseparables, dar prioridad a la formación del equipo en su conjunto frente a la mera capacitación individual de personas aisladas (que es misión de otras instituciones).

Esta formación (tal vez sea más exacto hablar de “co-formación”) incluye:

- los grupos de trabajo permanentes en los que se reúne el personal de todos los centros para revisar y perfeccionar su actuación, coordinarse entre ellos y desarrollar criterios comunes. Es el caso del grupo de trabajo de directores (tres días al mes), el de psicólogos y el de asistentes sociales (ambos quincenales).
- En colaboración con la Escuela de Educadores de la Consejería, se viene diseñando desde hace dos cursos un plan de actividades de formación elaborado a partir de las necesidades manifestadas por el personal de los centros que incluye:
 - cursos monográficos de formación individual,
 - seminarios internos para la totalidad del equipo educativo de una institución,
 - seminarios conjuntos para el personal de varios centros con necesidades similares,
 - foro de intercambio de experiencias entre los equipos de todos los Colegios-Residencia.

B.6. La puesta en marcha de nuevas experiencias

Por último, tras haber recogido las grandes orientaciones de la actuación de las instituciones convencionales, hay que mencionar también las nuevas experiencias que las sustituyen o completan. Se trata, en general, de proyectos recientes y aún minoritarios pero que abren nuevas líneas de trabajo para el futuro. Entre estas experiencias merece la pena resaltar:

- Las *Comunidades infantiles* (en la actualidad), pequeños núcleos de convivencia de entre 17 y 20 niños menores de 6 años y un reducido número de educadores, ubicados en barrios. Ofrecen al niño un modo de vida más adecuado a sus necesidades que la gran institución, con relaciones personales más cercanas y estrechas. Mantienen al niño en su medio ordinario, sin segregarle de los espacios habituales en los que transcurre la vida de un niño.

- El *Hogar de Integración Rural*, situado en un pueblo de la sierra norte. En él conviven 15 chicos y chicas con tres educadores. Se trata de una experiencia encaminada a facilitar la integración social y laboral de aquellos muchachos/as de diez años en adelante para los que no existe una alternativa familiar válida de futuro.
- Los *Pisos-Residencia de Adolescentes*, concebidos para preparar a los jóvenes para su salida de la institución y asumir la responsabilidad de su vida. Durante dos años aproximadamente (a partir de los 16), conviven 8 chicos o chicas en un piso ordinario en régimen de autonomía supervisada por los educadores. Los adolescentes asumen todas las labores domésticas y la administración de la casa y reciben una beca mensual que se va renegociando según su nivel de ingresos. Por ahora existen tres pisos de este tipo y durante este curso 89-90 se prevé abrir un cuarto.
- El *Programa de Fomento del Empleo* de los menores de los centros de reforma y protección está dirigido a la formación y preparación técnica de los jóvenes cuya salida laboral se ve dificultada por situaciones de fracaso escolar, así como por falta de perspectivas de integración social y laboral "normalizada".

El programa dispone como recursos propios de los *Talleres Cooperativos*, un modelo de formación en tres fases que comprende:

- a) formación laboral básica,
- b) experiencia de simulación laboral y preparación
- c) formación de cooperativas integradas por los propios jóvenes.

Estos talleres están especialmente vinculados con los del centro de reforma, con objeto de asegurar que los jóvenes que salen de este centro dispongan de una alternativa laboral para su formación posterior.

Aparte de estos recursos propios, se utilizan también otros recursos (principalmente las Escuelas-Taller del Ayuntamiento de Madrid o el programa Artespaña).

Durante el curso pasado, en el que se puso en marcha este programa, participaron en él 30 jóvenes en el Taller Agropecuario (primera y segunda fases), 15 en el Taller de Car-

pintería (primera fase); y 45 en las Escuelas-Taller y Artespaña. En este verano de 1989 ha comenzado la andadura de las dos primeras cooperativas (tercera fase) resultantes del Taller Cooperativo Agropecuario.

Se han expuesto aquí los grandes ejes que orientan la actuación del Servicio de Menores Protegidos. Cada una de las orientaciones mencionadas se ha concretado en la práctica en progresos que, sin embargo, no deben aminorar el esfuerzo por la transformación de los actuales recursos de atención a los menores. En el momento presente, la mayor concienciación social ante los problemas de la infancia, el desarrollo de recursos de prevención de estructuras normalizadas, la generalización y coordinación de los servicios sociales, la profesionalización de la educación social y la regulación de la formación inicial y permanente de los profesionales de este sector configuran un marco positivo para la creación y estructuración de unos servicios socioeducativos modernos de protección a la infancia, que es el reto fundamental al que nos enfrentamos.

PANORAMA DE LA ATENCION EDUCATIVA A DEFICIENTES (INTEGRACION, EDUCACION ESPECIAL, ADULTOS)

María Luisa de Ramón-Laca Blanco

En un período de tiempo relativamente corto hemos asistido a cambios muy profundos en las actitudes hacia las personas con deficiencia mental y en la orientación de sus servicios, en España y en los demás países.

Hoy la idea de integración social, de participación en la Comunidad, en mayor o menor grado según las posibilidades personales de cada uno, presiden y configuran los servicios para deficientes.¹

Años atrás las familias escondían a sus hijos con deficiencia; lejos quedan ya los tiempos en que los padres manifestaban fuertes sentimientos de culpa, que les obligaban a ocultar lo que entonces, suponía para ellos una vergüenza.

Los avances médicos, la creación de servicios especializados y el apoyo de la psicología fueron ayudando a los padres en el proceso de aceptación de la minusvalía de sus hijos y empezaron a sacarlos a la calle. También la concesión de prestaciones económicas por parte de la Administración ha favorecido el que se conozca su existencia.

En la atención especializada fueron los médicos quienes empezaron a ocuparse de ofrecer servicios para deficientes mentales. Así, en un principio, la atención a deficientes seguía un *modelo médico*. En Inglaterra aún existen "hospitales" para deficientes, con médicos y enfermeras, organizados con sistema hospitalario y aunque están modificándolo, el proceso es lento. En España, los Centros, incluso los educativos, estaban hace bien poco, *dirigidos por médicos*.

Del médico se pasó después al *modelo psicopedagógico*, con un marcado acento en las deficiencias personales del sujeto. Las pruebas psicométricas, los exámenes, las evaluaciones metódicas han ido casi

¹ "Participación en la vida de la familia y de la Comunidad". Toma de Posición de la Liga internacional de Asociaciones en favor de las Personas con Deficiencia Mental 1985. Avenue Louise, 248 - bte 17. B - 1050 Bruselas. Bélgica.

siempre encaminadas a decirnos hasta donde "no llegaban" los alumnos. La consideración del cociente intelectual como algo definitivo o inalterable de la condición personal del individuo ha resultado una práctica limitativa a la hora del diseño de programas y estrategias.

Fijados en el "no" teníamos dificultades para reconocer las posibilidades y capacidad de aprendizaje del alumno, con lo cual nuestras expectativas se quedaban muy cortas.

Un tercer momento de la E.E. nos ha llevado a insistir menos en la deficiencia y fijarnos más en la repercusión que supone para la vida del propio sujeto y la de su familia. A las implicaciones sociales de esa condición personal y, recíprocamente, a la influencia del medio y de las circunstancias ambientales en la evolución y desarrollo de la persona con deficiencia mental. Nos hallamos, pues, ante un *modelo social*.

Ahora bien, la actitud de hoy hacia las personas con deficiencia mental no podría entenderse sin tener en cuenta el "*Principio de Normalización*"² cuya influencia universal ha modificado o, mejor dicho, está modificando sustancialmente el enfoque de los servicios sociales, la orientación de la E.E. y, en general, la actitud de la Sociedad.

El principio de normalización reclama para las personas con deficiencia condiciones de vida semejantes a las que tendrían si no presentaran ningún tipo de minusvalía, semejantes a las de las demás personas de su entorno, de acuerdo con su edad, familia, cultura, etc. Y la utilización de los servicios generales de su Comunidad, no servicios especiales, en la medida que sea posible.

Fue el sueco Bengt Nirje quien formuló y dio nombre a esta teoría, hacia el final de la década de los 60. Tras él, el danés N. E. Bank-Mikkelsen le dio amplia difusión universal e introdujo modificaciones significativas en la normativa de servicios sociales y en la legislación de su país.

En el principio de normalización tuvo su origen lo que se ha dado en llamar el "vaciado de las instituciones", que realmente comenzó en los países escandinavos, tanto para la etapa educativa, con la integración escolar, como en las sucesivas para jóvenes y adultos.

Como ejemplo de la influencia en otras culturas tenemos el caso de Canadá, donde el eco ha sido enorme y los servicios para deficien-

² "The Principle of Normalization in Human Services". Wolf Wolfensberger. National Institute on Mental Retardation. 1972. York University Campus. 4700 Keele Street Downsview, Toronto, Canadá.

tes y las asociaciones que los tutelan han perdido sus anteriores "etiquetas" y ahora son servicios basados en los recursos ordinarios de la Comunidad, inspirados por el movimiento "Community Living".

Y el de Inglaterra, donde un primer cambio de actitud para la etapa educativa tuvo su punto de arranque en 1972, con la publicación del "Libro Blanco de la Educación Especial", que declaraba obligatoria la escolarización de todos los niños, concepto que, obviamente, llevaba consigo la obligación de dotar de maestros a todos los Centros donde hubiera niños y que, como ya se ha dicho, estaban hasta entonces organizados con criterios médicos y no pedagógicos; sin olvidar, además, que fueron los ingleses quienes acuñaron los términos "educable" y "entrenable o adiestrable", reservando los maestros sólo para los primeros, que debían tener C.I. por encima de 50.

Considerar a todos los niños educables y la entrada de personal docente en lo que ellos llamaban hospitales fué una gran conmoción. Sin embargo, estos servicios no tenían aún orientación integradora. Fué a partir del "Warnock Report" de 1982,³ ya influido por el principio de normalización, cuando empezó a hablarse, en el Reino Unido, de integración escolar, objetivo aún no conseguido, como ocurre en la mayoría de nuestros países.

En Alemania, la Asociación de Padres "Lebenshilfe" tiene una muy buena y sencilla publicación sobre el principio de normalización⁴, que es ampliamente asumido en teoría. Sin embargo, se resisten un tanto a la integración escolar porque es un país de "superespecialistas" y tienen escuelas y profesionales orientados y bien preparados para cada parcela de problemas, con lo que no es fácil romper una estructura organizativa tan rígida. Con todo, los criterios integrados y participativos se van imponiendo.

En España, la Fundación Centro de Enseñanza Especial trajo en 1974 al propio Bank-Mikkelsen para que expusiera a nuestro sector los fundamentos e implicaciones del principio de normalización, en personas y servicios.

En nuestro país el movimiento integrador comenzó, también, por la atención educativa. En 1978 el I.N.E.E. (Instituto Nacional de Educación Especial)⁵ convocó a un amplio número de profesio-

³ The Warnock Report. Her Majesty Stationery Office 49, High Holborn London WC1V 6 HB.

⁴ "Das Normalisierungsprinzip - Eine Einführung". Walter Thimm. Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V. 1984 Marburg. Alemania.

⁵ "Plan Nacional de Educación Especial" 1978. Real Patronato de Educación a Deficientes. Serrano 140 - 28006 Madrid.

nales con experiencia en los diversos campos de la E.E. a unas jornadas de tres días, con el fin de diseñar un marco de referencia que, posteriormente, diera lugar a nuevas formas más integradoras de escolarización para alumnos con deficiencias.

A partir de las ponencias y debates de esas jornadas se redactó el "Plan Nacional de Educación Especial", que asume cuatro presupuestos teóricos fundamentales: el principio de normalización, de integración, de sectorización de servicios y de individualización de la enseñanza.

Sin embargo, sólo después de siete años se aprobó el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, de 6 de marzo de 1985,⁶ que abre las puertas de los centros ordinarios de E.G.B. a alumnos con deficiencias. A partir de este R.D., el Ministerio de Educación ofrece una serie de apoyos y ventajas a los centros escolares que, voluntariamente, acojan a alumnos con deficiencias. Apoyos y ventajas que no siempre han llegado a ser realidad y de aquí que la valoración de la experiencia integradora sea tan dispar.

Durante el curso 1988/89, en el territorio de competencias educativas no transferidas, es decir, en el territorio M.E.C. ha habido cerca de 22.000 alumnos oficialmente considerados como "de educación especial". (Datos de la Subdirección General de E.E. del M.E.C.).

De ellos, aproximadamente 14.000, han estado escolarizados en centros específicos y 8.000 en régimen de integración, con suerte diversa y eficacia nunca semejante.

El R.D. de 1985 introduce también un gran avance: el reconocimiento expreso de la *educabilidad de los profundos*.⁷ El derecho a la educación de los más gravemente afectados ha venido siendo reivindicando por la F.E.A.P.S. durante años. Y, aunque participaban de esa opinión los técnicos del M.E.C.; no había sido reconocido por escrito tan claramente como en este R.D.

En el momento actual, *el Proyecto de Reforma del Sistema Educativo* asume totalmente la Educación Especial, que deja de ser una educación paralela, para pasar a formar parte del sistema educativo general.

⁶ Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial. 6 de Marzo de 1985. B.O.E. 16 de Marzo de 1985.

⁷ "No Child is Ineducable" Stanley S. Segal Pergamon Press Ltd. Second Edition 1974 Headington Hill Hall Oxford. Inglaterra.

En el libro Blanco (cap. X, pag. 163)⁸ leemos: "... La normalización de servicios se traduce en el principio de integración escolar, que supone un auténtico cambio, tanto en las prácticas educativas habituales como en la concepción y diseño de los servicios educativos. Por un lado, la escuela ordinaria se halla ante el reto de atender alumnos y alumnas que demandan una respuesta diferencial, y que anteriormente eran encaminados hacia otro tipo de centros; por otro lado, la educación especial tradicional, se ve cuestionada y llamada a una profunda transformación". Poniendo el acento en el reto que para la escuela supone.

Más adelante expone: "La normalización de servicios y la integración escolar han supuesto la revisión del propio concepto de educación especial y de la población a la cual va destinada. El cambio fundamental estriba en la introducción del concepto de necesidades educativas especiales. Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación".

El proyecto de reforma desplaza el punto de mira de los déficits del alumno a la exigencia de la escuela. Lo describe de forma clara en los números 3, 4, 5, y 6 del mismo capítulo:

3. La Educación Especial deja de entenderse como la educación de un tipo de personas, y deja de centrarse en los déficits de estas personas. Antes bien, se entiende como el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos y alumnas que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros, de una forma más continuada o permanente. Lo que en realidad debe preocupar no es establecer categorías entre las personas de acuerdo con los recursos que puedan precisar, sino las condiciones que afectan al desarrollo personal de los alumnos y que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios educativos poco comunes.

4. El modelo educativo que se deriva de esta concepción de la Educación Especial centrada en las ayudas que es necesario proporcionar al alumno para optimizar su proceso de desarrollo sitúa la mayor responsabilidad en la escuela: las necesidades

⁸ "Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo". Ministerio de Educación y Ciencia. 1989.

educativas especiales de un alumno han de identificarse en relación al contexto escolar y sólo a partir de éste es posible diseñar la respuesta. Dos dimensiones resultan entonces fundamentales en el concepto de necesidades educativas especiales: por un lado, su carácter interactivo y, por otro lado, su relatividad. La respuesta debe formularse con la máxima proximidad a la situación individual de aprendizaje, en interacción con un determinado contexto escolar (profesores, compañeros, estructura y organización).

Emerge de esta manera, una visión de la escuela particularmente atenta a su función social y educativa de favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos, sean cuales sean sus características individuales y las del entorno; en definitiva, una concepción de escuela que responde diferencialmente a la diversidad en todo grupo humano.

5. La Educación Especial pasa, de acuerdo con esta nueva concepción, a contemplarse desde una doble coordenada. Por un lado, como la búsqueda del entorno menos restrictivo posible, invirtiendo el proceso actual en el que las diferencias han sido motivo de segregación. La necesidad de ayudas o servicios especiales no excluye de suyo el acceso a los recursos ordinarios. Precisamente, el objetivo fundamental es facilitar al máximo la participación del alumno en los recursos y en las situaciones educativas normalizadas. Por otro lado, como diversificación de la respuesta educativa —la oferta de la escuela— según las necesidades particulares de los alumnos. Ambas dimensiones son caras de una misma moneda a partir de las que debe ser analizada toda situación o demanda de educación especial.

6. Los servicios educativos, tanto los llamados ordinarios como los derivados de las necesidades especiales, encuentran su razón de ser en su vinculación a la propuesta curricular y, por lo tanto, en su inserción en el tejido escolar. La identificación de las necesidades educativas de un alumno constituye el punto de arranque para la determinación de las actuaciones educativas que se concretan en el currículo escolar, así como de los recursos personales y materiales precisos para su proceso educativo; en definitiva, permite la concreción del plan de provisión de servicios educativos. Debe abandonarse la práctica, hoy en día tan común, de establecer los servicios de forma casi automática, en función de la naturaleza del déficit.”

La aplicación a la realidad que pueda llegar a alcanzar el proyecto de reforma está todavía por ver. Todos sabemos que la normativa sola no integra ni educa al alumno, pero es también cierto que sin ella no podemos ni siquiera proponérselo y el planteamiento del proyecto parece esperanzador para la atención a alumnos con deficiencias y para la eficacia del sistema general. Este enfoque, teóricamente, elimina el fracaso escolar; veremos si la realidad cumple esta expectativa.

Con todo, hemos de admitir que la integración es tema muy controvertido. Defensores y detractores tienen argumentos válidos para defender sus posturas dispares.

A favor de los centros específicos tenemos la, más que aceptable, calidad de la enseñanza conseguida en ellos, debido a la mejora general de las instalaciones y al alto grado de especialización de sus profesionales. También al hecho de que el medio restringido protege más al alumno y, por tanto, le evita riesgos y frustraciones. Y, si bien, una situación protegida puede tener sentido para los más gravemente afectados, puede resultar limitativa para otros muchos.

Esto no supone la eliminación de los centros específicos; la oferta de formas diversas de escolarización debe ser tan variada como variadas son las circunstancias de cada alumno. Y para aquellos a quienes espera una más limitada autonomía personal y medio de vida menos integrado, tendrá que existir una educación en medio más protegido.

A favor de la integración escolar aboga la nueva concepción de las personas con deficiencia como miembros de pleno derecho de la comunidad donde están insertos, además de la repercusión favorable en la organización escolar y en los alumnos no deficientes.

Es innegable que se ha conseguido un cambio de actitud muy positivo ante los alumnos que dan problemas en la escuela. Hace unos años, muchísimos niños y jóvenes que estorbaban al maestro en clase eran enviados a centros de E.E. y así recibíamos en ellos a falsos deficientes mentales, alumnos cuyas deficiencias eran más de origen sociocultural que mental y que nunca debieron haber sido segregados de su medio natural.

Además, al ver los problemas que podrían llegarles en adelante, los maestros se han preocupado últimamente con mayor interés, de su actuación profesional y ha aumentado de forma notable la demanda de cursos y bibliografía adecuados.

La repercusión del régimen de integración en los alumnos no deficientes ha probado ser benéfica. Los estudios longitudinales realizados demuestran que los prejuicios de muchos padres y maestros de niños "llamados normales" frente a la integración, no son más que eso: juicios previos.⁹

Se ha dicho que los niños imitan las conductas inadecuadas de sus compañeros con deficiencia y se ha demostrado que esto no es frecuente, pero que, incluso cuando esporádicamente ocurre, las conductas inadecuadas se extinguen solas en tiempo muy breve, a menos que se les refuercen. También hemos oído que los niños son crueles con sus compañeros y se ha visto que sólo es así cuando la actitud del maestro no es adecuada. Y en un primer momento, mientras el niño "diferente" es noticia; al cabo de unos días, ya no es más objeto de atención de sus compañeros.

Asimismo se ha comprobado que los niños educados con compañeros deficientes son luego más comprensivos, más generosos, más tolerantes y, en conjunto, más solidarios. Además, ¿cómo podremos llegar a una integración social de adultos si de niños "aprenden" que las personas con minusvalías crecen separados, viven y se educan separados?; no hay razón para que de adultos los admitan. Sólo cuando tengamos una generación en que hayan jugado y crecido juntos habrán aprendido los niños no deficientes que es un hecho normal, estadísticamente normal, que toda Sociedad albergue en su seno un número de personas con minusvalía.

Sucede, también que hoy queremos educar a los alumnos con deficiencia para que ocupen un puesto en su entorno natural y eso sólo puede ser posible con experiencia de convivir con las personas tenidas por no deficientes, expuestas a una cierta competitividad, a exigencias e incluso a frustraciones a veces, —que todo ello ayuda a madurar—.

Si desde muy pequeños, familia y profesionales, vamos allanando todo su camino, nunca aprenderán a resolver sus problemas.

Es para todos una fuente de optimismo y esperanza el hecho contrastado de que las posibilidades de adquirir competencia social son siempre superiores a la capacidad de razonamiento abstracto de las personas con deficiencia mental. Pero la competencia social¹⁰ no

⁹ "Early Intervention and the Integration of Handicapped and Nonhandicapped Children". Michael J. Guralnick, Ph. D. University Park Press. 1978. 233 East Redwood St. Baltimore, Maryland 21202 - U.S.A.

¹⁰ "Social Competence and Mental Handicap" H.C. Gunzburg Baillière Tindall - Second Edition. 1973 7 y 8 Henrietta St. London WC2E 8QE.

se improvisa, requiere adquisición de habilidades sociales, de autonomía personal y captación del entorno que no se improvisan. Todo ello requiere experiencia y tiempo. Hay que empezar desde la cuna y continuar en la vida adulta.

La familia tiene que ir dando al niño, desde muy pequeño, oportunidad de hacer las cosas por sí mismo y de ir tomando sus pequeñas opciones.

Cada vez que damos de comer a un niño que puede aprender a comer sólo, frenamos su desarrollo y limitamos sus posibilidades de autonomía personal. Igual podemos decir de las pequeñas opciones responsabilidades o riesgos, que razonablemente deben ir asumiendo para su personal promoción humana.

La sobreposición y la falta de experiencia hacen a las personas con deficiencia más limitadas que su propia minusvalía. Al eliminar toda dificultad de su vida, los dejamos indefensos, con una indefensión no derivada de la deficiencia sino aprendida por no serle necesario ningún tipo de esfuerzo personal.

Sin embargo, hemos de ir guiándoles en esas ocasiones de experiencia, hacia la adquisición de autonomía personal y no sólo durante los primeros años. La vida de adulto necesita de apoyo y orientación, porque la vida y la Sociedad son cambiantes y el ir adaptándose a situaciones diversas no es fácil para nadie y tampoco lo es para las personas con deficiencia mental. Las transformaciones políticas, los cambios de domicilio, la pérdida de los seres queridos, a veces requieren una evolución personal que debe verse apoyada en las personas con deficiencias.

El proyecto de reforma del sistema educativo contempla la educación de las personas adultas como "vinculada a situaciones individuales y a procesos sociales de muy diversa índole". Y sigue diciendo que "el punto de partida de una propuesta realista es analizar las necesidades actuales y futuras de las personas adultas, es decir, de quienes ya han salido del circuito educativo normal"... "Existen muchos tipos de personas adultas y, por lo mismo, problemas y necesidades muy diversas". "Esta necesidad de formación recurrente no se refiere sólo al desarrollo de conocimientos y destrezas para el trabajo, sino que alcanza a la propia convivencia social, a la actualización cultural, al diálogo entre generaciones y, por lo mismo, al propio desarrollo personal. El principio de la educación permanente ha pasado a ser un axioma que necesita, sin embargo, plasmarse en posibilidades concretas de aprender lo que la evolución personal y social nos va exigiendo".

Todas estas consideraciones son aplicables a la situación de los adultos con deficiencia mental.

Al comienzo de este trabajo decíamos que la idea de participación en la Comunidad preside y confirma, hoy día, los servicios para personas con deficiencia. Escuchar su voz y otorgarles un puesto en la Sociedad donde les ha correspondido vivir, es el gran reto que se nos plantea hoy.

Y este reto tiene una doble cara: capacitar al deficiente en su competencia social, como venimos diciendo y entrenar a su Comunidad para que sepa escucharles, interpretar lo que nos comunican, aprender a tolerar su insuficiencia y al mismo tiempo valorar sus capacidades.

Nuestra fe y confianza en esas capacidades hace subir nuestras expectativas respecto a ellos y ello consigue, inmediateamente, que sus formas de actuación y capacidad de respuesta vayan siendo cada vez más adecuadas.

Sabemos que el grado de participación social no puede ser semejante para todas las personas con deficiencia, ya que no es semejante el grado de minusvalía que pueden manifestar.

No pedimos grados de integración y participación superior a lo que, con criterio realista, puede esperarse. Sabemos muy bien que hay personas cuyo grado de participación siempre será escaso, o casi nulo, pero para cada una debe haber un puesto: el suyo. Ese es el que habremos de darles, con la protección y apoyo que cada persona—niño o adulto— requiera, pero también con las oportunidades a las que pueda acceder. Que no sean nuestras escasas expectativas y nuestra intolerancia una barrera para la participación en la Comunidad de las personas con minusvalía.¹

Muchas han demostrado ya que son capaces de hablar por sí mismas y en favor de otras menos dotadas.

Para conseguir esta integración social y participación en la Comunidad tendremos que actuar sobre el individuo: educación y competencia social. Y sobre la Comunidad: trabajo social.

Para actuar con las personas necesitamos profesionales con formación pedagógica. Las profesiones para la educación social, diversificadas en niveles y campos de especialización, pero con una formación de base común serán un buen punto de apoyo para nuestra meta en la atención a personas con minusvalía, insistiendo mucho en la etapa adulta.

Con respecto a la acción sobre la Comunidad, los trabajadores sociales tienen una enorme y compleja tarea para conseguir la tolerancia de la Sociedad y la normalización de servicios.

Además de estas profesiones de actuación directa y continua, necesitamos otros profesionales cuya intervención reviste menor incidencia en el tratamiento, pero no menor importancia, como médicos, sociólogos, arquitectos, etc.

Conviene que tengamos en cuenta la necesidad de disponer de especialistas en el campo de atención a deficientes en todas estas profesiones, ahora bien los especialistas siempre serán pocos, comparativamente considerados con el número de "no especialistas" en cada profesión.

Sin embargo, es absolutamente necesario que *todos* los profesionales de cada campo tengan, de base, unos *conocimientos mínimos, pero suficientes* sobre lo que son las minusvalías y su repercusión, para que puedan hacer frente a la mayor parte de los problemas que se les presenten. Así, quedarían los especialistas para los casos más complicados y como apoyo para el resto de los profesionales "no especialistas".

Esto, tanto para las profesiones de atención directa, como para las colaterales. Si queremos, de verdad, normalizar los servicios y garantizar el acceso a ellos de las personas con minusvalías, ha de ser el conjunto general de profesionales quien los asuma. Por ej., si pretendemos la integración escolar, tendrán que realizarla los maestros del sistema general de educación del país, apoyados y ayudados por especialistas con formación y experiencia. Pero es imprescindible que todos los maestros tengan esos *conocimientos mínimos suficientes* a que antes hemos aludido.

De esta forma conseguiremos servicios generales normalizados, que "normalicen" la vida de las personas con deficiencia y hagan realidad sus derechos, tal como fueron reconocidos por la ONU en su resolución aprobada en la Asamblea General el 20 de diciembre de 1971.¹¹

¹¹ "Paso a paso" 1978. Liga Internacional de Asociaciones en favor a Personas con Deficiencia Mental. Avenue Louise, 248 - bte 17 B - 1050 Bruselas - Bélgica.

REFUGIADOS EN ESPAÑA: VIAS PARA SU INTEGRACION SOCIO-CULTURAL

Félix Barrena Sánchez

Richard Wagner, músico; Giuseppe Garibaldi, político y revolucionario; Moisés, legislador judío. Antonio Machado, poeta. Mahoma: profeta del Islam. Sam Nujoma, líder de la S.W.A.P.O., último de los líderes históricos africanos retornados del exilio. Don Juan de Borbón, padre del rey de España.

Cada uno de estos personajes brilla con luz propia y ocupan un lugar destacado en la historia. Todos ellos tienen algo en común: la *experiencia del refugio y del exilio* en tierra extraña.

La mayoría de los refugiados que cada mañana acuden a Cruz Roja no van a ser contados entre los exilados famosos. Pero al igual que ellos están viviendo una experiencia única y similar, la del árbol robusto que un día se ve sacudido por el vendaval, arrancando de raíz y lanzando violentamente lejos del hogar, de la patria, de los recuerdos de la niñez. En esa dura y terrible experiencia, tan familiar para quienes trabajamos en el Servicio de Refugiados de Cruz Roja, es en la que me he basado para plantear esta sencilla ponencia.

INTRODUCCION

La educación social, eje y gozne de este Congreso, tiene una traducción práctica y muy concreta en el campo de los refugiados: *su integración social y cultural en el país de acogida*. Sobre el tema de la integración, por tanto, vamos a centrar nuestra exposición.

El refugiado no es un marginado social

La organización del Congreso ha colocado el tema de los refugiados entre los grupos sociales con dificultades educativas peculiares. Ayer fueron los deficientes, antes de ayer los gitanos. Me impresionó oír los esfuerzos que estaban haciendo estos colectivos y los educa-

dores que los atienden por arrancarlos de esa marginación social hacia la que son constantemente desplazados.

También el refugiado sufre un tipo muy particular de marginación social. Pero esta no puede compararse con la de un analfabeto que se esfuerza por aprender a leer para sacar el permiso de conducir... Es cierto que cualquier tarde podemos ver refugiados haciendo cola junto a alcohólicos y mendigos a la puerta de un albergue o de un comedor social; es cierto que por una serie de circunstancias que irán saliendo a lo largo de la ponencia, el refugiado es una persona que pasa un tiempo dependiendo de la beneficencia estatal o de la caridad organizada. Pero no nos deberíamos dejar engañar por las apariencias. Su marginación no se parece en nada a la de sus compañeros del albergue municipal. Muchos de esos refugiados a los que hoy vemos con aspecto desaliñado y cara triste fueron ayer sindicalistas luchadores, estudiantes aventajados, profesionales universitarios, militantes políticos o religiosos, etc., etc. Un día tuvieron la desgracia de perder su apuesta frente al dictador de turno. Ese fue el comienzo de su actual infortunio.

En adelante les llamaremos simplemente "refugiados"

Cuando utilicemos el término "refugiados" es porque nos estamos refiriendo tanto a los refugiados de hecho como a los de derecho. El status legal y jurídico de unos y otros es muy diferente, pero tienen muchos problemas comunes a la hora de integrarse en el país.

Cuando un extranjero llega a España con la intención de pedir refugio, tiene que dirigirse a las autoridades del Ministerio del Interior, concretamente a la Comisaría General de Documentación, y solicitar refugio y/o asilo. A partir de este momento se inicia un largo proceso, que puede prolongarse varios años, hasta que el Estado español le reconoce o le deniega la condición de refugiado. Durante ese tiempo la persona es técnicamente "solicitante de refugio y/o asilo". Y sólo se convierte en refugiado o asilado de derecho cuando recibe respuesta afirmativa a su solicitud.

Desde el Servicio de Refugiados de Cruz Roja, Asamblea de la Comunidad de Madrid, atendemos fundamentalmente a solicitantes de refugio/asilo que son refugiados de hecho pero que aún no lo son de derecho. Sin embargo en la conversación ordinaria no hacemos

tantas distinciones. Tampoco las hacen los refugiados. Hablamos simplemente de *refugiados* para referirnos tanto a los de hecho como a los de derecho. Permítanme que por mor de la brevedad me exprese así también. Si en algún momento lo creo necesario, precisaré técnicamente a quienes me estoy refiriendo.

I. LOS REFUGIADOS EN ESPAÑA, AQUI Y AHORA

1. Extranjeros y refugiados

No son muchos si los comparamos con la cifra global de extranjeros que viven aquí. Nadie sabe con total exactitud cuántos extranjeros viven y trabajan en España puesto que muchos de ellos se encuentran en la ilegalidad y no están registrados en ninguna parte. *Cálculos fiables hablan de más de 700.000 extranjeros en España, de los cuales puede haber alrededor de 400.000 sin permiso de residencia y de trabajo.* Un educador social se percatará inmediatamente de lo dramático de ese porcentaje: más de la mitad son "ilegales".

El número actual de refugiados en España, si incluimos tanto a los refugiados de derecho como a los que en este momento poseen el documento de solicitantes de refugio/asilo, eran 9.200 en 1988. Hoy, Septiembre de 1989, son ya bastantes más de 10.000. Aproximadamente las tres cuartas partes de ellos viven en el territorio de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Numéricamente son muy pocos si se les compara con los miles y millones de refugiados que hay en el mundo. El A.C.N.U.R. (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados) daba estas cifras de refugiados en 1988:

- Africa3.975.900 refugiados
- Norte América1.353.000 refugiados
- América Latina 339.000 refugiados
- Asia5.668.400 refugiados
- Oceanía 91.800 refugiados

Los refugiados que viven en España son proporcionalmente poquísimos cuando se les compara con los que han encontrado cobijo en países como estos:

• Pakistán	3.159.000 refugiados
• Irán	2.760.000 refugiados
• Estados Unidos	1.000.000 refugiados
• Somalia	840.000 refugiados
• Sudán	807.000 refugiados
• Malawi	401.600 refugiados
• Canadá	353.000 refugiados
• Zaire	320.000 refugiados
• Burundi	267.500 refugiados
• Tanzania	266.200 refugiados
• Honduras	63.000 refugiados
• Costa Rica	31.600 refugiados
• Guatemala	12.000 refugiados

Compárese la extensión de terrenos y los recursos económicos de algunos países con la extensión, riqueza y población de España para ver el esfuerzo de acogida al refugiado que se hace en unos y otros países.

Tampoco rebotamos generosidad cuando nos medimos con los países de la Comunidad Económica Europea. Veamos algunos ejemplos:

• Francia	179.300 refugiados
• Alemania Federal	146.100 refugiados
• Reino Unido	100.000 refugiados
• Dinamarca	30.000 refugiados
• Países Bajos	24.000 refugiados
• Bélgica	22.000 refugiados
• Italia	10.600 refugiados
• Grecia	4.600 refugiados
• Portugal	800

Ciertamente, el número de refugiados que han encontrado acogida en España es pequeño cuando se le compara con el número de refugiados que han encontrado cobijo en otros países, sobre todo en los del Tercer Mundo, pero representan una cifra considerable en un país que no tiene tradición de acogida a refugiados. Legisladores, educadores y trabajadores sociales estamos abriendo caminos hasta ahora inexplorados, entre ellos, el de la integración socio-cultural del refugiado. Para valorar adecuadamente la importancia de esta labor

hemos de tener en cuenta que nuestro trabajo social con extranjeros y refugiados carece de una tradición sólida. Estamos aprendiendo todos los que tenemos interés por aprender. ¿Frustrante? No debiera serlo. Lo más bonito para un profesional amante de su trabajo es encontrarse en una etapa creadora como la que nos ha tocado vivir.

Si atendemos al crecimiento de la demanda de refugio en España, observamos que su *número crece vertiginosamente*.

Datos

- **Extranjeros que han pedido refugio/asilo en España:**
 - Año 1986: 3.160 personas
 - Año 1987: 3.776 personas (incremento del 19,5%)
 - Año 1988: 4.959 personas (incremento del 31,3%)
 - Año 1989: 7.520 personas (previsión) (incremento del 51,6%)

Nota: En el primer semestre de 1989 solicitaron refugio y/o asilo un total de 3.745 personas, lo que nos permite suponer aproximadamente un número de 7.520 solicitantes al 31 diciembre de 1989.

Una muestra pequeña pero valiosa para el investigador social

Hoy preocupa socialmente en toda Europa el tema de los extranjeros. Cada día se hacen más estudios. Pero muchas veces los estudios resultan difíciles de llevar a cabo porque el extranjero rehúsa dar información. Tiene miedo, sobre todo el que carece de documentación en regla. Frente a esa dificultad se alza un colectivo, el de los refugiados, que comparte con los restantes extranjeros una problemática socio-cultural muy similar pero que no tiene inconveniente en informar abiertamente sobre su situación. Más aún, el refugiado quiere que se conozca su situación cuanto antes: aporta documentación, no sólo se presta a ser entrevistado sino que solicita entrevistas con los trabajadores sociales encargados de atenderlo; con los propios refugiados, sin ser llamados, los que vienen a Cruz Roja para que se les abra un expediente social; lo hacen para recibir unas prestaciones económicas o sanitarias, naturalmente, pero lo hacen por propia iniciativa y, en general, los datos de situación que aportan son fiables.

Hay también un hecho que no quiero pasar por alto. La información que este colectivo proporciona al personal de Cruz Roja tiene un valor excepcional por la confianza que les merece la Institución. Ellos saben que su información va a ser tratada confidencialmente y nunca utiliza en su contra. Cualquier investigador social sabe que si parte de estas premisas tiene mucho camino recorrido, concretamente la espinosa tarea de ganarse la confianza del entrevistado o del que aporta la información.

A la vista de estas razones creo poder afirmar que las conclusiones de nuestra ponencia, aunque por rigor científico hayan de circunscribirse al ámbito de los solicitantes de refugio/asilo —que es de donde las hemos obtenido— pueden servir de orientación para apoyar la integración socio-cultural de los extranjeros que viven y trabajan en España, en especial de los procedentes del Tercer Mundo.

2. Algunas preguntas sobre refugiados

2.1. ¿Quién puede ser refugiado?

Los tratados internacionales suscritos por España (Convención de Ginebra, 1951) reconocen como causas de refugio: “*fundados temores de ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas*” (Art. 1).

En la práctica nos encontramos con que la mayoría de los solicitantes de refugio en España alegan razones políticas: militancia en sindicatos o partidos de oposición, participación en golpes de estado contra alguna dictadura, etc.

Otros, como los armenios de Irán, los testigos de Jehová o los creyentes de algunas confesiones cristianas africanas alegan razones religiosas; son los menos.

Así pues, bien podemos decir que el refugiado que acude a España es, en su inmensa mayoría, un refugiado político.

2.2. ¿De dónde vienen los refugiados?

De cualquier lugar donde estén asentados regímenes políticos totalitarios y sociedades poco tolerantes, de los países donde hay guerra y de aquellas regiones donde la situación socio-económica es mala.

Algunas cifras significativas:

En 1988 llegaron a España 4.069 refugiados. Estudiemos su lugar de procedencia:

- *Europa del Este* (Polonia, Rumanía, Checoslovaquia, ...): 60,77%. Observar la estrecha relación que se adivina entre estos datos y las noticias más recientes: Perestroika de Gorbachov, cambio de gobierno en Polonia, huida masiva de refugiados de la Alemania Oriental hacia Occidente, ebullición en los países del Pacto de Varsovia, etc.
- *Cercano y Medio Oriente*: 20,91%. Como telón de fondo tenemos la guerra Irán-Irak que a la sazón estaba dando sus últimos coletazos de muerte.
- *Africa*: 10,73%. De ellos tenemos una parte importante que hablan portugués. El año 1988 todavía había guerra en Angola, de donde procedía una buena parte de refugiados que nos llegaban vía Portugal o vía barcos españoles que recalaban en puertos angoleños.
- *Latinoamérica y Caribe*: 7,15%. Si prescindimos de eufemismos podríamos decir simplemente: “regímenes de Pinochet y de Fidel Castro”, o sea Chile y Cuba. En otro tiempo, cuando el cono sur americano estaba gobernado por militares (regímenes dictatoriales de Argentina y Uruguay), hubo aquí miles de refugiados argentinos y uruguayos, la mayoría ya retornados a su país o establecidos definitivamente en España.
- *Sureste Asiático*: (Viet Nam, Laos, etc.): 0,44%. Lo exiguo de ese número, sólo 18 refugiados, tiene una explicación sencilla: con sus barcos de pesca no son capaces de alcanzar las costas españolas.

2.3. *Cómo viajan hasta España*

La mayoría lo hace en avión. Aunque a algunos pueda parecer sorprendente, el refugiado entre normalmente en España como turista; al llegar entrega su pasaporte a la policía y solicita refugio o asilo. Es interesante observar cómo la mayoría de los regímenes totalitarios facilita a sus disidentes la partida hacia el exilio; hasta ahí llega su refinamiento.

Cuando hay gobiernos, como el del Ayatollah Jomeini, el de Cuba o el de Angola, que ponen dificultades para dar el pasaporte o permitir la salida a personas en edad militar o relacionadas con la guerra, inmediatamente surgen organizaciones más o menos mafiosas que proporcionan pasaportes falsos a cambio de dinero.

Algunos refugiados procedentes del Este de Europa hacen viajes increíbles escondidos en contenedores o en camiones T.I.R., donde permanecen encerrados varios días hasta que los desembarcan completamente aturdidos en Madrid o Barcelona.

Los africanos recurren al viejo sistema de viajar como polizones en barcos cargueros donde sobreviven a travesías de 0 y 30 días sin ser descubiertos o en convivencia con algún miembro de la tripulación.

2.4. ¿Llegan solos o con familia?

Nos hacemos esta pregunta por la incidencia que este hecho tiene en su ulterior proceso de integración social.

Una buena parte de los refugiados son solteros o han dejado a su cónyuge en el país de origen. Los que vienen con familia proceden mayoritariamente del Este de Europa (Polonia y Checoslovaquia, sobre todo), de Irán (principalmente la mayoría armenia) y de América Latina.

Los africanos suelen llegar solos. Las africanas vienen acompañadas frecuentemente por niños de corta edad.

2.5. ¿Qué razones les mueven a venir a España?

Si exceptuamos a algunos polizones que llegan a Cádiz o Barcelona por casualidad, la mayoría elige nuestro país por dos razones muy distintas:

Eligen a España como país de tránsito

Esto es muy común en quienes aspiran a reasentarse definitivamente en países como Estados Unidos, Canadá o Australia. Generalmente se trata de refugiados armenios o procedentes de países del

Este de Europa. En su país no pueden obtener visado para viajar a esos países de reasentamiento y vienen a España donde encuentran más fáciles las cosas. Al menos eso es lo que piensan o pensaban hasta hace poco. Desgraciadamente las cuotas de inmigrantes se están reduciendo drásticamente en Estados Unidos y muchos de los que eligieron España como país de tránsito tienen que hacer frente ahora al dilema de retornar a su país o de quedarse aquí definitivamente.

Desean quedarse a vivir en España

Cada día son más numerosos. En este momento, Septiembre de 1989, son ya mayoría. Algunos quieren quedarse aquí hasta que desaparezca el régimen dictatorial existente en sus países. Otros, sobre todo los refugiados procedentes del Tercer Mundo, no tienen planes de ir a ningún otro país.

2.6. *¿Hay inmigrantes económicos entre los refugiados?*

He aquí una pregunta capital. El gran miedo de los países opulentos de la C.E.E. es que, so pretexto de refugio, esté entrando por las fronteras del Sur de Europa una riada de inmigrantes económicos que sólo huyen del hambre y no tienen otro objetivo que aprovecharse de la rica tarta económica que tenemos sobre la mesa. Ese mismo miedo lo tienen japoneses y australianos hacia los procedentes del Sureste Asiático. Y otro tanto les ocurre a los países ricos de América del Norte, E.E.U.U y Canadá, con respecto a los países pobres de América Latina y del Caribe.

El refugiado, al que acusan de ser inmigrante económico, se defiende diciendo que en sus países cualquier signo de disidencia política o de no apoyo a la política del gobierno se traduce en la pérdida del puesto de trabajo o en la ruina del negocio familiar. Y no es difícil de creer esta razón a la vista de la corrupción y el "amiguismo" que impera en los sistemas económicos de muchos países tercermundistas. Es más, a veces no es preciso hacer absolutamente nada molesto al gobierno para que a uno se le nieguen incluso los medios más imprescindibles para sobrevivir. En algunos países africanos basta con no pertenecer a la tribu del presidente de Gobierno, del

Gobernador, del Alcalde o del encargado de la empresa. Pero esas situaciones, para desgracia de muchos refugiados, ni están contempladas en la legislación internacional sobre refugio ni hacen mella en los países opulentos de Occidente y menos en un momento en que tanto Europa como Norteamérica sufren la dentellada del paro.

2.7. Algunas cifras significativas sobre posible inmigración económica

Hemos visto que el número de refugiados que entró en España durante 1988 fue de 4.959 personas. ¿Cuántos de ellos son verdaderos refugiados y cuántos son considerados por el gobierno español como inmigrantes económicos?

- Calculamos que un 50% de ellos, aproximadamente, ha salido ya o saldrá de España —legl o ilegalmente— hacia los países de reasentamiento definitivo o de regreso hacia su país de origen.
- Pero tenemos otro 50% que mantiene hasta el final su solicitud de refugio o asilo. Pues bien, según los datos que nos facilita la propia Administración Española, en el año 1988, sólo 11 personas consiguieron ser reconocidas como refugiados y 241 como asilados. Se trata de un porcentaje bajísimo.

¿Qué ha sido del resto? A la mayoría les ha sido denegada su petición porque no han podido demostrar con indicios o pruebas que fueron perseguidas en su país por alguna de las cinco razones legalmente admitidas para ser considerados refugiados de derecho. Esto quiere decir que, en la práctica, es como si se les considerase inmigrantes económicos; por eso se les remite a la Ley de Extranjería, cuyo listón es prácticamente seguro que no van a pasar, para que traten de legalizar su situación en España como trabajadores extranjeros. Los más probable es que al cabo de esos meses que se les da para legalizar su situación como inmigrantes, se ven sin permiso de trabajo, sin esperanzas de conseguirlo en un plazo de tiempo prudencial y con la amenaza permanente de ser expulsados de España.

La opinión de los propios refugiados

Por solidaridad con los demás compañeros de infortunio y tal vez por su propio interés personal, ningún refugiado va a hacer declaraciones públicamente diciendo que hay inmigrantes económicos entre ellos. Pero, en privado y en ambientes confidenciales, el verdadero refugiado se lamenta de tener como "compañeros de viaje" a ciertas personas que ni son refugiados ni tienen motivo alguno para estar entre ellos pero que utilizan los programas de ayuda a refugiados para vivir como parásitos amparados en la desgracia de otros.

Existen inmigrantes económicos entre los solicitantes de refugio/asilo. Su presencia distorsiona y repercute negativamente sobre el programa de refugiados

Es una opinión muy extendida entre los trabajadores de Cruz Roja y de aquellas asociaciones que trabajan en pro de los refugiados. A menudo se lamentan de que el esfuerzo común en favor de su integración social y cultural se ve fuertemente dificultada por la presencia de meros inmigrantes económicos. Estos:

- entran en el reparto de los fondos destinados al programa, lo que repercute negativamente sobre las prestaciones económicas que recibe el refugiado verdaderamente necesitado;
- impiden una atención más personalizada a quienes la precisan: el falso refugiado, en su afán por disimular su condición, provoca una demanda tan fuerte como artificial de servicios sociales (entrevistas, etc.) en los que no está realmente interesado; lo hace para seguir recibiendo unas prestaciones económicas que son lo único que le interesa o para tener algún tipo de documentación válida, siquiera sea provisionalmente.

Obviamente, sin separarnos ni un ápice de nuestros principios de universalidad y de ayuda humanitaria sin distinción de raza, credo, ideología o cualquier otra circunstancia discriminatoria, muchos trabajadores de Cruz Roja y de otras organizaciones no gubernamentales estamos contra la presencia de meros inmigrantes económicos en el programa de refugiados. Reconocemos, sin embargo, que la propia

ley española, al hacer tan difícil, prácticamente imposible, la legalización de los trabajadores extranjeros en España, está estimulando la picesca de ciertos extranjeros que, sin motivo alguno, se hacen pasar por refugiados.

3. El desembarco: de la euforia a la frustración

En estos días todos los medios de comunicación nos han mostrado escenas de refugiados de la Alemania Democrática que se pasaban a Occidente. En los periódicos se ha publicado la foto de unos refugiados que brindaban con champán al pasar la frontera austríaca. Eso que bien podríamos llamar la euforia del desembarco en un país libre es algo tan fugaz como las burbujas del champán. Acto seguido viene la frustración. Porque el verdadero refugiado, aunque viaje con visado de un turista, no es un veraneante sino un viviente arrancado de raíz, como esos árboles a los que luego cuesta tanto trabajo arraigar en tierra extraña. A lo mejor lo consigue algún día, pero probablemente ya nunca llegue a recuperar la lozanía de tiempos pasados y a producir los espléndidos frutos que dio en su tierra.

4. Un reto: la integración social y cultural en su nuevo ambiente

Al refugiado que quiera sobrevivir y preservar su identidad no le queda otra alternativa que integrarse social y culturalmente en el nuevo medio donde va a vivir. Pero, ¿qué es eso de la integración? ¿A que nos estamos refiriendo cuando hablamos de la integración socio-cultural?

Nuestra intención no es filosofar sobre el tema. Por eso nos limitaremos a recoger lo que en la práctica se entiende por integración en el mundo de los refugiados y de cuantos nos relacionamos con ellos.

Decimos que un extranjero está integrado en España... cuando es capaz de hablar nuestro idioma, cuando entiende nuestras costumbres y hábitos de conducta, cuando es capaz de explicarse ciertos hechos o peculiaridades de nuestro carácter colectivo, cuando es capaz de percibir y tal vez incluso de compartir nuestros valores,

cuando llega a identificarse —desde su propia personalidad y cultura— con nuestro modo de ser y nuestras manifestaciones artísticas.

La integración socio-cultural no es algo estático sino fuertemente dinámico. Podríamos compararla con la belleza de una actriz o con la forma física de un deportista, algo que hay que cultivar cada día para no perderlo.

Cinco elementos que conforman un nivel básico de integración

- el conocimiento del idioma,
- una vivienda digna,
- un puesto de trabajo acorde con las posibilidades del individuo,
- un tejido normal de relaciones sociales,
- una asimilación de la cultura española —variable según el nivel cultural del refugiado— que le permita entablar un cierto diálogo cultural entre la cultura española y la suya propia.

Notar: que cuando aquí hablamos de cultura no estamos refiriéndonos a títulos académicos o a “cultura libresco” sino al bagaje cultural de la persona: sus conocimientos, su experiencia de la vida, su forma de pensar y de juzgar, sus criterios y valores...

Integración socio-cultural: el arte de lo posible

La integración es un trabajo que compete por igual al refugiado o extranjero y al conjunto de la ciudadanía. No habrá integración posible si ambas partes no trabajan de común acuerdo.

Tampoco habrá integración sin un esfuerzo compartido por parte de ambos: el refugiado, como cualquier persona procedente de otro ámbito cultural, tendrá que esforzarse por ver la realidad y por expresarse desde una óptica cultural diferente: esto le enriquecerá a la larga, pero le resultará doloroso al principio. Igualmente, la integración de un elemento cultural extraño, como es el refugiado, exige a la sociedad un replanteamiento de sus valores socio-culturales y, a la larga, una transformación cultural. Sociedad y refugiados se enriquecen pero a costa de despojarse de algo propio como sucede en cualquier alumbramiento.

*Un ejemplo de integración socio-cultural difícil:
refugiados procedentes del Islam*

Su integración en la sociedad española, situada culturalmente en la esfera de la civilización cristiana y occidental, exige al refugiado islámico cambiar de arriba abajo, casi dar una vuelta de calcetín. De ahí que sean tan pocos los que lo logran plenamente. Lo normal es que terminen refugiándose en guetos islámicos, proclives al fundamentalismo, o que renuncien a su tradición islámica.

Pero no es menos el cambio de mentalidad que exige a la sociedad española la integración del refugiado islámico. Piensen en la profunda relectura de la historia que sería imprescindible realizar: los 8 siglos de reconquista, la expulsión de los moriscos, la tradición del moro malo y traicionero, las guerras coloniales de Marruecos, tebeos como "El Guerrero del Antifaz" que leíamos de pequeños, la guardia mora de Franc, los ayatollahs modernos, el reguero de emigrantes norteafricanos que viajan sobrecargados por nuestras carreteras deslumbrando a los demás conductores...

**5. ¿Quiénes llegan a integrarse en la sociedad?
La importancia de unos buenos comienzos**

Sin necesidad de mencionar a refugiados famosos que han llegado a hacerse un lugar y un nombre entre nosotros, como sería el caso del futbolista Kubala, podemos establecer una relación significativa entre las circunstancias en que se produce su primera andadura, apenas llegados al país de acogida, y sus posibilidades de integración sociocultural. También aquí juegan un papel importante los buenos principios.

Tres planteamientos diferentes que van a decidir su integración

Necesariamente tenemos que hablar aquí desde nuestra experiencia. El contacto mantenido con los refugiados en los primeros años de estancia en España nos muestra que de los planteamientos que se hacen en esos primeros meses o años se puede inferir con ciertas garantías de acierto su nivel de integración futura.

a) *Refugiados que quieren integrarse en otro país*

A ellos aludimos más arriba. Son los que desean representarse en países como E.E.U.U., Canadá, Australia, etc. Estos refugiados viven en España como si estuvieran en la sala de embarque del aeropuerto, esperando que les llamen para subir al avión. Su estancia aquí es una terrible pérdida de tiempo. Lo único que a lo mejor les interesa es el idioma español porque piensan que les va a ser útil cuando lleguen a E.E.U.U. A menudo sufren una peligrosa erosión social tanto más virulenta cuanto más larga es la espera. Un matrimonio de jubilados puede esperar 1 ó 2 años para reunirse con sus hijos en California, pero ese mismo tiempo resulta insostenible para una joven o un padre de familia.

El drama surge cuando ese refugiado se da cuenta de que su vuelo ha sido definitivamente cancelado y tiene que optar por regresar a su país o por quedarse a vivir en España. Rara vez logran superar airoosamente ese trauma; en general podemos decir que sus posibilidades de integración son escasas.

b) *Refugiados que vienen hacer algún dinero*

No vamos a emplear mucho tiempo en hablar de su posible integración. Sencillamente, no les interesa lo más mínimo. Podríamos compararlos con aquellos emigrantes españoles de los años 60 que iban a Alemania a ganar unos marcos para poner un negocio en Cuenca o para hacerse una casa en el pueblo.

Estos refugiados son personas a quienes ni siquiera interesa aprender correctamente nuestro idioma: les basta con saber chapurrearlo para salir del paso. El trato con los españoles sólo les interesa en la medida en que les sirve para sacar algún beneficio económico inmediato. Renuncian a establecer lazos estables con este país, con sus gentes y su cultura. ¿Para qué? Les resbala cualquier planteamiento o propuesta que no estén directamente relacionados con la economía o con la sociedad de consumo. Y eso ya desde el primer día... hasta el punto de que los propios trabajadores encargados de atenderles bromeamos diciendo que en vez de unos servicios sociales necesitarían simplemente un cajero automático. Su futuro, si por algún motivo imprevisto se trunca y tienen que quedarse en España, es realmente sombrío.

c) *Refugiados que aspiran a integrarse en la sociedad española*

Se distinguen de los anteriores en su interés, ya desde el principio, por captar la nueva realidad en la que van a vivir. En nuestro trabajo cotidiano disponemos de un buen medio para detectarlos: la reunión informativa, que hacemos en varios idiomas, para orientar a los recién llegados. Cuando hablamos de las prestaciones económicas que pueden recibir, bien sabemos que la atención del auditorio es total. Pero no ocurre lo mismo cuando se informa sobre su situación legal, sobre los servicios de salud o las ofertas culturales que hay a su disposición. ¡Ahí está la diferencia! Esta actitud de antenas desplegadas para captar todo lo que se cuece en su entorno suele ser un gesto característico de quienes sienten verdadero interés por plantearse su adaptación a la nueva circunstancia que les ha tocado vivir. He aquí otras señales positivas:

- Apenas llegan, manifiestan interés por aprender el idioma español.
- Cuidan todo lo relacionado con la tramitación jurídica de su expediente de asilo y/o refugio: se esfuerzan por conseguir las pruebas que les piden, rellenan esmeradamente el cuestionario del A.C.N.U.R, acuden puntualmente a las convocatorias que se les hacen desde la Comisaría General de Documentación, plantean dudas y cuestiones relacionadas con su futuro al trabajador responsable de su caso, etc.
- Buscan la relación con los españoles; ellos suelen decir: buscarse amigos españoles. Y si no lo encuentran, lo lamentan.
- Tratan de introducirse en el mundo del trabajo por la única puerta posible, la economía sumergida pero, a diferencia de otros extranjeros sin escrúpulos, renuncian al dinero fácil porque ellos van buscando, además de obtener una ayuda económica para sobrevivir, familiarizarse con el sistema económico español en el que tienen intención de integrarse.
- Cuidan su cualificación profesional optando a becas que en determinadas circunstancias les concede el Estado español o inscribiéndose en los cursos del I.N.E.M. En muchos casos esto supone un verdadero sacrificio económico pues para seguir esos estudios o esos cursos tienen que renunciar a chapuzas muy rentables.

- Administran con gran cuidado el dinero que el Estado Español concede a los asilados para su asentamiento. Es una cantidad que ronda el millón de pesetas. En la forma como van gestionando esta ayuda se ve rápidamente quién aspira a integrarse realmente mediante un trabajo o un negocio decente en la sociedad española.

6. La integración del refugiado: objetivo último de varias instituciones en España

Me parece importante citar, aunque sólo sea mencionando su nombre, a una serie de instituciones u O.N.G. (Organización no Gubernamentales) que, al igual que Cruz Roja, trabajan por la integración del refugiado.

- 6.1. *A.C.N.U.R.* (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados). Tiene su sede en Madrid. Es un organismo internacional.
- 6.2. *Cruz Roja Española*. Dirige tres subprogramas al servicio del refugiado: Primera Inserción, Asistencia Sanitaria y Pensiones Vitalicias. De la experiencia obtenida como trabajador de Cruz Roja han ido naciendo cada una de las ideas que aparecen en esta ponencia sobre la integración social del refugiado.
- 6.3. *C.E.A.R.* (Comisión Española de Ayuda al Refugiado). En Barcelona se denomina *A.C.S.A.R.* Presta ayuda jurídica al refugiado desde el mismo momento de la llegada. Se encarga de tramitar sus solicitudes de becas y ayudas económicas para asentamiento.
- 6.4. *Amnistía Internacional*. Presta apoyo, sobre todo jurídico, al refugiado a la hora de obtener pruebas de que fue perseguido en su país.
- 6.5. *C.A.R.* (Centros de Acogida al Refugiado) dependientes del I.N.S.E.R.S.O. En ellos puede residir el refugiado y su familia durante varios meses.
- 6.6. Agencias de Reasentamiento en otro país. Hay varias, pero las más conocidas son el *Comité Internacional de Rescate* (I.R.C.) y el *Servicio de Refugiados y Migrantes de la Comisión Católica de Migración*. Atienden a los que, habiendo

llegado a España en demanda de refugio, tienen intención de reasentarse en otros países como E.E.U.U., Canadá, Australia, ...

- 6.7. Asociaciones o grupos formados por refugiados que se prestan ayuda unos a otros. Recientemente acaba de constituirse la Federación de Asociaciones de Refugiados en España, con reconocimiento jurídico por la razón que sea, apoyan la integración social a los refugiados de su nacionalidad, idioma o etnia.
- 6.8. Organismos o Instituciones de apoyo al ciudadano necesitado. Entre ellas podríamos mencionar a *Cáritas* y también a una serie de servicios municipales o comunitarios (albergues, comedores) a los que acude el refugiado en momentos en que la vida le trata con especial dureza. Hemos de reconocer que sin su apoyo muchos no serían capaces de seguir adelante en su lucha por la integración en nuestro país.

7. Pero, ¿es posible la integración social y cultural del refugiado?

Después de todo cuanto llevamos dicho la pregunta podría parecer *meramente retórica*, pero la cuestión no es baladí. Podríamos plantearla más en concreto, ¿existe experiencia de refugiados que han logrado integrarse en esta sociedad y en esta cultura?

Empecemos por decir que el ideal de cualquier refugiado no es la integración en el país de acogida sino el retorno a su país de origen. Eso significaría que han desaparecido los totalitarismos y la intolerancia que originó el refugio. Pero desgraciadamente estas malas hierbas suelen durar tiempo. Y cuando desaparecen sucede a veces que el refugiado por su edad, porque sus hijos se lo impiden o porque ha ido adoptando el estilo de vida del país de refugio, no están en condiciones reintegrarse a la sociedad de la que salió. Tal vez sea viejo para encontrar trabajo, ¿quién sabe?

Algunos estudiosos y trabajadores de lo social son más bien pesimistas sobre las posibilidades reales de integración del refugiado. Como reflejo de esta actitud prefieren hablar de "inserción social" para evitar el término "integración" que les parece utópico.

Hay refugiados que no consideran ni siquiera deseable su integración. Creen que cualquier concesión en ese terreno les debilitaría en su lucha contra el régimen político o religioso que les obligó a exilarse. Quieren mantener a flor de piel su condición de exilados y por eso se niegan incluso a aprender español. Son pocos, pero los hay. Entre ellos podríamos contar a un pequeño grupo de refugiados iraníes, exilados por el régimen de Jomeini, en los que estaban muy vivos tanto el sentimiento religioso como la frustración política.

Algunos indicios nos hacen pensar que a ciertas sociedades occidentales no les interesa la integración de refugiados y extranjeros. Por eso se les mantiene en guetos o en campos de refugiados, como se hizo con los refugiados palestinos en Israel, o se les niegan las condiciones mínimas de integración: por ejemplo, el permiso de trabajo o el permiso de residencia. ¿Quién pone en duda que a un empresario pirata le interesa más un indocumentado que un obrero capaz de exigirle un sueldo y unas condiciones de trabajo dignas?

Nuestra aportación a este Congreso: la integración social y cultural del refugiado es posible y socialmente deseable

Es la única alternativa posible para evitar su marginación. Es además un derecho constitucional. Es la solución más humana y rentable. Es la única apuesta que pueden hacer el educador y el trabajador social.

Pero dicha integración es difícil

El refugiado vive una situación psicológica que no le empuja a integrarse sino a refugiarse en guetos o a renunciar a sus señas de identidad socio-cultural dejándose asimilar por la cultura dominante.

Ya hemos dicho que las mismas sociedades de acogida a refugiados les ponen mil trabas a la hora de integrarse. Por ejemplo, en España raro es el refugiado que no se pasa más de un año sin permiso de trabajo, viviendo de la beneficencia estatal. Esto destroza psíquicamente a cualquiera. Pero más terrible es aún el caso de aquellos a quienes se niega la ayuda económica estatal, porque la han disfrutado durante 12 meses, y no se les concede permiso de trabajo. ¿Acaso no

es esto una forma de echarles en los brazos de cualquier mafia o de empresarios piratas y sin escrúpulos?

Los altos porcentajes de paro que sufren las sociedades occidentales, y muy particularmente España, también repercuten negativamente sobre la posible integración del refugiado. Se dice que éste quita puestos de trabajo, cuando en realidad muchos refugiados crearían puestos de trabajo para parados españoles si tuvieran un mínimo de facilidades.

A veces dicha integración es entorpecida por razones injustificables como la prevención del narcotráfico o de la criminalidad o por actitudes simplemente xenófobas. Relacionar al conjunto de refugiados con el crimen organizado es una burda calumnia que a veces extienden sin pretenderlo los medios de comunicación. Yo mismo he tenido que salir al paso de estas falacias con argumentos tan simples y contundentes como este: una persona que deja sus huellas dactilares en la policía, que tiene que renovar su documentación cada tres meses y que está obligada a comunicar cada cambio de residencia a la Comisaría General de Documentación... difícilmente puede andar metida e negocios sucios.

No vamos a negar que esa integración, además de difícil es lenta, sobre todo para los adultos. Pero es posible y deseable. La experiencia de Cruz Roja y de otras instituciones u O.N.G. que trabajan por la integración del refugiado nos permite señalar una serie de vías de integración socio-cultural. De ellas hablaremos en el apartado siguiente.

II. VIAS PARA LA INTEGRACION SOCIO-CULTURAL DEL REFUGIADO

1. La existencia de un grupo humano de primera acogida (grupo nacional étnico, lingüístico, ...)

Personas que lo integran

En general son refugiados que, de entrada, gozan de la confianza del recién llegado porque comparten su misma suerte (el exilio), han pasado por la misma experiencia, hablan su propio idioma, comparten sus valores y su forma de vida... En el caso de los refugiados

por motivos políticos o religiosos existe además una sintonía espiritual profunda entre el que llega y los que ya están aquí.

Grupos humanos de acogida que consideramos más representativos

El grupo *cubano*, que es el más antiguo; el *polaco*, sin duda el más numeroso; el *africano* (dentro del cual existen varios subgrupos que se diferencian por el lugar de procedencia o por el idioma); el grupo *chileno*, muy unido por vínculos políticos; el *iraquí*, uno de los más pragmáticos y realistas, tal vez el que más se ha ocupado de montar unos servicios sociales para sus miembros; el de los *iraníes* (tanto armenios como musulmanes; ambos funcionan separadamente); el de los procedentes de *Sri Lanka*, bastante impenetrable para nosotros como todo lo asiático... Ultimamente están empezando a tomar cuerpo los grupos de *checos* y *rumanos*.

Roles que juega el grupo humano de primera acogida

- a) *Facilita techo, comida, intérpretes y ayuda de emergencia al recién llegado* (primeras ayudas económicas, ropa, información sobre los trámites necesarios para obtener el refugio, búsqueda de alojamiento...)

Este es un servicio básico y fundamental. La mayoría de las veces se presta desde la solidaridad de quienes comparten una misma suerte, pero no deberíamos idealizar al refugiado: la situación de desamparo y miseria en que se ve forzado a vivir le obliga a veces a cobrar estos servicios. Excepcionalmente han surgido pequeñas mafias que viven a costa del que anda desorientado por las calles alejadas a la Comisaria General de Documentación o en los alrededores del Servicio de Refugiados de Cruz Roja. Se les presentan como "enterados" y les ofrecen sus servicios de asesoramiento a cambio de la ayuda que van a recibir; así que cuando el recién llegado recibe su primera ayuda económica ya se la debe a su "protector".

El apoyo institucional a estos grupos naturales de acogida y su colaboración con instituciones como Cruz Roja, encargadas de la primera inserción, cortaría de raíz estos abusos que si bien no son numerosos empañan el espléndido servicio de los grupos humanos de primera acogida.

b) *Inicia al recién llegado en los secretos del país y en el arte de sobrevivir o de abrirse camino en España*

Es una labor semejante a la que realizan los veteranos en un cuartel o los alumnos mayores de un internado. Hemos detectado que esta labor de "iniciación" se empieza a realizar ya incluso en el país de origen (Irán, Cuba, Polonia...) Hay refugiados que, al día siguiente de llegar a España, sin conocer una palabra de español, nos asombran con un conocimiento envidiable de los recursos sociales que aquí existen, de sus derechos, incluso de ciertas artimañas o subterfugios para conseguir prestaciones que muestran a las claras la mano de auténticos expertos. Atención a este pequeño detalle: Ayuda económica mensual que recibe un matrimonio o una pareja de refugiados: 40.000 pts. Ayuda que recibe una persona que se presenta como soltera o separada: 31.600. ¿Quién informa de esta "minucia" al refugiado y recomienda a las parejas o matrimonios que se inscriban por separado para recibir 31.600 pts. cada uno?

Esta labor de iniciación marcará profundamente la vida del refugiado que llega a España pues le dará una primera visión del país que luego será difícil de cambiar.

c) *Abre el camino para conseguir una vivienda de alquiler*

Este servicio es de capital importancia sobre todo para las familias. Si difícil es para una familia española encontrar un piso alquilado y amueblado por un precio módico, la tarea resulta imposible para un extranjero sin recursos económicos que no conoce nuestro idioma. ¿Cómo lo consigue el refugiado? Metiéndose en los pisos que ya tenían alquilados otros refugiados llegados anteriormente. En esto hemos de reconocer la gran maestría de los polacos: sus pisos van pasando de unos a otros. El inquilino veterano presenta al recién llegado al casero, lo que inspira confianza a este; luego explica a su compatriota que debe pagar la fianza en el momento de alquilar el piso, que existe una comunidad de propietarios que les pasará un recibo mensual, etc. etc.

Tenemos una experiencia significativa reciente para ilustrar la importancia del grupo de acogida en la búsqueda de vivienda: hace poco más de un año empezaron a llegar a España los primeros grupos importantes de refugiados procedentes de Checoslovaquia. Casi todos venían con niños pequeños. Su situación era penosa: dormían en las

estaciones de Metro o en los parques públicos, no encontraban intérpretes por ninguna parte, nadie les alquilaba casas, el dinero que recibían no les daba para terminar el mes... ¿Razón? Eran los primeros que intentaban abrirse camino en este país y no tenían grupo humano de acogida. Eso no ocurría ni con los polacos ni con los africanos. Mi impresión es que al cabo de un tiempo, a medida que los propios checos han ido creando una mínima infraestructura de supervivencia, las cosas han empezado a cambiar. Ahora ya se presentan en nuestras oficinas con intérpretes, ya han conectado con los polacos –cuyo idioma es bastante semejante– para que les ayuden a buscar pisos de alquiler, etc. etc.

Ambivalencia del grupo de acogida

Es cierto que presentamos a este grupo como esencial para la integración del refugiado; otro tanto podríamos decir para la integración del extranjero; pero no debemos ignorar que también ofrece ciertos *inconvenientes* que, en lo posible deberían evitarse, entre ellos el de convertirse en un gueto social dentro de la sociedad española. Para evitarlo hacemos estas sugerencias:

- a) *El grupo humano debe tender a que el refugiado se abra y se relacione con el resto de la sociedad.*

Sería un error convertirse en gueto o en quiste social que impida la relación del refugiado con el resto de la sociedad.

- b) *El grupo debe cuidar muy especialmente la información y el asesoramiento que ofrece a sus miembros recién llegados.*

Sucede a menudo que esa información no es correcta y, más que orientar, confunde al que la recibe. Un ejemplo: durante bastante tiempo ciertos grupos de acogida informaban a los refugiados que era mejor dar nombres falsos y no entregar su pasaporte a la policía. Resultado: al no poder identificar debidamente a la persona, la concesión de refugio/asilo resultaba prácticamente imposible. Pero también provocaba problemas como el de la convalidación de diplomas y certificados de estudios donde figuraba un nombre distinto del que habían dado a la policía española y consecuentemente del que figuraba en su documento de identidad emitido por el Estado español.

c) *El trabajador social y, en general, los órganos de la Administración Española, deben prestar mayor atención y apoyo a estos grupos humanos de acogida.*

La actividad de estos grupos de acogida al refugiado recién llegado no interfiere en absoluto la labor de los profesionales del trabajo social; al contrario, supone un apoyo para él y le prestan una ayuda insustituible.

La falta de apoyo social y económico a estos grupos de acogida puede hacer que degeneren en auténticas "mafias", más atentas a aprovecharse del refugiado que a ayudarle.

Las personas socialmente más vulnerables: mujeres no acompañadas o madres con niños pequeños y menores de edad son los primeros que caen en sus redes. Su debilidad les hace acudir al único recurso humano que encuentran para poder sobrevivir: ponerse a la sombra de ese protector mafioso que abusará de ellos a cambio del pan.

2. Unos medios mínimos de supervivencia hasta que el refugiado encuentre trabajo

Por aquí hemos de empezar. Al refugiado que llega se le van a quedar profundamente grabadas en su mente y en su alma las primeras experiencias vividas en España. Si son de rechazo o de abandono tardará mucho tiempo en olvidarlas. Y mientras esa impresión negativa persista, el refugiado no estará en condiciones anímicas favorables para acometer su integración socio-cultural.

Pero, ¿qué ocurre a la llegada? Normalmente el refugiado que llega carece de lo más imprescindible. Por favor, saquen su calculadora de bolsillo y hagan el cálculo de *lo que necesita un refugiado para presentar su solicitud de refugio* en la Comisaría General de Documentación:

Un certificado médico, 8 fotografías, un impreso de solicitud, 3 fotocopias del impreso y 3 fotocopias de su pasaporte. Añadir a eso la propina que tendrá que dar a un traductor benévolo que le traduzca su solicitud del persa o del checo al español, puesto que la policía le exige que vaya redactada en castizo.

Añadamos como mínimo un bonobús por persona para ir de un sitio a otro.

Pues bien esto que para un obrero español serían simples gastos de bolsillo puede suponer un auténtico dineral para el refugiado recién llegado del Tercer Mundo o de un país cuya moneda no sea convertible en España. Y lo más grave es que tendrá que desembolsarlo antes de recibir la más mínima ayuda económica. Porque, ¿cómo le van a ayudar si todavía no tiene la documentación que le acredita como solicitante de refugio/asilo?

Supongamos que ya tiene su documentación de solicitante de refugio/asilo. Sus asesores le dicen que vaya a registrarse en Cruz Roja sin pérdida de tiempo. Y nuestro refugiado, que ha tenido que ir de un sitio a otro como el caracol con la casa a cuestas, es decir, con su maleta y sus pertenencias bajo el brazo por miedo a que se las roben, desembarca en Cruz Roja. Aquí no tendrá nunca que pagar nada por solicitar una primera ayuda de emergencia ¡faltaría más! pero, si es una persona con buena salud y sin hijos, tendrá que esperar varios días hasta que pueda cobrar el primer cheque. Mientras tanto tendrá que comer y dormir en alguna pensión barata y gastar una fortuna en teléfono o en recorrerse las ciudades-dormitorio de los alrededores de Madrid buscando vivienda de alquiler.

Les dejo unos instantes para que echen sus cuentas. ¿Cuánto dinero calculan que ha gastado un matrimonio con dos hijos antes de recibir su primera ayuda en metálico? No me negarán que para quien llega a España de países pobres o con monedas no convertibles supone un buen pellizco económico.

Bien, supongamos que ha tenido suerte y ha encontrado la vivienda. El casero le pedirá el alquiler, más una fianza o el pago de dos meses por adelantado: alrededor de 100.000 pts. Toda una fortuna para su bolsillo.

Entre tanto, ¿a cuánto asciende la ayuda mensual que recibirá del Estado Español a través de Cruz Roja? Un matrimonio: 40.000 pts. más de 3.000 pts. por cada hijo. Y todo eso sin permiso de residencia y sin permiso de trabajo.

Un subrayado necesario: "medios mínimos de supervivencia" para posibilitar la integración socio-cultural del refugiado

Si no los encuentra sacará dinero como pueda. A algún refugiado, atacado por la desesperación de quien no ve ninguna salida, le he

oído decir en un tono medio suplicante medio amenazador: "tengo que conseguir dinero para vivir". Yo la digo con la serenidad de quien realiza una investigación social y se atiene a los resultados obtenidos de hechos constatados. Pero reconozco que mi sensibilidad como hombre, como invitado a un congreso sobre educación social y como ciudadano de un país democrático se estremece al oír que algunos refugiados han tenido que vender su dignidad para sobrevivir en los primeros meses.

3. El asesoramiento al refugiado a cargo de instituciones de apoyo

Señalaremos una serie de áreas en las que la calidad de un asesoramiento adecuado puede resultar decisivo:

A) Area de lo jurídico

La forma en que el refugiado presenta su solicitud de refugio o asilo condiciona la respuesta que después va a recibir del Estado Español. Por ejemplo, refugiados que escriben en su solicitud "*pido refugio en España porque no hay trabajo en mi país*" tienen escasísimas posibilidades de obtener una respuesta favorable. La razón es obvia: el desempleo no está contemplado entre las posibles causas de refugio, el sindicalista aguerrido o el militante de un partido político contrario a cualquier dictadura, pierde inmediatamente su puesto de trabajo. Un buen asesoramiento jurídico le llevará a hacer constar como motivo de refugio "*su militancia política o sindical contraria al regimen imperante en su país*" y no el desempleo que es sólo una consecuencia.

Importancia de un asesoramiento jurídico

A veces se precisa incluso para entrar en España. Hay casos de refugiados que desembarcan en la zona internacional del aeropuerto de Barajas y no pueden entrar en España porque no son capaces de presentar ante la policía argumentos que avalen su condición de refugiados.

Este asesoramiento que precisa cualquier extranjero para moverse en el difícil entramado jurídico de un país lo necesita con mayor razón el refugiado que, normalmente, no puede aportar pruebas (escritos, documentos) de haber sido perseguido; por lo que debe recurrir a "indicios" y a razonamientos que hagan creíble su drama personal.

De cómo se resuelva su expediente de solicitud de refugio o asilo depende el futuro del refugiado. Si logra convencer al Gobierno español que estudia su caso y le reconoce como refugiado o le otorga el asilo, podrá residir y trabajar en España, tendrá una documentación que le permitirá viajar al extranjero, podrá disfrutar de los servicios sociales que tiene cualquier español (seguro de desempleo, servicios de salud a cargo de la Seguridad Social, becas de estudio, formación profesional, ...). Si su argumentación no resulta convincente y obtiene respuesta negativa a su solicitud, las consecuencias serán gravísimas: en primer lugar, podrá ser expulsado de España o devuelto a su país; si sigue en España se condena a vivir en la economía sumergida, sin documentación, sin permiso de trabajo, sin poder viajar fuera del país, ...

B) Areas de la salud

El refugiado procede a menudo de países donde el clima y las condiciones medioambientales son muy diferentes. Muchos proceden de las zonas tropicales donde no se sabe lo que es una prenda de lana para el invierno; enfermedades menores como la gripe o el catarro común hacen estragos en organismos indefensos ante ciertos tipos de virus. Pero además de la salud física está la *salud mental*. No hay verdadero refugiado que no haya sufrido un tremendo choque psicológico. Algunos llegan con traumas aparentes poco visibles pero no menos profundos: torturas, violaciones, largas temporadas de cárcel, desprecio hacia sus más elementales derechos humanos, muerte y pérdida de seres queridos... El asesoramiento sobre temas de salud física y mental se convierten así en una ayuda imprescindible para afrontar la situación.

C) Area de lo social

La persona, tan pronto como llega, necesita techo, comida, ropa, atención sanitaria... Si tiene hijos querrá enviarlos al colegio. Pero para hacer frente a todo eso se encuentra atada de pies y manos, sin poder utilizar esa herramienta fundamental que es el idioma, sin saber a dónde acudir, sin conser a nadie, sin dinero... Téngase en cuenta que la inmensa mayoría de los refugiados que llegan a España vienen con un desconocimiento absoluto de nuestro modo de vida y de nuestra frondosa burocracia; la mayor parte de ellos proceden además de países socialistas cuyas monedas no son convertibles o de países del Tercer Mundo tan alejados de lo que es una sociedad capitalista. ¿Cómo abrirse inicialmente camino sin un sólido asesoramiento social?

Un riesgo que acecha al refugiado procedente del Tercer Mundo o de países pobres es el de habituarse a vivir de la beneficencia. Hay refugiados a quienes las migajas que aquí tiramos les resultan suficientes para vivir. Son especialistas en centros religiosos donde dan bocadillos, en roperos de Cáritas, en Servicios Sociales municipales o de cualquier otra institución; si llega el caso se muestran consumados especialistas en el arte de impresionar al vecino con trágicas historias de refugiados. Un buen asesoramiento social les ayudará a ser autónomos: si no pueden hacerlo legalmente porque carecen de permiso de trabajo, que lo hagan a través de la economía sumergida tolerada en muchos sectores del país.

D) Area de lo cultural

También aquí entendemos por cultura el modo de ser y el estilo de vida de un pueblo. Es un hecho que el refugiado procedente de países con culturas muy diferentes de la nuestra se encuentran al principio sumidos en la más absoluta confusión. Casos concretos: el africano y su sentido de la economía. Su alto sentido de la solidaridad le impulsa a dar su dinero a otros africanos con la esperanza de que ellos lo compartan con él cuando cobren; le cuesta trabajo entender el individualismo de nuestra sociedad capitalista. Otro ejemplo: los que proceden de países socialistas están acostumbrados a que el

Estado gestione o proporcione gratuitamente unos determinados servicios que allí están socializados, por ejemplo, los de salud, vivienda, educación... No comprenden que al llegar aquí se les dé un dinero—cuando se les da— y se les diga “apáñatelas como puedas”. El asesoramiento cultural procurará al menos abrir los ojos al recién llegado para que, cuanto antes, se percate de la realidad en que le ha tocado vivir...

4. La labor del educador-trabajador social

Sí, es una vía y un estímulo a la integración del refugiado. Su fuerza está en la relación cercana y directa que mantiene con el refugiado. Educador social puede ser cualquier profesional del trabajo social: el diplomado sanitario... Su arma más poderosa: la confianza que inspira al refugiado.

Un impreso bien redactado o una grabación de vídeo, hablada en el idioma del refugiado, puede dar una información perfecta pero insuficiente para el que la recibe. Por eso sucede a veces que después de dársela y de comprobar que la ha entendido acude al trabajador social para confirmar lo que acaba de oír. La razón puede estar en que la persona cercana a él le inspira más confianza que todos los impresos juntos.

Especialmente chocante es el caso de algunos refugiados que teniendo más edad, mayor nivel cultural y mejores conocimientos sobre la materia vienen a consultar al trabajador social sobre pequeñas cosas. ¿Por qué? Yo he tratado de hallar respuesta a este interrogante preguntándoselo a ellos mismos. Y he descubierto que en su subconsciente adoptan una actitud semejante a la del alumno que precisa la referencia de su profesor. Le da seguridad conocer su opinión, aunque sólo sea para llevarle la contraria. Por todas estas razones hablamos del educador-trabajador social como de una vía o cauce importante de integración social. No dudaría en comparar su labor, salvadas las distancias, con la del educador que trabaja en un colegio, en una auto-escuela o en un taller de formación profesional. La estima que el refugiado siente hacia él y la confianza que le inspira hacen que aquél se muestre fuertemente receptivo a cualquier sugerencia que pueda hacerle el educador social.

El *riesgo* es obvio y tiene un nombre bien concreto: *dependencia*. Cuando entre el refugiado y el educador social se establece tal dependencia que aquél no toma iniciativas sin consultarle, el educador social deja de serlo para convertirse en un brujo o en un autócrata que, en lugar de educar al refugiado para la integración social, crea en él un espíritu apocado e infantiloides.

5. Las actividades llevadas por voluntarios sociales

Normalmente éstas tienen un carácter más informal que las organizadas por profesionales; ello facilita un tipo de relación horizontal entre los participantes enormemente válida para caminar hacia la integración. Nosotros tenemos una experiencia significativa: las *clases de español*. Algunas se dan en la Escuela Oficial de Idiomas o en academias particulares con profesores experimentados y métodos adecuados. Otras se dan a través de cursos llevados por voluntarios de Cruz Roja que, aunque sean universitarios, tienen poca o nula experiencia en la enseñanza del español a extranjeros. Simplificando un tanto sus resultados podríamos decir que en las primeras se aprende más gramática y se cuida mejor la pronunciación. En cambio las clases llevadas por voluntarios abren nuevos horizontes a la integración sociocultural del refugiado: le ponen en contacto con los grupos que frecuenta su "profesor", le informan sobre la vida cotidiana, le dan unas referencias para que acuda en caso de necesidad...

El *riesgo* que presentan estas actividades llevadas por voluntarios son las propias del neoconverso a la causa del refugiado. Por eso sucede a veces que quien había sido encargado de enseñar español, de hacer de intérprete o de acompañar al refugio durante la tramitación del expediente, tiende a extralimitarse en su cometido e invade terrenos de otros profesionales; a veces el voluntario social, en su afán de resolver el caso que acaba de conocer, llega incluso a interferir y entorpecer la labor de los profesionales. Bien se puede decir de algunos de ellos que el árbol no les deja ver el bosque. Pero tengo que añadir que el mínimo porcentaje de voluntarios "intrusos" no justifica en absoluto el rechazo que de su labor, en general meritoria y profundamente integradora, hacen ciertos profesionales del trabajo social.

6. El aprendizaje del idioma, en nuestro caso el español

Al afirmar que el idioma local es una vía de integración, casi podríamos llamarlo autovía, no creo estar diciendo ninguna perogrullada. Algunos países europeos no muestran ningún interés especial por enseñárselo y hay refugiados que no hacen ningún esfuerzo por aprenderlo. Esto se explica por varias razones:

a) Muchos se sienten de paso

Entre ellos están quienes no aceptan la realidad del exilio; prefieren seguir creyendo que no han salido de su país, que la situación va a cambiar enseguida y podrán volver en breve. No es raro encontrarse con refugiados que alimentan durante los primeros meses de exilio esa actitud tan poco realista de sentirse de paso. Algunos se resisten incluso a deshacer las maletas.

También se consideran de paso muchos refugiados —tal vez meros emigrantes económicos— que llegan de los países socialistas y vienen pensando en el sueño americano: se quieren ir cuanto antes a E.E.U.U., patria del capitalismo, del liberalismo y de las carreras fulgurantes.

Unos y otros, mientras no acepten la dura realidad de que el exilio es largo y muchas veces definitivo no sentirán el más mínimo interés ni por aprender el idioma ni por integrarse en la vida del país.

b) Unos pocos prefieren aprender inglés

Esto les ocurrió, por ejemplo a algunos refugiados armenios y checoslovacos. Estaban tan convencidos de que conseguirían reasentarse en E.E.U.U. que prefirieron aprender inglés más bien que español. Algunos están viviendo ahora de las consecuencias de una decisión desafortunada: los americanos no acaban de darles el visado de entrada y se pasan meses, incluso años, en España esperando que les toque la “lotería” del Servicio de Inmigración Americano. ¿Cómo vivir en este país sin dinero y sin conocer el idioma? He aquí las consecuencias de un mal asesoramiento.

c) *Otros se conforman con chapurrear el castellano*

Esto es relativamente frecuente en el caso de aquellos que tienen un nivel cultural más bajo. Aprenden de oído las frases más usuales y se desentienden de estudiar la gramática o de aprender a escribir correctamente.

Sería absurdo ver *riesgos* en el hecho de que el refugiado aprenda español o cualquier otro idioma local; pero si hemos de reseñar el aprendizaje del idioma local facilita la asimilación cultural del refugiado con todos los riesgos que esto entraña para quien tiene como objetivo último el retorno a su país de origen. Ese riesgo para los adultos es relativamente pequeño. Pero se convierte en un riesgo real para los hijos del refugiado. Estos, sobre todo los procedentes del Tercer Mundo, se hacen más fácilmente a las formas de vida de esta sociedad occidental y rehúsan regresar con sus padres a su país de origen porque se consideran incapaces de reintegrarse en la vida de su tribu o en los sistemas socioeconómicos vigentes en países tan distintos del que ellos conocen. Este riesgo, como es bien sabido, acecha no sólo a los refugiados sino a cualquier inmigrante.

7. La aceptación de una reconversión laboral casi siempre dolorosa y baja

Aunque pueda resultar paradójico, tenemos que considerar como vía hacia la integración la aceptación realista de algo tan penoso como la reconversión laboral. Los hechos nos demuestran que sólo unos cuantos privilegiados logran ejercer aquí la profesión que tenían en su país de origen o recuperar la categoría laboral que dejaron allá. La mayoría tiene que someterse a una dura reconversión que les situará en la escala laboral varios grados por debajo del nivel que tenían anteriormente. Muchos de los refugiados que llegan son estudiantes universitarios a punto de concluir la carrera; su situación económica no les permite continuarla; otros no han podido sacar del país sus certificados de estudios por lo que no pueden acreditar su cualificación profesional. Recientemente se ocupó la prensa del caso de refugiados polacos que trabajan como jardineros, empleados de hogar, cocineros, etc. Algunos recibían el encargo de llevar a los niños al colegio, de hacer la compra o de reparar los electrodomésticos de la casa. Lo noticable estaba en que aquellos apuestos mozos

y mozas no eran incultos trabajadores extranjeros sino universitarios, investigadores, técnicos, mecánicos o enfermeras que trabajan a cualquier precio porque su status de solicitantes de refugio/asilo no incluía los permisos de residencia y de trabajo. Lo noticiable era que la "chacha" polaca o el mecánico checo resolvían los problemas de Matemáticas al niño de C.O.U., hablaban tres o cuatro idiomas, interpretaban a Chopín en el piano de la abuela...

Un tributo que debe pagar el refugiado

Asumir esta reconversión laboral a la baja es uno de los tributos que, muchas veces, debe pagar el refugiado para caminar por la vía de su integración socio-cultural. Algunos se niegan a ello y acaban en la esquizofrenia. No es infrecuente el caso de refugiados que tras haber sido personajes importantes en su país tienen que ponerse a fregar en un restaurante o a vender tabaco a la puerta de un cine. Algunos prefieren ocultar la realidad y no permiten que su esposa o sus hijos les vean haciendo ese tipo de trabajo. Esta situación explicaría algún intento de suicidio. Resulta doloroso comprobar cómo un golpe de estado o la toma del poder por parte del rival es la causa de que alguien se vea sumido en un estado de total postración, pero aquí, como en tantos otros casos, el realismo de los hechos es la única vía posible de integración.

8. Actividades de ocio y tiempo libre, creador

El refugiado es un ser que, en los primeros meses o años de su existencia, se ve condenado a disfrutar de un tiempo libre no deseado. Lo normal es que se pase uno o dos años sin permiso de trabajo, viviendo únicamente de la ayuda social que recibe. Su casa es todo lo contrario de un hogar acogedor: la mayoría de ellos se encuentran solos pues su familia se quedó en Africa, en Polonia o Sri Lanka; normalmente viven en pisos de alquiler que deben compartir con otras tres, cuatro o más personas con las que solamente tienen en común la falta de medios económicos para pagar la renta del piso. Allá en su país quedaron todos sus "hobbies" o aficiones: sus libros, sus herramientas, sus prendas deportivas, sus recetas de cocina, ...

La calle les dice muy poco o nada, sobre todo la calle de la gran ciudad, absolutamente inhóspita para el extraño o extranjero. La mayoría de los refugiados no entienden nuestro idioma ni encuentran quién les explique ciertas costumbres que les resultan extrañísimas. Sus escasos recursos económicos rara vez les permiten alternar en un bar o acudir a presenciar un espectáculo. Y por si fuera poco, la calle resulta peligrosa para cierto tipo de personas, como puedan ser los africanos. Andar merodeando por ahí, sin nada que hacer, no es buena carta de presentación: la gente y la misma policía sospecha de ellos sin razón aparente; pero qué otra cosa puede hacer un ser humano que vive hacinado en un piso de alquiler y no tiene permiso de trabajo sino estar en la calle...

Esta situación es especialmente dura para el refugiado que fue en su país una persona activa, a veces comprometida en diversos frentes a la vez: su trabajo, el sindicato, la actividad política, las relaciones personales... Por eso tiende a hundirse y a deprimirse cuando entra en esta horrible inactividad. Y termina haciendo realidad el viejo dicho castellano: "cuanto menos hace, menos quiere hacer".

Cuando decimos que las actividades de ocio y tiempo libre son vías para la integración socio-cultural del refugiado estamos teniendo presentes experiencias muy concretas. En el caso de los adultos, actividades ordenadas a conocer el país, la ciudad y las características del terreno en el que van a tener que echar raíces, aprendizaje del idioma, coloquios sobre multitud de aspectos enormemente útiles como son la comida, las comunicaciones, virtudes y vicios capitales del español, el sistema escolar, la historia de España, la economía y las posibilidades de trabajo... Importantísimo es también el contacto directo con los vecinos y habitantes de la ciudad. Cada persona que conozcan será una ayuda inapreciable a la hora de informarse sobre los mil y un detalles que hacen posible la convivencia: el colegio de los niños, los servicios municipales, el mercado donde se compra más barato, las líneas de autobús, la posibilidad de hacer pequeñas chapuzas o de encontrar algún trabajillo, las oficinas donde se pueden solicitar ayudas, etc. etc.

Para los niños

Las actividades de ocio y tiempo libre cobran especial importancia porque a través del deporte o del contacto con la naturaleza

entran en relación con otros niños de su edad. Un ejemplo: este verano se organizaron varios campamentos en los que participaron niños españoles y niños refugiados. A uno de ellos acudieron varios niños que apenas hablaban castellano. Pero eso no fue óbice para que entre unos y otros surgieran esas amistades infantiles típicas de los campamentos o excursiones. Al despedirse había algunas niñas más mayorcitas que lloraban porque pensaban que no se iban a volver a ver. Los demás intercambiaban direcciones convencidos de que habían hecho amigos para toda la vida.

Sentir afecto hacia un país, hacia sus tierras y sobre todo hacia sus gentes es una de las mejores vías de integración. Las actividades de ocio y tiempo libre pueden contribuir poderosamente a ello.

9. Lograr que la sociedad (Instituciones, Servicios y Personas) conozca la realidad y colabore a su integración

Ni el refugiado, ni el extranjero llegarán a integrarse si la sociedad española no les acoge. Pero ¿cómo lograr que la sociedad adopte una actitud acogedora?

Sin duda estamos ante un problema de mentalización colectiva y comunitaria. La tarea en España no es fácil pues no estamos habituados a integrar al extranjero; en nuestra historia pasada encontramos junto a actitudes profundamente xenófobas como la expulsión de judíos o moriscos en el siglo XV, el mestizaje que se produce en tierras americanas donde los españoles mezclan su sangre con la de los nativos. Pero hemos de situarnos en el presente.

Si observamos la vida cotidiana del refugiado descubriremos que su vía hacia la integración se convierte a menudo en una carrera de obstáculos. Las *autoridades del Gobierno*, alarmadas ante la presencia de inmigrantes económicos que se hacen pasar por refugiados, tienden a hacer cada vez más dura la vida del refugiado como una forma de disuadir a posibles nuevos solicitantes.

Algunos medios de comunicación tienden a asociar extranjeros y refugiados con delincuencia. Y su efecto es tal que el ciudadano corriente desconfía por principio de todo el que tenga tez oscura o no "hable en cristiano", a no ser que sea turista. Permítanme una anécdota: para convencer a ciertas personas de que el refugiado no es alguien en principio sospechoso he tenido que decirles que el solicitante de refugio o asilo en España está más controlado que cualquier

otro ciudadano de este país, que sus datos están en la Comisaría General de Documentación, que está obligado a comunicar cualquier cambio de domicilio y que debe renovar su tarjeta de identidad cada 3 meses.

Servicios sociales comunitarios: su contribución a la integración del refugiado

A menudo ocurre que el refugiado acude a ellos porque es vecino del municipio donde se encuentran. Muchas veces lo hace chapurreando un mal español que cuesta trabajo entender. Es posible que su documentación de asilado o de solicitante de asilo o refugio resulte poco familiar al trabajador social encargado de atenderle. Por su condición de refugiado carece de D.N.I. o de pasaporte. ¡Demasiadas complicaciones! La tentación es derivarlo hacia otro servicio.

— “Ah, ¿es Vd. refugiado? Pues vaya a Cruz Roja...”

Y así se cierra ese fatídico círculo vicioso: los trabajadores de Cruz Roja le decimos que se integre en la sociedad a través de su barrio... y en su barrio le dicen que vaya a Cruz Roja. Así cualquiera piensa que unos y otros quieren quitárselo de encima.

El ciudadano de a pie

Normalmente desconoce la realidad del refugiado. Cuando no le asocia equivocadamente con la delincuencia o la droga le toma por un intruso que viene a quitarle su puesto de trabajo. Y esto es falso. El A.C.N.U.R. acertó a sintetizar en una frase feliz la realidad socio-económica y cultural del exilio: “*El refugiado no viene con las manos vacías*”. La mayoría de los refugiados son hombres imaginativos y emprendedores; por eso les obligaron a dejar su país. Si se les diese un mínimo de apoyo crearían puestos de trabajo para los parados españoles.

Otro de los aspectos en los que debe cambiar profundamente la mentalidad del ciudadano español es el de facilitar vivienda a los refugiados. Si no pueden disponer de una vivienda normal, ¿cómo van a integrarse en la sociedad? Pero ocurre que muy pocos quieren alquilar una vivienda al refugiado. Y si es de raza negra... todavía menos.

Creo que los aquí presentes, educadores sociales o personas preocupadas por la educación social, tenemos una responsabilidad importante: mentalizar a nuestro pueblo para que se muestre acogedor con el extranjero; sin esa actitud de acogida no hay integración posible.

10. Nuevas leyes y nuevas formas de aplicarlas

Nuestra historia reciente demuestra que durante años hemos sido exportadores de refugiados. Reconozcámoslo honradamente: estamos aprendiendo a tratar con extranjeros y refugiados. A mi juicio, nuestras leyes están todavía en una fase de experimentación, a caballo entre el voluntarismo, la igenuidad y la intransigencia. Nuestros reglamentos se hicieron sobre hipótesis y sobre futuribles, no sobre realidades y experiencias. Ambas cosas, leyes y reglamentos, están pidiendo a gritos una profunda revisión. Y mientras la necesaria reforma no se realice estaremos haciendo tremendamente difícil, casi inviable, la integración de refugiados y extranjeros.

Tenemos una ley progresista, tan favorable al refugio que no parece del agrado de la C.E.E.; nuestros colegas europeos temen que con esta legislación España se convierta en el coladero de Europa por el que entre una nube de refugiados —verdaderos o falsos— y de inmigrantes económicos procedentes del Tercer Mundo. Pero su aplicación frustra, al menos en los primeros meses, cualquier intento serio de integración social por parte del refugiado.

A) Escollos que dificultan la integración:

a) El largo tiempo transcurrido desde el momento de la solicitud hasta que se recibe la respuesta

A menudo transcurre más de un año y, a veces, hasta dos o más. Esto provoca en el solicitante de refugio/asilo una inseguridad angustiosa. La espera se convierte en auténtica tortura psicológica para el verdadero refugiado. La incertidumbre que pesa sobre su porvenir le incapacita psicológicamente para plantearse su futuro. En cambio, esa larga espera es aprovechada por el falso refugiado y por los desaprensivos para vivir unos cuantos meses a costa del presupuesto español para fines sociales.

b) *La no concesión de permiso de trabajo al solicitante de refugio o asilo*

Esta norma que o no es tan tajante o no existe en otros países europeos, produce efectos nefastos sobre el refugiado. Enumeramos algunos de ellos:

- *se acostumbra a vivir durante uno o más años a cargo de la benévolencia pública.* Esta circunstancia, que podría ser tolerable para mendigos profesionales o enfermos crónicos, resulta insufrible para el hombre joven o el padre de familia acostumbrado a vivir de su trabajo. Las secuelas psicológicas que deja en esta clase de personas tan larga dependencia de la caridad o de los servicios sociales se aprecian inmediatamente y se manifiestan en forma de desaliento, desgana, falta de ilusión, imposibilidad de hacer tareas creativas, etc.
- *Le arroja de bruces a la economía sumergida.* Esto es malo para el país y malo para el refugiado que se ve sin Seguridad Social, sin posibilidades de defenderse frente a los caprichos o la explotación del patrón, etc. No es este lugar para analizar las funestas consecuencias que la economía sumergida produce sobre las personas que se ven obligados a padecerlas; permítaseme notar que las fronteras entre ésta y la delincuencia social resultan en muchos casos imperceptibles. Nadie ignora que la economía sumergida es el paraíso donde campean todas las mafias. ¿Y qué puede hacer un refugiado al que no se da permiso de trabajo y le niegan las prestaciones sociales imprescindibles para sobrevivir dignamente?
- *Genera en el refugiado el "síndrome del parado".* Estudios recientes apuntan que el parado de larga duración termina haciéndose un parado crónico e irrecuperable para el trabajo. Cualquier familia que esté sufriendo la presencia de un adulto o un joven sin trabajo puede atestiguarlo; el parado cada día se levanta más tarde de la cama, cada día se vuelve más "pasota" y pierde más la ilusión, cada día ve más TV, cada día le cuesta más trabajo salir de casa...; con el tiempo llega a pensar que es un ser inútil y al final terminará convencién dose de ello. Pues bien, este síndrome acecha al refugiado que se ve obligado a permanecer en paro forzoso durante uno o más años seguidos.

- *Provoca una ruptura insalvable entre su vida antes y después del exilio.* Quiero recoger aquí el testimonio de algunos refugiados que ejercieron una profesión en su país de origen. Ellos aseguran que su mayor aspiración, nada más llegar a España, fue volver a ejercer la profesión que dejaron, máxime cuando se veían capaces de hacerlo con tanta o más maestría que los profesionales de aquí. Ellos aseguran que no llegaron a sentirse identificados con ellos mismos hasta que lo consiguieron. Como botón de muestra mencionaré el caso de un arquitecto que llegó a tener cierto prestigio en su país. Después de mucho luchar en España consiguió una plaza como delineante; su tarea consistía en pasar a limpio los proyectos que hacía otro arquitecto español; aquello no podía satisfacerlo. Esta persona sólo logró empalmar con su pasado más íntimo el día en que por circunstancias fortuitas le encargaron la elaboración de un proyecto arquitectónico.

Nuestra conclusión es aquí clara y contundente: no basta la buena voluntad de refugiados y educadores sociales para conseguir la integración social de aquellos; hace falta que la ley se ponga también al servicio de su integración social.

11. La actividad artística

Esta es una vía por la que quizás no transiten muchos refugiados pero que resulta imprescindible para aquellos que sienten y viven el arte como medio de expresión personal.

En Cruz Roja tenemos la experiencia de haber organizado durante varios años de exposición "Artistas en el Exilio". En ella tiene cabida todo artista o artesano cualificado que tenga algo que decir a través de su arte. La mayoría de los participantes son pintores, pero también contamos con escultores, ceramistas, músicos y diversas clases de artesanos: en cuero, madera, hilo, etc.

Te lo dicen ellos mismos: cuando un artista sale hacia el exilio siente la misma sensación de asfixia que el pez cuando le sacan del agua. Pierde, tal vez para siempre, la luz de su tierra, sus paisajes, los tipos humanos en los que se recreaba, en fin, pierde casi todas sus fuentes de inspiración. Me contaba una pintora cubana el tremendo choque que sufrió al descender del avión en Barajas y contemplar por

primera vez el árido paisaje castellano. Sólo un pintor es capaz de expresar la angustia de un artista obligado contra su voluntad a cambiar los cálidos colores del Caribe por el recio paisaje de Castilla.

Facilitar al artista la continuación de su actividad creativa equivale a permitirle el reencuentro con lo más íntimo de sí mismo: su espíritu creador. El aprecio hacia su arte es una forma de reconocerle identidad propia.

Todos aseguran que el exilio les ha transformado como personas y como artistas. Algunos han preferido seguir viviendo en su campana de cristal, ajenos a la nueva realidad que les ha tocado vivir. Son esos creadores que siguen pintando o produciendo obras de arte como si estuvieran en su país de origen: normalmente son personas que se niegan a cualquier intento de integración en este país. Otros, por el contrario, tras superar la dura etapa inicial, han entablado un diálogo artístico con el nuevo ambiente al que se han visto trasladados. Ese es el secreto de la integración socio-cultural. Sin perder ni su esencia artística ni su identidad de artistas caribeños, africanos o iraníes, son capaces de recoger en su obra la realidad artística y cultural del país de adopción. Esto les permite enriquecerse a ellos y enriquecer la cultura del país que les acoge. También les permite relacionarse con los creadores de aquí. Por ahí vemos nosotros la integración sociocultural del artista en el exilio.

12. El diálogo cultural

Cuando hablamos del "diálogo cultural" como vía de integración no nos referimos al diálogo entre intelectuales sino entre personas que proceden de culturas diferentes: el refugiado extranjero y el ciudadano español.

Quiero subrayar, siquiera de pasada, que este diálogo o encuentro intercultural es especialmente rico y rentable para España y que, lógicamente, debería estar apoyado por los propios españoles incluido el Gobierno y su Administración; pero aquí vamos a fijarnos en su carácter integrador para el refugiado.

Un medio para preservar su identidad

Cuando una persona llega al exilio siente la necesidad de asirse fuertemente a su patrimonio cultural como medio de preservar su

identidad. La experiencia de los exilados españoles del 39 es buena prueba de ello. Nosotros percibimos esa prueba todos los días en nuestro contacto diario con los exilados que llegan a Cruz Roja.

Su instinto de supervivencia les lleva a proteger ese patrimonio cultural que traen consigo: su idioma, sus costumbres, sus recuerdos, los paisajes y colores de su tierra (en el caso de pintores y artistas). Téngase en cuenta que el refugiado, a diferencia del emigrante, es alguien que ha sido arrancado bruscamente de su tierra y que sale de su patria contra su voluntad; lo que produce en él un irresistible deseo de regresar cuanto antes.

Al llegar al país de acogida se siente en tierra extraña y a menudo hostil. Es interesante observar cómo a veces, en lugar de agradecer la hospitalidad del país que les acoge, vuelcan sobre él su drama de exilados y, de alguna forma, llegan a considerarle el culpable de su desgracia. Yo puedo decirles que en más de una ocasión he visto cómo el propio refugiado al que trataba de ayudar, se enfrentaba conmigo como si yo, la Cruz Roja o el Estado Español fuésemos la causa de su exilio forzado.

Con estas premisas es lógico pensar que su primer impulso será cerrarse en su caparazón y rechazar cualquier intercambio cultural con el entorno. Esta actitud hará de él un personaje profundamente inadaptado y desintegrado. Por eso decimos que es preciso establecer un diálogo cultural entre el refugiado y el país de acogida para que ambos salgan beneficiados.

El aprendizaje de nuestro idioma: un primer paso hacia el diálogo con lo español

Pero observemos el móvil que le impulsa a estudiar nuestra lengua. Muchos refugiados empiezan a estudiar castellano porque piensan que les va a ser laboralmente útil en E.E.U.U., donde piensan reasentarse, o en su propio país donde pueden conseguir un puesto de intérpretes.

El paso siguiente consiste en empezar a valorar lo positivo de la cultura española, nuestras costumbres, nuestro sistema democrático, nuestra forma de entender la familia o el trabajo, nuestro estilo de vida, nuestra historia y nuestra cultura. Este paso resulta duro para el refugiado que no se ve acogido al llegar a España, que se ve sin los medios elementales de subsistencia y que debe hacer frente a una ley

de Asilo que cae a plomo sobre sus espaldas. Normalmente esta valoración positiva de algunos aspectos de la cultura española no se produce en abstracto sino en concreto; por ejemplo, al comprobar la amabilidad de la vecina que se queda con los niños mientras la persona refugiada va al mercado, al ver la camaradería de los compañeros de trabajo, al apreciar la simpatía de la profesora de español, al ver gestos humanos en el autobús, en el hospital, en el profesional que le atiende, etc.

A partir de ese momento el refugiado empieza a contar a los españoles cosas de su país, cómo se vive, cómo se trabaja, ... y empieza a interesarse por las diferencias culturales que hay entre el país de acogida. Es entonces cuando empieza a comparar y a hacer su síntesis cultural, muy sencilla al principio, más compleja y rica a medida que va pasando el tiempo.

La familia acicate para la integración

A menudo ese esfuerzo de síntesis cultural viene urgido por las circunstancias, sobre todo por los hijos y, a veces, por la esposa que reclama un rol familiar o social similar al que ve en las mujeres españolas. Esto último ocurre sobre todo entre los refugiados procedentes del tercer mundo o de países islámicos donde la mujer juega otro papel social, muy distinto del que juega en España y en Europa.

Los hijos son a menudo el motor que hacer progresar el diálogo cultural en la familia porque llegan a casa planteando temas que hacen enmudecer de asombro a sus padres: el uso del dinero, la libertad, el respeto a las tradiciones familiares, la sexualidad, los valores religiosos... Ese diálogo cultural se puede producir también rápidamente en los jóvenes, siempre abiertos a la novedad y a distucir todo lo que captan en su ambiente. En cambio resulta menos fluido y a veces imposible en ciertos adultos que siguen manteniendo sus tradiciones de siempre, sus hábitos alimenticios e incluso su forma de vestir.

Escollos que dificultan el diálogo cultural

Señalamos algunos que, desde nuestra experiencia, nos parecen los más significativos:

a) *El afán de olvidar un pasado triste*

Algunos refugiados, no muchos, llegan a sentir un tremendo rechazo hacia su país de origen. Normalmente han vivido una triste experiencia de miseria, marginación, odio, tortura... Y quieren olvidar. Para ellos resulta impensable volver a la patria. Algunos llegan a amenazar con suicidarse antes de regresar. Es obvio que tal actitud imposibilita todo diálogo cultural. A menudo esta postura de rechazo al pasado tiene connotaciones patológicas. El problema de quienes la sufren es que ni pueden hacer tabla rasa de su pasado cultural, ni son capaces de asimilar la cultura española: más pronto o más tarde podrían convertirse en personas inadaptadas e incapaces de integrarse en la sociedad española.

b) *El deshumbamiento que produce la civilización occidental*

Mencionamos en concreto a refugiados procedentes de los países socialistas. Para muchos de ellos el socialismo o comunismo que impera en sus países de origen es la causa de todos los males. Es obvio que a ellos no les ha ido bien con ese sistema. Lo que ya no resulta tan obvio es que sean verdaderos refugiados y no meros emigrantes económicos. Su ideal es el sistema capitalista cuyo paradigma es E.E.U.U.. Por eso es frecuente que todos aspiren a marcharse más pronto o más tarde a Norteamérica. Suelen tener una visión poco realista del entramado social existente en el paraíso del capitalismo, pero rara vez admiten que otros la critiquen.

Estos refugiados tienden a aceptar como óptimo todo lo que se les presenta so capa de civilización occidental; a menudo rinden verdadero tributo a la sociedad de consumo y al ultraliberalismo económico. Sin duda se creen fuertes para sobrevivir en un sistema del que no tienen ninguna experiencia personal.

Esta actitud impide ese diálogo cultural al que nos venimos refiriendo pues les impulsa a considerar caduco todo lo que dejaron atrás y a idealizar la civilización de Occidente. Vamos encontrándonos con personas cuya manera de pensar ha ido cambiando a medida que tomaban contacto con la realidad.

Imprescindible el asesoramiento cultural

No conozco a nadie que ponga en duda la necesidad de un asesoramiento social al refugiado. Pero, ¿podríamos decir lo mismo del asesoramiento cultural? Creo que en España no tenemos aún conciencia de la que la integración del extranjero y del refugiado es también y principalmente un problema cultural.

Me produce alegría poder decir aquí que Cruz Roja Española también en este campo está siendo pionera. Nuestros programas socio-culturales van dirigidos a proporcionar al menos unos medios mínimos de subsistencia pero también, y sobre todo, a su integración en la sociedad española. Y cuando hablamos de integración nos referimos siempre a la integración social y cultural que da título a nuestra ponencia.

Algunos pasos dados por Cruz Roja hacia la integración cultural del refugiado

- a) En colaboración con la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia en Madrid: cursos de educación de adultos para refugiados que viven en Madrid y en varias poblaciones de la periferia. En estos cursos aprenden el idioma español pero, por tener lugar en los centros de educación de adultos, incluyen también asesoramiento cultural e iniciación a la cultura española.
Al mismo tiempo que tenemos estos cursos en colaboración con el Ministerio de Educación, tenemos otros llevados por voluntarios de Cruz Roja donde el interés por enseñar castellano se combina con el de resaltar una verdadera y profunda iniciación a la cultura española en sus diferentes vertientes.
- b) En colaboración con el INEM. Cursos de formación profesional para refugiados. En estos cursos no sólo se trata de enseñarles una profesión, que a lo mejor ya conocen, sino de introducirles en el sistema de trabajo existente en España. El contacto con trabajadores españoles que están haciendo esos cursos supone una iniciación, más práctica que teórica, a la actividad laboral.
- c) En colaboración con la Comunidad Autónoma y con el Ayuntamiento de Madrid: Actividades de Ocio y Tiempo

- Libre, sobre todo para niños pero también para jóvenes y adultos. Entendemos que desde ahí se puede realizar una espléndida integración cultural.
- d) En colaboración con el ICONA: cursos de educación ambiental y de actividades relacionadas con la ecología, a punto de comenzar.
 - e) Actividades promovidas por Cruz Roja con una clara dimensión educativa y cultural. Algunas se realizan a través de entrevistas personales, otras en grupos de trabajo a cargo del personal de la casa, trabajadores y voluntarios. Van desde sesiones de información donde tratamos de ayudar al refugiado recién llegado para que se sitúe ante el tipo de sociedad en que va a vivir, hasta cursos o sesiones de educación para la salud.
 - f) La Exposición "Artistas en el Exilio", cuya cuarta edición se celebrará en Diciembre de 1989, es uno de los intentos más logrados de diálogo cultural entre los refugiados y la sociedad española. Les invito a verla. Que sean las obras expuestas y no mis palabras las que definan hasta dónde es posible el diálogo cultural y artístico entre nuestra cultura y la de los exiliados en España.

13. Conclusión

La integración socio-cultural del refugiado es deseable y es posible. Admito que es difícil, pero es la única alternativa válida frente a la marginación, los guetos de extranjeros, el racismo y la xenofobia.

Para el país que acoge al refugiado, la integración de éste supone una gran riqueza. "El refugiado no viene con las manos vacías".

El refugiado capaz de mantener un duro que hermoso diálogo cultural entre su cultura propia y la del país de acogida, se convierte en un puente cultural y en un lazo de unión entre los dos países y entre las dos culturas.

La plena integración socio-cultural no es algo que se logra plenamente sino un ideal hacia el que se tiende. Lo importante es no detenerse a mitad del camino.

Existen vías concretas y experimentadas que conducen a la integración socio-cultural del refugiado. Esas vías están siendo transitadas con más o menos éxito por una parte del colectivo de extranjeros existente en España. Enumeramos esas vías:

1. La existencia de un grupo humano de primera acogida (grupo nacional, étnico, lingüístico, ...)
2. Unos medios mínimos de supervivencia hasta que el refugiado encuentre trabajo.
3. El asesoramiento al refugiado a cargo de instituciones de apoyo.
4. La labor del educador-trabajador social.
5. Las actividades llevadas por voluntarios sociales.
6. El aprendizaje del idioma, en nuestro caso, del español.
7. La aceptación de una reconversión laboral casi siempre dolorosa y "a la baja".
8. Actividades de ocio y tiempo libre, creador.
9. Lograr que la sociedad (instituciones, servicios y personas) conozca la realidad del refugiado y colabora a su integración.
10. Nuevas leyes y nuevas formas de aplicarlas.
11. La actividad artística.
12. El diálogo cultural.

Para terminar, sólo una palabra. Tal como nos pidieron los organizadores del Congreso, lo que aquí hemos traído no es ni toreo de salón, ni elucubraciones de gabinete. El Director del Servicio de Refugiados de Cruz Roja, Asamblea de la Comunidad de Madrid, aquí presente, puede testificar que en nuestro Servicio se hace trabajo de campo cada día. Nuestros conocimientos no son librescos sino nacidos de la experiencia. Las vías de integración socio-cultural que acabamos de exponer no son meros proyectos sobre el papel; existe en la realidad y cada día hay más refugiados y extranjeros que caminan por ellas.

JUVENTUD EN SITUACION MARGINAL Y EDUCATIVA EN ALGUNAS COMUNIDADES. EUSKADI: NECESIDADES Y REALIZACIONES

Luis Pantoja Vargas

INTRODUCCION

Al reflexionar en el título de esta ponencia sobre la juventud en situación de marginación social en su relación con la educación, cabe de inmediato pensar en algunos aspectos previos, de ámbito general, relativos a la juventud y a la educación cuyo planteamiento atañe no sólo a una Comunidad sino a todas las Comunidades de nuestro país. Así pues, antes de abordar directamente la cuestión relativa a la situación de esta juventud marginal y lo que educativamente se hace por ella en Euskadi, trataremos de manera sucinta algunos de estos aspectos que más que nada son considerados previos a nuestra aportación.

Algunas de las preguntas que inmediatamente se nos ofrecen son, por ejemplo, si acaso no toda la juventud de nuestros días se puede considerar como marginada, quiénes son los jóvenes que podemos tildar como marginados, cuáles las características de los jóvenes de nuestra actualidad. En efecto, esta nuestra sociedad aquejada de varios males entre los que sobresalen la pérdida o relativización de los valores llamados tradicionales y la crisis económica provocadora del "paro laboral", me parece que ha obligado a las nuevas generaciones a vivir en una situación de tensión y angustia frente a su futuro y, por consiguiente, a cuestionar, de una forma u otra, los valores establecidos o el "modus vivendi" de esta sociedad.

Muchas veces la sociedad adulta se siente incapaz de dar una respuesta válida a la enorme masa de jóvenes que demandan un puesto de trabajo en el momento de conseguir un título acreditativo de su derecho a desempeñar un oficio, aquél para el cual adquirieron una preparación con más o menos esfuerzo. Conscientes los jóvenes, en general, de la necesidad de poseer un trabajo para poder de-

mostrarse a sí mismos y a los demás su valía, cumplir la misión de perpetuar la sociedad a través de la formación de una familia y, en suma, poder autorrealizarse como personas adultas, al verse privados, en general, de esta oportunidad vital, caen en actitudes tales como la frustración, el sentimiento de haber sido engañados, el resentimiento, el desarraigo, la increpancia, la evasión de la realidad, la agresividad, la delincuencia e incluso el suicidio. Aparecen conductas asociales tendentes a la desarticulación vengativa total de la sociedad, el joven vive al margen del entorno social a través de una actividad de evasión de la realidad; conductas antisociales con su acentuado sentimiento de venganza caracterizadas principalmente por el cúmulo de actitudes negativas y actos agresivos diversos y voluntarios intentando negar los valores y las normas del orden social frustrante establecido, y conductas disociales que produciéndose en el seno mismo de la sociedad, a través de ellas, los jóvenes "pasan" de esta sociedad caduca mediante la manifestación personal de actitudes de disociación y descomposición social como en el caso de los gays y las prostitutas (Terrados, 1987).

Si por otra parte caemos en la cuenta de que el nivel cultural de los jóvenes de hoy en día es muy superior comparativamente al que poseían en esa situación las categorías generacionales de los que hoy son adultos o ancianos, de modo que cuasi "sabios" están de vuelta de muchas cosas sin haber ido, se comprueba que es muy difícil engañarlos e ilusionarlos porque como se ha dicho "se las saben todas". Pero además, la juventud no es depositaria o receptora, en nuestros días, de un sistema de valores e ideas seguras sino que están expuestos a un sistema cambiante lleno de dudas e inseguridades en lo relativo al amor, la familia, la sexualidad, las instituciones, los métodos educativos, la organización de la vida social, laboral, política, etc.

Toda esta situación empuja a los jóvenes a colocarse al margen de la sociedad, llenos de hastío, aburrimiento, sin saber qué hacer, creando modelos de comportamiento y convivencia que chocan y desafían al mundo de los adultos que temen a esta juventud y adoptan reacciones defensivas ante los fenómenos o hechos sociales que afectan su tranquilidad, como, por ejemplo, ante los hechos de la delincuencia juvenil, ante la extensión y profundización del consumo de sustancias tóxicas y drogas ilegales, ante la alcoholización progresiva de la población juvenil (litronas, mezclas y combinados de la forma más variopinta, etc.) y ante el pasotismo y el desenganche si

no de todo sí de los aspectos onerosos del vivir individual y social (ya hay muchos jóvenes que no desean trabajar).

Esto no significa que todos los jóvenes sean así, hablamos de generalidades, pero esta situación afecta a capas sociales lo suficientemente grandes como para ser preocupante y de hecho ha disparado la acción social preocupada de los Gobiernos Autónomos, de las Diputaciones y de los Ayuntamientos y preocupa a muchas capas sociales de adultos, incluyendo en ellas a muchos educadores que incluso, han desviado el centro de atención de la educación centrada en la escuela a la educación centrada en la calle.

Por todo ello, aunque no poseamos un criterio único para hablar de marginación, sí podemos decir, de manera general, que los jóvenes actuales viven de "facto" en una situación de marginación real o potencial, fenómeno peligroso si se tiene en cuenta que en la conciencia de la sociedad adulta de todos los países pervive el convencimiento que "el futuro de un país depende del futuro de su juventud" o que "la juventud es la esperanza del mañana". Teniendo en cuenta las palabras de Remírez (1986, p.24), "el marginado se encuentra alejado de los beneficios alcanzados en un momento histórico concreto por la comunidad o grupo humano en el que está inserto o que le sirve de punto de referencia... quisiera disfrutar de las ventajas y logros a que tiene acceso la mayoría, pero se siente obstaculizado o impedido, derivándose de ello desventajas que comportan un nivel inferior de calidad de vida cuyas consecuencias se hacen notar frecuentemente en su salud física y mental...", podríamos definir al marginado como aquel individuo o grupo que no tiene acceso al nivel medio de calidad de vida alcanzando por la mayoría de los miembros de la comunidad humana a la que pertenece. Y me parece que a grandes líneas ésta es la situación de la juventud actual, al menos de muchos de nuestros jóvenes con quienes convivimos, aunque muchos de ellos no se consideren marginados bien porque no han cometido acciones delictivas o conductas asociales o disociales, o bien porque han encontrado acomodo en medio de sus familias que los mantienen económicamente saliendo al paso de sus necesidades de supervivencia, aunque con ello arriesguen su libertad y su perfeccionamiento humano en cuanto personas que deben afrontar y construir la vida por sí mismos.

En otras palabras, y precisando los términos, hablamos en primer lugar de juventud marginada en general y con este término nos referimos a todos los jóvenes en general en nuestra situación social

actual; sin embargo, dentro de este conjunto hemos de admitir la presencia de grados de marginalidad que plantean a los gobiernos y a los estamentos sociales adultos serios problemas y preocupación por lo que se puede hacer por ellos. Y de hecho son estos grupos los que tradicionalmente han recibido el apelativo de marginados. Nos referimos a los delincuentes hoy por hoy denominados inadaptados sociales que provocan la inseguridad ciudadana en los barrios urbanos; a los drogadictos consumidores de drogas duras y blandas que adoptan conductas delictivas para hacer frente a sus necesidades de adicción; a los jóvenes contraculturalistas que con sus vestimentas y comportamientos extraños intentan crear un ethos de vida propio, en su sentir más auténtico, lejos de la falsedad e hipocresía de las costumbres sociales llamadas normales; a los presos que han tenido la mala suerte de ser cogidos "in fraganti"; a los fracasados escolares que han abandonado la escuela y que no tienen futuro o que su futuro está en la calle, a los parados que después de buscar, dar su nombre aquí y allí, recibiendo portazos en la frente en todos los sitios, les corroe el alma el aburrimiento, la apatía y la desilusión ante la vida.

Pero todavía surge otra pregunta importante antes de abordar directamente el tema que nos ocupa, ¿Por qué tanto interés en la educación de la juventud marginada? Precisemos, ¿por qué tanto interés suscita hoy la llamada Pedagogía Social, concretamente hacia el mundo de la juventud? ¿Acaso no han existido voluntarios, principalmente de índole religiosa que a lo largo de los tiempos se han preocupado de estos problemas?

La pregunta se me plantea porque intento encontrar el genuino significado de todos estos encuentros y, aunque no es éste el momento para discutir a fondo esta cuestión, sí me interesa poner de manifiesto una preocupación auténtica propia de un profesional de la educación que no data de ahora y alejarme de un criticado arribismo propio del movimiento pendular de los acontecimientos. Hace años que la Pedagogía universitaria debería haberse preocupado más de todos estos aspectos, sin embargo por una u otra razón no lo hizo, fue demasiado teórica y la atención a los grupos marginados, entre ellos los jóvenes y los niños, tuvo que continuar en manos de "voluntarios" que, aun cuando no tenían una preparación acendrada y cuidadosa, sí poseían un gran empuje "carismático" que ha producido muchos frutos. No obstante, aún se está a tiempo de redirigir equitativamente la acción educativa, la Universidad puede aportar mu-

chos elementos principalmente en la preparación profesional de los "voluntarios" para hacer frente a los problemas educativos complejos que plantean todos estos sujetos llamados marginados. En este sentido es loable el esfuerzo que están realizando muchos profesores universitarios y también el de muchos voluntarios por encontrar la fórmula que permita enfocar la acción educativa social del futuro; sin embargo, es de desear que la Universidad no siga anclándose en una teorización descarnada de Pedagogía Social y, por el contrario, sirva a la sociedad de su entorno comprometiendo en una auténtica Educación Social o acción, mediante la cual se está con los jóvenes y niños en situación de marginación, se influye positivamente en ellos, se analizan datos, se reflexiona en torno a ellos, se producen teorías pero también se intentan soluciones, recordando que las virtudes básicas de que todo el mundo está necesitado hoy son la solidaridad, la justicia y el amor que, en definitiva, son las que han de guiar tanto la acción como la reflexión.

EUSKADI: NECESIDADES Y REALIZACIONES

Según mi modo de entender, hablar de juventud marginada y educación en toda una Comunidad Autónoma es un tema bastante complejo principalmente porque creo que en la historia y realidad de Euskadi no hay acciones socioeducativas dirigidas exclusivamente a jóvenes, sino que en las actuaciones socioeducativas siempre se encuentran mezclados los niños y los jóvenes debido a que se ha tomado conciencia que el problema de la marginación no surge cuando se presenta la etapa juvenil, sino que su inicio hay que ubicarlo en la etapa infantil que actúa como causa o al menos como predecesora de la marginación parecen encontrarse activos desde la niñez hasta la juventud de manera que la distinción entre infancia y juventud inadapta es puramente formal y no real. De hecho, como veremos, los programas de apoyo socioeducativo que oferta la Comunidad Autónoma del País Vasco van dirigidos a la infancia y a la juventud en la conciencia de que ambas forman un continuum difícil de separar.

Por otra parte, en los momentos actuales tampoco se establece una distinción estrictamente clara entre niñez-juventud adaptada e inadapta, de forma que los programas de atención socioeducativa

van dirigidos primariamente a los sujetos llamados normales para derivar desde ahí los casos "marginales", y con esto se sigue una línea de actuación que va desde la prevención hasta el tratamiento de casos específicos que se han desviado de la norma.

Pero existiendo diversos programas para diferentes tipos de niños-jóvenes específicos, aquí no es posible detallar todos y cada uno de estos tipos especiales necesitados de atención socioeducativa, de modo que esta aportación se va a referir a las líneas generales de actuación que hemos podido detectar en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En el tratamiento que voy a dar al tema he invertido el orden de los conceptos expresados en el título y en lugar de empezar por las necesidades lo haré por las realizaciones enfocando el pasado y el presente para de ahí pasar a las necesidades con la convicción de que así se puede obtener una idea más global de lo que sucede en este campo de Euskadi. Por consiguiente, me referiré, en primer lugar, a las realizaciones en el presente y finalmente analizar las necesidades que se perciben ante el futuro inmediato, no sin pedir disculpas antes por las imprecisiones de mis percepciones y datos. Para la exposición usaré fundamentalmente fuentes de datos publicadas por el Gobierno Vasco y me ayudaré de datos obtenidos a través de entrevistas con personal cualificado del Gobierno Vasco y de alguna de las Diputaciones.

I. Euskadi: Realizaciones. El ayer

Hablando de manera general, y sin ánimo de hacer ningún tipo de comparación, percibo que en el País Vasco se ha dado tradicionalmente un espíritu de solidaridad y preocupación por los problemas sociales de marginación digno de loa, aunque en muchas ocasiones haya podido ser criticado de unilateral. El fuerte desarrollo económico y religioso, unido a los problemas planteados por la inmigración de la primera parte de este siglo, originó y propició en las esferas del voluntariado esta preocupación por los problemas sociales de la inadaptación. Por tanto, a fin de entender las realizaciones del presente, que son muy importantes, al menos en el orden ideológico y legal, conviene mirar hacia atrás, lo cual nos permite poder contemplar cómo una línea de acción se perpetúa en el presente y a través de ella podemos entrever el futuro o, al menos, detectar las carencias a las que hay que hacer frente.

Siguiendo a Remirez (1987), se puede afirmar que en la historia de la atención socioeducativa en la Comunidad Autónoma del País Vasco, se pueden distinguir tres períodos:

1. En primer lugar desde 1920, año en que se constituye el Tribunal Tutelar de Menores de Bilbao, uno de los primeros del Estado Español, hasta 1970, fecha en la que comienzan a surgir nuevas alternativas al sistema tradicional institucional en el tratamiento de menores. En este periodo, Vizcaya tiene un cierto papel de protagonismo dentro del conjunto del Estado.

Hay que hacer notar que hacia 1920 se abrió la Casa del Salvador de Amurrio que fue el primer centro de reeducación de menores al servicio de los Tribunales Tutelares de Menores para acoger a los jóvenes de tutela reformadora de los Tribunales de Bilbao y Vitoria. Otro hecho importante es que hacia 1926 el P. José María Pérez de Alba (capuchino) creó en el mismo Amurrio el laboratorio psicotécnico y el centro de estudios psicopedagógicos para educadores, consciente de la necesidad y atisbando la importancia de una adecuada preparación del personal dedicado a la reeducación de los niños y jóvenes marginados de la sociedad.

Este primer período lo denomina Remirez "beneficio-institucional" caracterizándose por el tratamiento de los menores en instituciones masificadas y por la separación del menor de su lugar de origen como medida terapéutica, todo bajo el estigma de la beneficencia caritativa apoyada por la ley. En su gran mayoría la gestión de los centros corre a cargo de instituciones religiosas que realizan su trabajo por motivaciones caritativas y altruistas basadas en su vocación religiosa, hecho que repite la actuación de los siglos anteriores y principalmente la acción de los "misioneros" procedentes del País Vasco que realizaron su labor principalmente en América Latina.

2. En segundo lugar, se puede distinguir otro período que va desde 1970 a 1982, año este último en el que se aprueba y promulga la Ley de Servicios Sociales en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Es éste período de intensa revisión y crítica de toda la actuación de la Obra de Protección de Menores. Según Remirez (1987), coincide en su primer momento con el movimiento ciudadano que exige participación y control de la gestión pública y con la aparición de las primeras promociones de pedagogos y psicólogos, en el País Vasco, que aportan nuevos métodos y alternativas al tratamiento de

menores. Se trata de un período fructífero en la aparición de decenas de experiencias alternativas al tratamiento institucional de menores. Estas experiencias llevadas principalmente por jóvenes idealistas tienen que luchar contra la dificultad de la Obra de Protección de Menores que se resiste al cambio. El principio más aceptado es el de la "normalización" de la vida del menor que va a tomar forma en el modelo extendido en todo el País Vasco del hogar o "familia funcional".

No obstante, hay que decir que en Euskadi este movimiento educativo no tuvo mucha repercusión debido a la fuerte implantación de las instituciones tradicionales y al nivel relativamente cualificado de los servicios disponibles. A pesar de todo, en este período hicieron su aparición los primeros hogares funcionales promovidos por asociaciones, instituciones o personas privadas (Asociación Agintzari, Nuevo Futuro, Asociación de Educadores Especializados de Guipúzcoa, Colectivo Egunon Mendixola, Instituciones Religiosas y personas privadas). Hubo también algunos Ayuntamientos punteros como el de S. Sebastián, Vitoria y Baracaldo en Vizcaya. Curiosamente, el Ayuntamiento de Bilbao, aún poseyendo una fuerte problemática de inadaptación social, no hizo prácticamente nada en este período.

3. El tercer período se puede considerar desde 1982, año en que el Parlamento Vasco aprobó la Ley de Servicios Sociales, hasta nuestros días. Esta Ley supuso un avance serio y un adelanto, en comparación con el resto de Comunidades Autónomas del Estado Español, en el enfoque y tratamiento de la cuestión socioeducativa de las capas infantiles y juveniles marginadas. Con esta Ley, Euskadi se colocó a la par con la política social del resto de las Comunidades Europeas que llevaban un adelanto considerable en este asunto.

Aunque no es el lugar para hacer un análisis de esta buena Ley de Servicios Sociales, sí creemos conveniente señalar, al menos, algunos de los rasgos más importantes. Esta Ley se inspira en una serie de principios que a su entender han recogido eficazmente la organización de los servicios sociales en otros países europeos. En primer lugar, se apoya en el principio de la responsabilidad de los poderes públicos en cuanto a la aportación de los recursos financieros, técnicos y humanos que permitan un eficaz funcionamiento de los servicios sociales. En segundo lugar, se basa en el principio de la

solidaridad y reconoce el derecho y el deber de los grupos sociales para contribuir, con el apoyo efectivo de los poderes públicos, a la prevención o eliminación de todo tipo de marginación. Por consiguiente, se busca fundamentar la creación de un modelo estable de colaboración entre la iniciativa pública y la privada, sin finalidad de lucro.

En tercer lugar, la Ley pone el acento en el carácter público y universal de unos servicios sociales dirigidos, sin discriminación, a toda la población aunque sin olvidar la existencia de grupos menos favorecidos o marginados que precisan de servicios adicionales para lograr su plena inserción en la sociedad. En cuarto lugar, la Ley concibe los servicios sociales dentro de una red más amplia de servicios sanitarios, educativos, etc., con el fin de evitar la duplicidad de recursos humanos y materiales y para facilitar la atención integral al individuo.

En quinto lugar, la Ley propugna una línea de máxima descentralización, con el fin de permitir una participación más eficaz del usuario en la planificación y control de los servicios; este planteamiento hace del municipio o la comarca la unidad básica de servicios y con ello facilita el acceso de los ciudadanos y mantiene la unidad necesaria de planificación permitiendo la existencia de ciertos servicios sectoriales. En sexto, y último lugar, la Ley se inspira en los dos principios básicos de descentralización de la gestión y centralización de la planificación. De acuerdo con este principio, el Gobierno Autónomo se reserva las grandes funciones de planificación, coordinación y control, mientras que los entes territoriales y municipales, junto con las instituciones privadas altruistas, se encargan de la gestión directa de los servicios.

En resumen, los principios que rigen la Ley de Servicios Sociales de Euskadi son: a) la responsabilidad de los poderes públicos; b) la solidaridad; c) la participación ciudadana; d) la integración (tratamiento de los ciudadanos en su ambiente natural o, en su caso, reinsertándolos a su entorno natural de la comunidad); e) descentralización; f) planificación; g) prevención (pretendiendo no remediar sólo las situaciones existentes de marginación, sino actuando sobre las causas que las producen).

Entre las áreas preferentes de actuación de los servicios sociales que señala la Ley, podemos indicar, a nuestro objeto, las siguientes: 1) la información y el asesoramiento de todos los ciudadanos en cuanto a sus derechos sociales y los medios existentes para hacerlos

efectivos; 2) la protección y el apoyo a la familia mediante servicios específicos de orientación, asesoramiento y terapia; 3) la promoción del bienestar de la infancia y juventud, especialmente si carecen de ambiente familiar adecuado, con vistas a su plena adaptación social; 4) la promoción de la máxima integración posible de los minusválidos en los aspectos educativo, laboral y social o, en su caso, el desarrollo, mediante servicios especiales, de sus respectivas capacidades; 5) el apoyo a la reinserción de los alcohólicos y drogadictos; 6) el apoyo a la prevención y tratamiento de la delincuencia y reinserción de los presos; 7) la prevención o eliminación de las causas de la marginación mediante servicios específicos para cada grupo social.

La aportación más significativa de la Ley radica en la filosofía que la inspira como un intento de superar el concepto de "beneficencia" por el de "acción social", concebido como un proyecto para mejorar las condiciones de vida de todos los ciudadanos y así erradicar las causas de la marginación e inadaptación. En esta misma línea de planificación cabe mencionar en este periodo, la elaboración por parte de la Dirección de Bienestar Social del Departamento de Trabajo, Sanidad y Seguridad Social del Gobierno Vasco, del "Diseño de la estructura de los Servicios Sociales para la Infancia y la Juventud". Sin embargo, como dice Remírez (1987), estos esfuerzos no se correspondieron con la puesta en marcha de programas concretos de prevención y tratamiento para la infancia y juventud por parte de los Ayuntamientos y Diputaciones, órganos gestores, según la Ley, de los Servicios Sociales; hasta hace muy poco tiempo aún, el área de Infancia y Juventud inadaptada era prácticamente inexistente en muchos de los Ayuntamientos en donde se manifestaba una falta casi absoluta de interés por el tema y junto con ello, una desorientación sobre el tema de las propias competencias y sobre las medidas más eficaces a promover.

A pesar de ello, la Ley de Servicios Sociales del Gobierno Autónomo de Euskadi ha sido pionera y ha marcado, al menos en principio, la dirección a seguir en el concepto de Servicios Sociales aun cuando le siga faltando el adecuado desarrollo y la decidida voluntad de aplicación. Pero, ¿cuáles son las realizaciones actuales en torno a los Servicios Sociales referentes al área de Infancia y Juventud en Euskadi?

II. Euskadi: realizaciones. El hoy

Creo que en los últimos años hemos asistido en Euskadi a un florecimiento de la conciencia y deseo de hacer algo en favor de la infancia y juventud, no sólo estrictamente marginada, sino en general. A todo esto han contribuido factores de diversa índole, por ejemplo, la sensibilidad en el Gobierno Vasco por el tema de los Servicios Sociales, la democratización del país y la toma de conciencia, por parte de la población, de los derechos personales a participar del bienestar social y de la calidad de vida alcanzado por la Comunidad en general, la abundancia de mano de obra que en los últimos años han preparado todos los centros universitarios del País Vasco, amén del avivamiento de la conciencia social de todos los jóvenes universitarios que han hecho estudios de psicología, pedagogía, sociología, derecho, etc., recién regresados de la Universidad, también ha propiciado que los jóvenes busquen o bien empleo, aunque inicial, a la sombra de las instituciones públicas o privadas que se dedican a la atención de la infancia y juventud inadaptada, o bien una forma de emplear la gran cantidad de tiempo libre que cual vacío les queda al abandonar la Universidad.

En Euskadi, a partir de la Ley de Servicios Sociales de 1982, no se distingue con toda claridad una acción social directa exclusiva para los jóvenes, sino que se engloba en la llamada área de Infancia y Juventud. Esto no quiere decir que no existan programas explícitos para los jóvenes marginados, pero hay una tendencia en casi todos los ámbitos de actuación a englobar ambos estamentos como formando un continuum entre ellos, como ya se ha dicho anteriormente. En primer lugar, ¿qué se entiende en Euskadi cuando se habla del área de Infancia y Juventud? Es necesario concretar, de alguna manera, los principios cronológicos que rigen la actuación de los Servicios Sociales para niños y jóvenes. Según el Gobierno Vasco, se concretan de la siguiente manera: la atención al niño comenzará con la atención a la madre durante el embarazo y en general se considerará joven aquel sujeto que no haya alcanzado la mayoría de edad legal. En aquellos casos en que el joven se encuentre atendido por los Servicios Sociales para la Juventud antes de cumplir los 18 años y al llegar a esta edad su situación personal y/o sociofamiliar haga imprescindible el mantenimiento de alguna atención, ésta se mantendrá como máximo hasta que el sujeto cumpla los 21 años.

Esta precisión me ha parecido importante porque pone de manifiesto que al hablar de juventud y de infancia normal o inadaptada, en cuanto a Servicios Sociales, no se aplica estrictamente un concepto sociológico ni psicológico, sino una especie de mezcla a conveniencia. Pero en Euskadi, ¿es tan grande y grave el problema de la infancia y juventud inadaptada como para que constituya una preocupación constante del Gobierno, de las Instituciones Forales, los Ayuntamientos, la Iglesia y los particulares? Evidentemente sí es grande y grave el problema y al parecer su gravedad va en aumento con los efectos de la depresión económica, no obstante haber abandonado muchas familias de emigrantes el País Vasco en los últimos cinco años. Un botón de muestra del problema, nos lo ofrece un estudio del profesor Remírez (1987) de la Universidad de Deusto, que hacia 1985 llegó a conclusiones tales como que cerca de unos 30.000 jóvenes de 13 a 16 años de la Comunidad Autónoma del País Vasco, requerirían algún tipo de seguimiento y apoyo educativo en el nivel familiar, escolar o de calle si se quieren evitar inadaptaciones más profundas; más aún, cerca de 150.000 niños y jóvenes de la Comunidad Autónoma Vasca, de edades comprendidas entre los 0 y los 25 años, necesitarían algún tipo de apoyo o atención asistencial o educativa bien porque corren riesgo de inadaptación a causa de condiciones ambientales adversas (familia, fracaso escolar) o porque ya presentan manifestaciones conductuales socialmente inadaptadas y de entre ellos aproximadamente unos 11.000 niños y jóvenes necesitarían un seguimiento directo más cercano en sus propias familias o e residencias infantiles y juveniles.

Todos estos datos son tan sólo una muestra de la gravedad del problema y de la necesidad de atención de toda esta infancia y juventud en peligro o bien ya con problemas de inadaptación social, y ponen de manifiesto también la necesidad de dedicar mayores fondos económicos para la atención directa a través de los servicios sociales y también la necesidad de contratar más personal o preparar nuevos profesionales que trabajen con estos niños y jóvenes e influyan en ellos en distinto nivel, bien preventivo, bien curativo, etc. Por consiguiente, hay que potenciar e idear nuevas profesiones para el trabajo social educativo haciendo que sobre todo los Ayuntamientos tomen conciencia de la enorme importancia de destinar fondos para todos estos fines.

En Euskadi, ¿cuáles son los Departamentos implicados en el área de los Servicios Sociales? ¿Qué organismos de la Comunidad

Autónoma Vasca poseen atribuciones en cuanto a Servicios Sociales se refiere? Este es otra cuestión que merece al pena elucidar sucintamente porque a veces da la impresión que hay toda una maraña de competencias y el ciudadano tiene la impresión de perderse a la hora de solicitar un servicio. Según el diseño actual encontramos los siguientes organismos:

A) El Gobierno Vasco

Se encarga de la planificación general de los Servicios de Infancia y Juventud en el ámbito de la Comunidad Autónoma Vasca, de la coordinación de los diferentes Departamentos (Trabajo, Sanidad, Cultura, Educación, Justicia, etc.) cuya gestión, normativa, etc. inciden en ese sector; de la coordinación de la actuación en los Tres Territorios y de la gestión de los programas y servicios comunes, de la iniciativa legislativa, de la supervisión y control del cumplimiento de la normativa, del estudio, investigación, creación y mantenimiento de estadísticas, y de la formación del personal cualificado.

B) Las Diputaciones

Se responsabilizan de la gestión directa de los centros de ámbito territorial, de la reglamentación y estructuración de los Servicios Sociales para la Infancia y Juventud en su Territorio de acuerdo con la normativa vigente en la Comunidad Autónoma, del estudio, planificación, creación y coordinación de los programas y servicios tendentes a cubrir las necesidades existentes dentro de su territorio, de la política de prevención, de la concertación de servicios con Instituciones públicas o privadas sin ánimo de lucro, de las ayudas al mantenimiento y creación de programas o servicios orientados a la atención de Menores desde la perspectiva de los Servicios Sociales de acuerdo con la planificación general, de la gestión de programas y servicios unificados a nivel territorial (adopción, guardia y custodia, etc.), de la colaboración con la Administración de Justicia (Tribunales Tutelares, Juzgados de Familia, etc.) facilitándoles toda la información y el diagnóstico necesario sobre menores, su familia, el entorno social, etc., y de asesorar y apoyar técnicamente a los Ayuntamientos.

C) *Los Ayuntamientos*

Su tarea consiste en la gestión directa de los programas y servicios de incidencia municipal de los servicios de base, en la descentralización de los Servicios por barrios o distritos, en la detección de las necesidades de su población, en el mantenimiento de datos estadísticos actualizados que serán periódicamente remitidos a sus respectivas Diputaciones Forales, en la fijación de criterios básicos para la instauración de una política de prevención municipal unificando los criterios de actuación en las diferentes concejalías, dotando de medios personales y económicos al área de Bienestar Social y en concreto al sector de Infancia y Juventud, creando y potenciando la actuación del Consejo de Bienestar Social Municipal, coordinando y apoyando a las diferentes fuerzas sociales que colaboran en este sector y, finalmente en el mantenimiento de una relación constante con la Diputación correspondiente para traspasos de información, propuesta de alternativas, realización de convenios para la puesta en práctica de proyectos, etc.

Este diseño, aunque general, es excelente teóricamente puesto que en él se encuentran orquestadas armónicamente todas las competencias, no obstante, esto no quiere decir que en la práctica actual estén funcionando conforme al diseño. Hay muchísimo que hacer todavía, pero a este punto haremos referencia posteriormente. A este diseño hay que añadir todas las acciones socioeducativas provenientes de instituciones privadas, religiosas y de particulares que, de acuerdo con la Ley de Servicios Sociales, tienen un papel muy importante dentro de la Comunidad, mas en su actuación han de someterse a convenios, control y vigilancia de los poderes públicos.

¿Cuáles son los diferentes niveles de actuación socioeducativa en lo que se refiere al área de Infancia y Juventud en el País Vasco? Conforme a la orientación que le he dado al principio a esta aportación, y como sucede en otras Comunidades Autónomas, en la actualidad se distingue en el ámbito de la actuación socioeducativa aquellos programas que van dirigidos a niños y jóvenes normales, a los niños y jóvenes en peligro y a los niños y jóvenes marginados. Ordinariamente la atención se ha centrado en los marginados, pero últimamente se viene centrando con mucha fuerza en los "normales" y en "peligro" poniendo el acento en la prevención más que en la cura-

ción una vez aparecidos los problemas. ¿Qué se entiende por juventud en peligro? Se dice que un joven está en peligro cuando no está garantizado el proceso de recibir valores que orienten su vida, aprendizajes para poder actuar y articularse con los otros miembros de la sociedad, sostenimiento afectivo y material, etc. Está en peligro de no evolucionar satisfactoriamente ni biológica, ni psicológica ni socialmente. También está en peligro cuando su forma de dar o su protagonismo en la sociedad no es positivo sino que está más bien significado por un rechazo del grupo, es decir, marginado.

En síntesis se puede hablar de los siguientes niveles de intervención: A) Prevención, entendida como la planificación y organización de una serie de acciones encaminadas a evitar el riesgo de marginación e inadaptación y conseguir un fin determinado (bienestar). Hay que prevenir: las insuficiencias y la falta de seguridad en las viviendas, las insuficiencias higiénicas y sanitarias, los déficits de escolarización y de los procesos de aprendizaje, las carencias familiares y afectivas, los malos tratos, la explotación, la manipulación y el abandono, la falta de servicios sociales culturales, deportivos y de tiempo libre y las desatenciones sociales y educativas. B) Actuación sobre la comunidad, en los grupos e instituciones donde transcurre la vida del individuo, una vez que se presentan los problemas de marginación, a través de programas concretos y de soluciones, teniendo en cuenta que el problema de la marginación no es sólo responsabilidad profesional sino también comunitaria. El enfoque comunitario, afirma Ramírez (1987), propugna un cambio allí donde la calidad de vida está deteriorada haciendo a los individuos protagonistas del mismo cambio y formándolos para incrementar su bienestar en todos los aspectos posibles.

Por consiguiente, el objetivo general es proporcionar a los niños y jóvenes aquellos recursos que les permitan desarrollarse constructivamente en relación con su medio. Desde otro punto de vista, y utilizando un lenguaje en boga, podemos hablar de niveles de *intervención primaria* que en el nivel público consiste en la potenciación de servicios de educación, cultura, deportes, sanidad, servicios sociales, etc., en las comunidades naturales y en el nivel privado en la potenciación del asociacionismo comunitario creando servicios en cada distrito o barrio. *Nivel de intervención secundaria* destinado a conocer en profundidad la realidad juvenil de cada núcleo de población, impulsar las medidas de intervención en los niveles de actuación primaria encaminadas a la prevención y tratamiento de la margi-

nación y de la delincuencia juvenil, ofrecer un primer nivel de atención polivalente y multidisciplinar a grupos de niños y jóvenes en situación premarginal, marginal o delictiva, ofrecer un segundo nivel de atención especializada a casos específicos con perspectivas de solución a corto plazo o con conflictos de escasa entidad, todo ello mediante la creación de equipos de base y la actuación de comités de ciudadanos para la prevención de la delincuencia y de la drogadicción; la escuela, el club juvenil y la calle son los espacios que requieren una atención especial *Nivel de intervención terciaria* con el objeto de ofrecer atención y seguimiento personalizado y especializado a jóvenes en situación de delincuencia o marginación que permita su reinserción social, conocer en profundidad la realidad personal y social de la situación de la delincuencia o marginación juvenil, crear centros de tratamiento especializado en delincuencia juvenil, realizar programas de tratamiento en prisiones, etc.

¿Qué programas de atención socieducativa existen actualmente en el área de Infancia y Juventud en la Comunidad Autónoma Vasca? Según las informaciones de que disponemos por parte del Gobierno Vasco (1987), los Servicios Sociales para este sector se basan en los siguientes criterios que se derivan de la Ley de Servicios Sociales de 1982: 1) Concepción del sector Infancia y Juventud marginada o inadaptada o de protección especial como prioritario dentro de los Servicios Sociales para la Infancia y Juventud. 2) Normalizar la vida del menor: que el menor o el joven en situación de protección o tratamiento bien preventivo o de curación, haga una vida normalizada como los demás compañeros de la comunidad. 3) Integrar al niño y su tratamiento en el propio medio de vida cotidiana. 4) Globalizar la actuación, i.e., hacer una educación, auténticamente integral. 5) Individualizar y personalizar el tratamiento. 6) Hacer que el niño/joven participe activamente en su propio tratamiento, i.e., utilizar una pedagogía activa donde el joven sea un auténtico protagonista de su propio caminar. 7) Profesionalizar cada vez más a los responsables del tratamiento con el joven marginado. 8) Potenciar el papel del voluntariado y de la sociedad.

Basándonos en estos supuestos, los programas que desde el punto de vista del Gobierno Vasco tienen un carácter prioritario son los siguientes: programas dirigidos a la familia, a la comunidad y al niño/joven.

A) Programas dirigidos a la familia

Este tipo de programas priorizan la separación del menor de su propio medio familiar, social, escolar, etc. Intentan actuar sobre las causas que propician la marginación y tienden a la normalización de la vida de los niños o jóvenes. Por consiguiente, parten de la defensa de la familia en su papel importantísimo en la estructuración de la personalidad del joven, en su socialización, desarrollo afectivo, intelectual, ético y moral. En síntesis estos programas intentan: prevenir futuras situaciones de marginación, impedir la institucionalización de los niños o jóvenes, mantener la estructura familiar y por tanto evitar disgregaciones, facilitar la labor de seguimiento y prevención, racionalizar los gastos en instituciones acogiendo sólo a aquellos que lo necesiten verdaderamente, facilitar el trabajo del voluntariado y la solidaridad comunitaria y crear alternativas municipales, zonales, comarcales, etc.

Los programas que destacan en este apartado son de manera general: 1) Ayuda a la madre gestante (servicios de apoyo a madres solteras, antes y después del parto, servicios de información y preparación para el parto y primeros cuidados del recién nacido). 2) Ayuda a familias que no pueden ocuparse durante todo el día o de forma idónea de sus hijos (guarderías maternas y jardines de infancia, familias de apoyo voluntarias que se encargan durante algunas horas o días del cuidado de uno o varios niños de su vecindad cuando los padres no lo pueden hacer por razones de trabajo o imprevistos, ayuda domiciliaria en el que una persona dependiente de los Servicios Sociales realiza tareas en el hogar que no pueden ser realizadas por los propios miembros del mismo. 3) Programas de información y asesoramiento sobre organización del hogar, mantenimiento y limpieza, cuidado y educación de los hijos. 4) Servicio de diagnóstico, orientación y terapia familiar, dirigido al menor o joven y a la familia en conjunto. 5) Presentaciones económicas para intentar paliar las situaciones familiares desfavorecidas por razones económicas principalmente en los casos de paro laboral que afecta al cabeza de familia. En la actualidad y en adelante esta situación se modificará notoriamente con la aprobación de fondos de importante cuantía y ayuda institucionalizada para los pobres de la Comunidad Autónoma Vasca, por parte del Parlamento Vasco. No cabe olvidar que teniendo en cuenta los datos ofrecidos por el Gobierno Vasco en 1982 sobre "Menores institucionalizados", alrededor de un 20% tenía como

principal motivo de su internamiento los problemas económicos de la familia. Estas prestaciones económicas se venían reduciendo al pago de matrículas, libros y material escolar, ayudas para transporte y comedor y ayudas al sostenimiento familiar.

B) Programas dirigidos/realizados en la comunidad

Este tipo de programas tiene como finalidad el mantenimiento del niño/joven en su propio medio social, escolar, laboral, etc. La comunidad es un recurso fundamental siempre que se cumplan las siguientes condiciones: que la comunidad no traslade al exterior sus problemas dirigiéndolos al Estado, a la Administración, etc., que no se pierda en acciones individuales y que no sea segregativa ante núcleos de población concretos. En Euskadi se piensa que la acción en la comunidad debe estar orientada hacia la información, la asociación de sus miembros, la toma de conciencia de su protagonismo social y la solidaridad con otras comunidades que tienen problemas similares.

En este apartado destacan los siguientes tipos de programas: los encaminados a promocionar la solidaridad y la colaboración en la búsqueda de respuestas, los orientados a la solidaridad con otras comunidades con problemas similares (mediante campañas informativas, potenciación de iniciativas de la comunidad -clubs, zonas verdes, excursiones, etc.- animación comunitaria, animación socio-cultural, campañas enfocadas hacia problemas muy concretos), los programas de actividades de socialización a través de campañas en la escuela, barrio, club, etc. Algunos ejemplos de programas que han funcionado son los llamados centros de día o lugar donde acude un menor cuando no está en la escuela o en el trabajo, los educadores de calle cuya labor se ve imprescindible aun cuando todavía no estén suficientemente institucionalizados, programas de libertad vigilada, programas de vigilancia protectora, etc.

C) Programas de sustitución familiar

Este tipo de programas tiene lugar cuando agotados los otros programas no hay otra salida que la separación del niño/joven de su familia. En la Comunidad Autónoma Vasca se preven tres tipos de

programas básicamente: 1) programas específicos no institucionalizados en donde entra la adopción y el acogimiento familiar. El primero se aplica en los casos de abandono mientras que en el segundo caso se sustituye la familia natural por ser ésta incapaz de dar respuestas a las necesidades del menor y se hace bien por mutuo acuerdo bien por decisión del Tribunal Tutelar una vez suspendido el derecho de los padres biológicos de la guardia y educación, nunca de la patria potestad. 2) Programas específicos institucionalizados que según la política de la Comunidad Autónoma se basan en los siguientes principios: no tener como finalidad esconder tras los muros de una institución la problemática social de unos menores que en gran medida son víctimas de una situación socio-familiar y muestran importantes déficits en su desarrollo afectivo, cognoscitivo, ético-moral e incluso bio-físico; el protagonista de todo el proceso educativo es el menor; el tratamiento ha de ser individualizado/personalizado; el tratamiento irá dirigido a satisfacer las necesidades de los menores desde una concepción integral de la educación; actuación constante en y en relación con el medio familiar; la integración del menor en el ambiente del barrio o pueblo y la existencia de un colectivo de personas cualificadas teórica y prácticamente para la labor educativa a realizar con los niños y los jóvenes.

¿Qué tipos de centros hay en funcionamiento en Euskadi? Encontramos en primer lugar, los llamados hogares funcionales familiares (pisos), que como todo mundo sabe, se dedican a menores en edad escolar o prelaboral y admiten un número máximo de 8 a 10 sujetos; están enclavados en viviendas normales y son atendidos por personal cualificado en régimen abierto. Poseen una clara finalidad de retorno del menor a la familia de origen y se caracterizan por mantener una amplia participación en la vida de la comunidad.

En segundo lugar hay las llamadas miniresidencias infantiles que son centros con capacidad de 11 a 25 sujetos. Son de carácter mixto, poseen personal cualificado, se da un tratamiento en medio abierto y también tienen como objetivo la vuelta del menor con su familia.

En tercer lugar están las miniresidencias juveniles que poseen una capacidad también de 15 a 20 jóvenes; no son necesariamente mixtas y en ellas tienen cabida jóvenes en edad laboral, en fase de aprendizaje laboral o de iniciación al trabajo. Su objetivo consiste en la preparación del joven para su próxima emancipación.

En cuarto lugar están las residencias pequeñas que tienen una capacidad de acogida de 26 a 50 sujetos, centros de régimen semiaabierto para menores enviados por el Tribunal Tutelar de Menores. Los menores acuden a su domicilio el fin de semana, las vacaciones, salvo prohibición expresa por parte de la autoridad judicial. El tratamiento se da en pequeños grupos por parte de personal cualificado.

En quinto lugar están las residencias medianas con capacidad para 51 y 100 sujetos y las grandes residencias para más de 100 sujetos con un régimen mucho más estricto, ordinariamente alejadas del medio natural de los residentes y con claros indicios de tratamiento tradicional aun cuando se han hecho muchos avances debido a la preparación del personal. El total de la oferta de residencias infantiles y juveniles en la Comunidad Autónoma Vasca podría resumirse en el siguiente cuadro:

TIPO	Alava	Gulpizcoa	Vizcaya	CAV
Pisos	6	25	28	59
Minirresidencia	6	4	2	12
Residencia pequeña	1	1	4	6
Residencia mediana	-	3	8	11
Residencia grande	2	1	3	6
TOTAL	15	34	45	81

Fuente: Eusk Jauriaritzia: Servicios residenciales para la infancia y juventud en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Vitoria, 1986.

A partir de todos estos datos, se puede confirmar una idea que he expresado antes, a saber, la constatación de un auge en la preocupación por hacer algo en pro de la niñez/juventud inadaptada y se puede confirmar cómo en Euskadi, en los últimos años, la solución ha ido decantándose por el trabajo comunitario, en, por y dentro de la comunidad, en concreto, tanto la iniciativa privada como los Ayuntamientos han multiplicado el número de pisos como la solución más idónea. Pero, todo hay que decirlo, no es oro todo lo que reluce, una cosa es el diseño y otra la realidad de su funcionamiento. Por otra parte, ahora mismo se está cuestionando la misma solución de los pisos tal como se ha venido proponiendo principalmente por dificultades de personal y por cuestiones económicas.

Pero además faltan alternativas fiables para los jóvenes mayores de edad y alternativas para hacer frente al paro juvenil. Es verdad que el Gobierno Vasco y los Ayuntamientos han ofertado programas concretos como cooperativas agropecuarias, talleres y pretalleres, programas de autoempleo, programas de ayuda a la contratación, de formación en alternancia, etc., pero aún no se pueden considerar como respuesta acertada en la solución de los problemas de los jóvenes marginados.

Finalmente, cabe reseñar una intensa preocupación en la Comunidad Autónoma Vasca por el problema de los drogodependientes y a través de la Secretaría de Drogodependencias se han elaborado planes trianuales de lucha contra la droga y al mismo tiempo se intenta la puesta en práctica de programas de ayuda a la rehabilitación de drogadictos y para su inserción en la vida sociolaboral. En esta línea, la Universidad de Deusto va a lanzar este curso un Master de Drogodependencia apoyada por el Gobierno Vasco y con la colaboración de profesorado de la Universidad del País Vasco con el ánimo de preparar profesionales mejor equipados para hacer frente al grave problema de drogodependencias que tiene planteado Euskadi.

III. Euskadi: Necesidades y problemas. El mañana

En este último apartado de esta aportación se quiere hacer patente cuál es el panorama que se avisa en Euskadi frente al futuro, reflexionar crítica, aunque brevemente, sobre los aciertos y deficiencias, enumerar los problemas que están por resolver y señalar algunas tendencias en los tratamientos.

Generalmente en Euskadi, entre las personas que se dedican a este difícil trabajo social, existe la conciencia de que la Ley de Servicios Sociales, así como la Ley sobre prevención, asistencia y reinserción en materia de Drogodependencias y el Decreto sobre la Pobreza, son buenos, abren muchas posibilidades y responden a una conciencia de justicia social que con la entrada de la democracia en el Estado Español se ha ido tomando poco a poco más en serio. Se puede afirmar que Euskadi se ha puesto a la cabeza en estos aspectos sociales, vibra al unísono con otras comunidades y con otros países.

No obstante, y por lo que se refiere a la primera de las leyes, i.e., la de los Servicios Sociales, se puede afirmar que le falta aún ser

desarrollada y cumplida. Se necesita crear una estructura, una red de servicios sociales capaz de recoger y canalizar la demanda tan abundante de los mismos; se necesita potenciar y urgir el cumplimiento de la ley por parte de los Municipios y de las mismas Diputaciones. La pregunta clave es, ¿qué sucede en los barrios? Hay que estar presente ahí donde se producen los problemas sociales, canalizarlos, solucionarlos ahí, si es posible, apoyar a la iniciativa ciudadana, evitar que se agraven los problemas. Sin embargo, es mi impresión, que todavía muchos Ayuntamientos, grandes o pequeños, no se han enterado aún de la existencia de esta Ley, ni siquiera consideran los Servicios Sociales en el momento de hacer los presupuestos, o en todo caso, muchos montan unos servicios, a través de las concejalías de cultura, con un sentido asistencial, caritativo, limosnero, típico de décadas y siglos pasados.

En la conciencia de muchos trabajadores sociales, de ese cúmulo de profesionales idealistas, necesitados constantemente de imaginación para hacer frente a los problemas reales y principalmente a los económicos, está presente la necesidad de la atención por barrios, pero también la implementación de programas rápidos, lejos de tanto papeleo, de idas y venidas, de preguntar por quién es el que lleva esto, si tiene o no competencia, quién nos puede subvencionar, una red operativa eficaz con medios económicos y técnicos que definan el programa, según las necesidades, y lo ejecuten. Pero además hace falta una planificación clara, se necesita de alguien que dentro de los barrios fije las prioridades y los criterios de actuación, pero que ese alguien no esté encerrado en oficinas ni del Gobierno, ni de la Diputación, ni muchos menos, y más inchorentemente, en el Ayuntamiento, pero además se exige que hay voluntad de hacerlo.

Necesidad de establecer sistemáticamente la evaluación de programas sociales.

Otro apartado importante en las necesidades futuras de Euskadi es el relativo al *personal*. Si se cumplen las previsiones sociológicas de la marginación en el ámbito de la infancia y juventud, si las cosas siguen en línea ascendente o, aunque idealmente, se detuvieran en su marcha y quedaran como están hoy, se necesitarían ejércitos de profesionales serios, bien preparados en distintos aspectos del trabajo social, imaginativos, creativos, carismáticos, "especiales" para poder realizar este tipo de trabajo tan delicado. Los gobiernos de las distintas Comunidades Autónomas, y me refiero a Euskadi, no pueden seguir escatimando medios para la preparación de estos profesionales,

entiéndase pedagogos, educadores especializados, psicólogos, sociólogos, asistentes sociales, trabajadores sociales, educadores de calle, animadores socioculturales, educadores en el tiempo libre, educadores en pisos, específicamente gozando de una preparación "ad hoc" sobre todo para el trabajo con la familia aspecto que en Euskadi está preocupando mucho puesto que se ve que ahí es donde hay que atajar preventivamente los problemas. Muchos de estos trabajadores tienen que trabajar sobre el conflicto y estructura familiar no tanto haciendo terapia sino en su relación de comunicación y vida, aunque sea difícil de distinguir esta acción de la terapéutica.

No obstante, tampoco entiendo cómo, por ejemplo en Euskadi, el Gobierno no ha planificado una utilización óptima de los recursos humanos existentes ya que cuenta con profesionales de la pedagogía y de la psicología, egresados de las dos Universidades existentes en el País Vasco, y que en principio pueden tener una mayor preparación inicial para el trabajo educativo social, de modo que la inversión en su readaptación costaría menos en cuanto a dinero y tiempo. Esta es una vía por donde se me ocurre que se debería ir en el futuro a fin de evitar costes económicos en la preparación de personal.

Finalmente, hay otra tendencia fácilmente detectable en Euskadi, la potenciación de las iniciativas privadas actuando "sin ánimo de lucro" y bajo el control y vigilancia de los poderes públicos. En los últimos años hemos asistido a un cierto florecimiento aunque estando presentes, como siempre, dificultades económicas, por ejemplo, no tienen el mismo trato, en cuanto a lo económico, los profesionales de los pisos de las Diputaciones que los de los pisos privados, en concreto en Vizcaya, pero es de esperar que esta situación vaya cambiando en coherencia con los principios de la tan citada Ley de Servicios Sociales.

BIBLIOGRAFIA DE APOYO A ESTA APORTACION

EUSKO JAURLATIZA. *Medidas de apoyo al empleo y la formación*. Departamento de Trabajo y Seguridad Social, Gobierno Vasco, Vitoria 1989.

EUSKO JAURLARITZIA. *Menores institucionalizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Documentos de Bienestar Social, Departamentos de Trabajo y Seguridad Social, Gobierno Vasco, Vitoria 1987.

- EUSKO JAURLARITZIA. *Hogares funcionales familiares*. Documentos de Bienestar Social, Departamento de Trabajo y Seguridad Social, gobierno Vasco, Vitoria 1987.
- EUSKO JAURLARITZA. *Principios normativos para las políticas y programas de Bienestar Social para el año 2000*. Documento de Bienestar Social, Departamento de Trabajo y Seguridad Social, Gobierno Vasco, Vitoria 1988.
- EUSKO JAURLARITZA. *Servicios residenciales para la infancia y juventud en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Departamento de Trabajo, Sanidad y Seguridad Social, Servicio Central de Publicaciones, Gobierno Vasco, Vitoria 1986.
- EUSKO JAURLARITZIA. *Principios básicos de actuación en el ámbito de los servicios sociales para la infancia y juventud*. Documentos de Bienestar Social, Departamento de Trabajo y Seguridad Social, Gobierno Vasco, Vitoria 1987.
- REMIREZ, M.A. Situación actual de la marginación en Euskadi. Análisis y respuestas. En varios (Eds.), *Primer encuentro sobre marginación en Euskadi*. Escuela Diocesana de Educadores de Juventud, Bilbao 1986, Pp. 23-51.
- REMIREZ, M.A. Panorámica sobre la infancia y juventud inadaptada en la Comunidad Autónoma Vasca. En C. Terrados (Ed.), *La marginación social*. Adarra, Cuadernos de Filosofía y Ética no. 9, Bilbao 1987, Pp. 34-49.
- TERRADOS, C. *La marginación social*. Adarra, Cuadernos para Filosofía y Ética no. 9, Bilbao, 1987.
- VARIOS. *Primer encuentro sobre marginación en Euskadi*. Escuela Diocesana de Educadores de Juventud, Bilbao 1986.

LA POLITICA DE JUVENTUD COMO PEDAGOGIA SOCIAL

Enric Puig i Jofra

1. POLITICA DE JUVENTUD Y MARGINACION

En las conclusiones de la II Conferencia de ministros europeos responsables de la juventud, celebrada en Oslo en abril de 1988, se señalaban dos condiciones básicas para una política en materia de juventud a los distintos niveles (central, autonómico o local).

En síntesis, las dos condiciones eran:

1. *La participación de los jóvenes y la presencia de sus iniciativas* en las políticas y planes en materia de juventud, subrayando el papel de las organizaciones de juventud para hacer efectiva tal participación.
2. *La atención a los grupos y sectores de jóvenes con especiales dificultades de integración o más desfavorecidos* en los distintos ámbitos de la vida social. Señalando, entre otros posibles, las minorías étnicas, los marginados sociales y las adolescentes y mujeres jóvenes.

Como puede apreciarse, no se trata, en realidad, de dos exigencias radicalmente distintas, sino de resaltar la necesaria sensibilidad para hacer más real la igualdad de posibilidades, para hacer más real, también, *la integración social de los jóvenes*. De todos los jóvenes, sin distinción.

Desde mi experiencia y mi trabajo cotidiano, puedo afirmar que éste ha sido el eje de la política de juventud desarrollada por la Generalitat de Catalunya, y en especial por la Dirección General de Juventud, organismo encargado de impulsarla.

El concepto de política de juventud o la misma acción de gobierno en materia de juventud no se puede entender como fenómeno lineal que deriva tan sólo de aquellos órganos administrativos que llevan la etiqueta de "juventud" en sus denominaciones.

Tradicionalmente, las áreas de gobierno se han estructurado y se siguen estructurando en función de los grandes ámbitos de la acti-

vidad social: el trabajo, la justicia, la sanidad, la educación, las obras públicas.

Pero al lado de estos ámbitos, la complejidad de los fenómenos y las problemáticas sociales han conseguido la creación de organismos específicos para atender a sectores concretos de la sociedad, como es el caso los jóvenes, con organismos como la Dirección General de Juventud.

Ante esta doble estructuración de las instancias de gobierno, la racionalidad y la optimización de los recursos ha planteado, en el caso de las políticas de juventud, dos exigencias complementarias. *Por una parte, la exigencia de hacer una política global de juventud*, y esto quiere decir una política no compartimentada o limitada a ciertas cuestiones calificadas a priori como estrictamente juveniles. *Por otra, hacer una política de juventud integradora*, y esto quiere decir no tratar a los jóvenes como un colectivo al margen de las dinámicas sociales.

Para afrontar el primero de estos restos –hacer una política global– se podría pensar que hace falta una gran instancia que asuma todas las competencias que de una u otra forma afectan a los jóvenes. Que asuma, por lo tanto, aspectos como el trabajo de los jóvenes, la educación, la vivienda, la asistencia sanitaria...

Como todos podemos imaginar, una solución de este estilo fácilmente acabaría convirtiéndose en un monstruo burocrático de difícil operatividad. Pero, además, estaría dificultando la respuesta al otro reto: que la política de juventud sea integradora y no marginadora de los jóvenes.

La respuesta a esta exigencias comporta una *nueva concepción de la misión de los organismos específicos de juventud*, que ahora se desdobra en dos: *asumir y ejecutar unas tareas propias, e impulsar y cooperar en políticas sectoriales*.

La primera misión es, pues, asumir las competencias de gobierno en aquellas materias estrictamente de juventud y sobre las que no hay una intervención directa de otros departamentos. Esto supone fundamentalmente el tiempo libre, el asociacionismo, la dinamización de los jóvenes, la información, la participación y la promoción global de la calidad de vida de los jóvenes, tanto desde una política de fomento como en los aspectos normativos o en la prestación de aquellos servicios *de alcance nacional* que correspondan a estas competencias.

La segunda función, no menos importante, es la de impulsar, cooperar o participar en políticas sectoriales mediante el trabajo

interdepartamental, tanto bilateral como multilateral, en el seno de comisiones estables, desde convenios para actuaciones concretas hasta programas continuados y de larga duración.

Buena parte de los programas directamente relacionados con situaciones específicas de marginación forman parte de estas actuaciones interdepartamentales, y su ejecución corresponde a organismos específicos.

Baste citar, en esta línea, la existencia en Catalunya de organismos como el Organo Técnico de Drogodependencias, adscrito al Departamento de Sanidad y Seguridad Social, la Dirección General de Justicia Juvenil adscrita al Departamento de Justicia, o la Dirección General de Atención a la Infancia adscrita al Departamento de Bienestar Social.

Pero quisiera dedicar la parte central de mi aportación a los planteamientos globales de actuación sobre todos los jóvenes que fundamentan aun más la acción de la Dirección General de Juventud y que responderían a esa exigencia de participación, de promoción de las iniciativas de los jóvenes, con vistas a su plena incorporación a la sociedad.

Actuaciones, por tanto, muy próximas a la educación social, ya que contribuyen a una socialización activa de los jóvenes y suponen respuestas a ciertas necesidades concretas de los jóvenes, especialmente en los ámbitos de lo sociocultural o de la educación no formal e informal. Actuaciones que, con respecto a la marginación, cabe interpretar globalmente como acciones de prevención primaria.

El estilo de actuación de la Dirección General de Juventud ha sido y sigue siendo el posibilitar e impulsar la emergencia de iniciativas y respuestas plurales desde la misma sociedad y desde los propios jóvenes, a sus problemas y necesidades, más que el ofrecer servicios directos a los jóvenes que es una política respecto de las instituciones y, evidentemente, repercute de manera negativa en su autonomía y en su activa inserción social. Como nos gusta afirmar, hacemos una política al servicio de los jóvenes más que una política de servicios.

Así pues, el enfoque hasta ahora dado a nuestra acción de gobierno, y que es el que nos parece más acertado, se orienta más a la creación de infraestructura y de medios de actuación que a las acciones puntuales, está más cerca de lo educativo que de lo asistencial, está más cerca de posibilitar el dinamismo social que de suplantarlos con la acción despótica (ya sea paternalista o autoritaria). Es por todo ello

que he osado dar como título de toda esta reflexión . “La política de juventud como pedagogía social”. No es el único enfoque posible, pero, para nosotros, es el que mejor encaja en una sociedad que quiera ser cada vez más libre, más democrática y más integradora de todas sus potencialidades. Es el que mejor encaja también con las condiciones necesarias de toda política de juventud que al principio apuntábamos.

Si nuestro eje de actuación es la integración y la plena participación de los jóvenes en la sociedad (en la cultura, en el trabajo, en la política, en las relaciones sociales...) o de su plena socialización, si se prefiere un lenguaje más pedagógico, se impone una labor de análisis sobre en qué contexto social y cultural se ha de dar esta integración. Una labor de reflexión sobre las dificultades que la actual situación de cambio sociocultural presenta a los jóvenes y que puede estar motivando la cronificación de situaciones de marginación o nuevas formas de ésta.

2. CAMBIOS CULTURALES QUE INFLUYEN Y CONDICIONAN EL MUNDO JUVENIL

2.1. Comprender la matriz de los cambios culturales

Los jóvenes no viven aislados de la sociedad. Al contrario: reflejan la sociedad –incluso cuando la rechazan– y lo que viven acostumbra a ser reflejo de una forma u otra de problemáticas sociales si queremos situar a los jóvenes más allá del círculo cerrado que a menudo percibimos como definición de su situación actual.

Hay que detectar las tendencias dominantes y de este modo poder tomar decisiones ahora, en nuestro presente. Desde luego el futuro vendrá definido por el impacto de las nuevas tecnologías, pero lo que importa es una actitud activa y no pasiva ante esta transformación. Una actitud activa para decidir dónde se quiere ir, y no para querer saber dónde nos llevan.

Necesitamos comprender qué significan las nuevas tecnologías, y abordaré la cuestión desde la hipótesis de considerar que representan una novedad cualitativa en la historia de la humanidad.

La novedad de la microelectrónica aparece cuando se reflexiona sobre la historia de los instrumentos que el hombre ha utilizado. Los primeros instrumentos fueron los artesanales. Ampliaban las capaci-

dades de la mano humana y configuraron un mundo nuevo para el hombre: el mundo de las cosas "artificiales" (es decir, "hechas con arte"). La cultura urbana de las ciudades griegas y medievales quedó profundamente marcada por estos instrumentos que estuvieron en la base del individualismo, de la concepción del mundo como realidad construida, de la racionalidad instrumental.

La revolución industrial permitió aplicar a los instrumentos fuentes de energía exteriores al hombre, aumentando inmensamente su variedad y su productividad. Asimismo, el control de las operaciones siguió estando dirigido por el entendimiento humano. Por eso la revolución industrial no introdujo un cambio radical de paradigma respecto a las culturas artesanales.

En cambio, la moderna revolución microelectrónica utiliza instrumentos que amplían inmensamente las capacidades de la mente humana. No se trata ahora de entrar en discusiones sobre la capacidad de iniciativa creadora de estas máquinas, sino de hacer notar que, al multiplicar la capacidad intelectual humana, introduce al hombre en otro mundo. En efecto, las nuevas tecnologías le permiten alcanzar las múltiples relaciones sociales, las del sistema humano con el entorno ecológico, las relaciones de sistemas materiales interactuando entre ellos. Se pueden mencionar múltiples ejemplos de las "nuevas percepciones" de la realidad que se derivan: los análisis del Club de Roma dando la alerta ecológica serían impensables sin los ordenadores, al igual que los avances de la biotecnología.

Al introducir al hombre en otro mundo cambia también la percepción que el hombre tiene de sí mismo. Esquemáticamente se podría decir que la percepción que el hombre de la sociedad industrial tiene de sí mismo, es aún la del individuo (o de la empresa como individualidad) transformando el mundo como "amo y señor". El ordenador lleva a una nueva relación y, por lo tanto, a una nueva percepción de sí mismo: el hombre comienza a verse como un elemento de un sistema que interactúa en un delicado equilibrio con otros sistemas, sin poder eliminar las incertidumbres de esta compleja relación.

Si el modelo de la sociedad industrial se formulaba a partir de la fábrica, el modelo de la sociedad de la comunicación se creará, probablemente, a partir de la experiencia de la red de informática. Si este análisis de la novedad de las nuevas tecnologías es acertado, estamos en las puertas de una revolución semejante a la Revolución Industrial de comienzos del siglo XIX. Y si esto es cierto, es más razonable afrontar esta situación intentando captar el nuevo paradigma en creación y la nueva utopía posible que pretender que el futuro sea

la simple continuación de un presente que crecería tan sólo cuantitativamente. Tanto en las recetas del pasado (la modernidad liberal y socialista "clásica") como el actual pragmatismo antiutópico son inadecuados.

Quizás sería recomendable reemprender explícitamente nuestra preocupación de fondo. No hay que olvidar que la realidad y los retos juveniles se han pensado y vivido, alternativamente, desde una mentalidad liberal-capitalista o socialista; que el actual clima general de renuncia a las utopías hace que se refuerce un cierto clima de falta de horizontes entre los jóvenes. Todo ello es hoy aún muy presente, pero no debemos permitir que nos impida avanzar. Es indispensable que las dificultades del presente no nos impidan desarrollar las sensibilidades más adecuadas al futuro.

La consecuencia de esta reflexión es huir de todo mecanicismo. La revolución microeléctrica será probablemente imparable y presionará hacia un cambio de paradigma. Pero no está perfilada la dirección de este proceso histórico desde el punto de vista de los valores. El nuevo mundo podría ser una utopía negativa como la de Orwell y Huxley. Pero puede orientarse en la línea de la liberación humana. El análisis anterior nos demuestra que las perspectivas utópicas no deberían disociarse de los valores articulables en el nuevo paradigma como la iniciativa y la creatividad conjuntamente para poder hacer posible una comunicación universal y solidaria (correlativa de la cada vez más fuerte interdependencia a nivel planetario).

2.2. El mundo como horizonte

Será necesario preparar a las personas para pensar en términos internacionales. El horizonte de la acción es, cada vez más, el mundo entero.

Hoy parece un dato adquirido el hecho de que no existe ningún problema importante que no sea, en un grado u otro, un problema internacional. Pensar en términos internacionales supone también generar actitudes que se correspondan con esta visión globalizante e interrelacionada. Hasta ahora, la solidaridad y el respeto hacia el otro eran básicamente, por desgracia, una cuestión de sensibilidad humana. Cada vez más serán también una cuestión de supervivencia. Cada vez más se tendrá que pensar en términos de humanidad, porque quien piense y actúe sólo desde una perspectiva cerrada en ella misma (individual, de grupo o nacional) es, en cierta manera, una amenaza para todos y para el conjunto como tal. Esto es un reto importante, porque no estamos acostumbrados a pensar y a actuar a partir de esta

integración entre el humano individual y el humano colectivo. Pero conseguirlo ya no es una cuestión de opiniones o gustos. Es una necesidad e supervivencia. Esto, por tanto, no depende sólo de los jóvenes. Entre todos hemos de ir modificando nuestros valores y actitudes en esta dirección.

Así pues, no hay que caer jamás en la tentación de creer que esta perspectiva internacional es incompatible con un profundo sentido de enraizamiento en la propia realidad cultural y social. Al contrario. Quien crea que internacionalización y enraizamiento son antagónicos, o bien no conoce la realidad de la interdependencia mundial o no reconoce que todo rostro auténticamente humano se manifiesta mediante unas formas de vida y de sentir muy concretas, a través de un universo lingüístico y mental concreto. Internacionalización no es sinónimo de desdibujar los diversos rostros de lo humano ni de unificar empobrecedoramente las formas de vida. Al contrario, la verdadera internacionalización debe compatibilizar una percepción planetaria de los problemas con un profundo respeto por la diversidad, concebida como riqueza y patrimonio colectivos. El horizonte es el mundo, pero quien lo tiene como tal lo hace siempre desde una historia y una cultura concretas. Convertir este doble aspecto en una única realidad es mucho más que un reto. Es algo que hay que buscar día a día.

2.3. La cultura urbana y los cambios en los procesos de socialización

Esto no es ni será fácil. Y no lo será, entre otros motivos, porque se está produciendo un cambio fundamental en los procesos de socialización. Estamos acostumbrados a pensar y a vivir la sociedad –y, por lo tanto, la educación– a partir de una visión global, estática, de la vida social y de los sistemas de valores. Estamos acostumbrados a tener “ideas claras” y perfectamente definidas sobre lo que debe ser la política, la familia, el trabajo, la cultura, etc. Y si no las tenemos, a creer que las deberíamos tener, y que es bueno que existan. La formación y la educación son, pues, la manera de introducir a los individuos en este sistema de valores. Es cierto que hemos vivido graves conflictos y tensiones, y que hemos aceptado en un grado u otro un cierto pluralismo ideológico. Pero, al fin y al cabo, eran tensiones y conflictos entre proyectos que se veían a sí mismos con una pretensión de globalidad. Por eso los jóvenes podían reaccionar “contra” ellos: porque eran o pretendían ser puntos de referencia global.

Los cambios sociales que he mencionado y la generalización de la condición urbana como forma de vida han roto los puntos de referencia, los han fragmentado. El individuo se encuentra inmerso, en su vida cotidiana, en relaciones y ámbitos de referencia que no tienen nada en común, y cada uno tiene su lógica interna. Y esta fragmentación se vive como simultaneidad y heterogeneidad. El tipo de relaciones y de "lógica" que generan la familia, la escuela, la cultura de masas, el trabajo... tienen muy poco que ver entre sí, y pretender influir en la vida y la conducta de la gente que se encuentra inmersa en otros ámbitos. Para decirlo de un manera concreta: con individuos que viven una pluralidad de puntos de referencia, una cierta práctica escolar —aunque pretenda otra cosa— no influye más que en el ámbito escolar. Ciertamente, puede querer influir en los otros. Pero lo hace "desde fuera" y con unos costos inmensos. Cuando se rompe el hilo conductor infancia/juventud + formación/trabajo + aparejamiento (y el tiempo libre que va quedando) cada uno de estos ámbitos genera problemas específicos que afectan de manera específica a los jóvenes.

3. ALGUNAS CONSECUENCIAS RELEVANTES

3.1. La crisis de la cultura del trabajo

Pensemos, por ejemplo, en el trabajo. Más allá de todo el problema concreto e inmediato que representa el paro (y al cual se ha de dar respuestas) hay que reconocer que estamos viviendo profundos cambios culturales en el mundo del trabajo. Hasta ahora, a través del trabajo, los individuos recibíamos respuestas a diversas demandas y necesidades, y quizás hay que empezar a plantear que muchas de ellas pueden ser satisfechos cada vez más con relativa autonomía respecto al lugar de trabajo. La obtención de recursos, la inserción social, un cierto sentido de la realización personal, tener una ocupación con repercusiones sociales... Todas estas cosas se han vivido vinculadas al trabajo productivo, y empezar a asumir es que este hecho implícito de la plena ocupación cada vez más parece irrealizable y que, por lo tanto, no es extraño que formar en relación a esta cultura del trabajo genere indiferencia o agresividad, según las expectativas. Porque quizás sea insuficiente plantear el hecho del paro *sólo* desde el binomio trabajo-paro. Quizás sea necesario *también* empezar a potenciar en el mundo juvenil todo aquello que haga referencia a ocupaciones

socialmente útiles, a la capacidad de autoocupación, al diseño del propio trabajo y al proceso de formación, a nuevas experiencias de solidaridad, etc. Hay que potenciar nuevos tipos de ocupaciones socialmente necesarias e ir las dotando de reconocimiento social si queremos superar el peligro de ir avanzando hacia una nueva sociedad dual en la que una de las bolsas de marginación más importantes sean los jóvenes actuales.

Como ya es sabido, se ha definido esta sociedad que hace compatibles y simultáneos el crecimiento económico con la consolidación de amplias bolsas de pobreza como *sociedad dual* o como *sociedad de los tres tercios*. En el primer caso nos referimos a un nuevo tipo de escisión social: la que separa a los que están integrados laboralmente y administrativamente, y reciben los beneficios del crecimiento y la prosperidad, de los que quedan excluidos irreversiblemente. En el segundo caso, la separación se da entre el tercio marginado y empobrecido y los otros dos sectores, el formado por los que protagonizan y se benefician de los procesos de innovación y crecimiento, y el formado por las clases medias profesionales y los trabajadores cualificados, con puestos de trabajo seguros. En cualquier caso, estas concepciones tienen un punto en común: rompen con la percepción clásica de la sociedad dividida entre una minoría de dominadores y una mayoría dominada que puede aspirar a mejorar sus condiciones de vida transformando la organización social. Ahora más bien nos encontramos con una minoría (numerosa, pero minoría al fin y al cabo) excluida laboralmente, y sin ningún tipo de palabras, organizaciones y proyectos que abran esperanzas viables de superación de su situación. Esta minoría está formada en buena parte por los jóvenes (a los que se ha denominado "nuevos pobres") que no se pueden integrar en el proceso productivo en el marco de esta cultura —y repartición— del trabajo. En este sentido, la exclusión es más radical y tiende a consolidarse, en la medida que las grandes cuestiones públicas, como la redefinición del Estado del Bienestar, y los mismos procesos electorales, se plantean básicamente desde los intereses y las necesidades de los sectores sociales que se benefician y, por tanto, ignoran a los que, más que vivir al margen, quedan marginados. Y precisamente porque esta marginación es compatible con unos buenos resultados económicos y con un cierto incremento del bienestar, la sociedad puede tender a vivir como si la pobreza interna no existiera y, en todo reacciones o situaciones que perturben un equilibrio que no se cuestiona. Con otras palabras: nos podemos encontrar

con un clima cultural que genera jóvenes irresponsables y desinteresados en la medida, precisamente, en que se les impide el ejercicio de responsabilidades y la posibilidad de tener intereses por los cuales luchar.

3.2. La pérdida de la captativa globalizante

Pero esta necesaria mutación de la cultura del trabajo se da en el marco de la generalización de lo que antes he denominado condición urbana. Es decir, en el marco de unas formas de relación y de vida fragmentarias y en las cuales el individuo no tienen ningún campo de mediación entre su yo personal y la totalidad social. La sociedad urbana es la sociedad de la "multitud solitaria"... es decir, una sociedad en la que la complejidad de la vida urbana hace muy difícil pensar y vivir en términos de sociedad (o de globalidad). Creo que ésta es una de las causas de la pérdida de credibilidad (sobre todo entre los jóvenes) de aquellas instituciones y organizaciones que se justifican a sí mismas como realizadoras en sociedad de valores globales: partidos, iglesias, sindicatos.

Esta condición urbana de vida es uno de los trasfondos fundamentales de una sensación que, de forma más o menos formulada o explícita, muchos notamos cada vez más arraigada. Como si nuestro tiempo cada vez más se definiera por la resignada y conformada aceptación de una pérdida. La pérdida de un sentido de la globalidad y de lo absoluto en la vida. Pérdida, por cierto, que no se refiere tanto a su realización como a su misma posibilidad. Nuestras sociedades, en contra de lo que dicen los apocalípticos, no son sociedades sin principios ni valores. Pero son sociedades en las que ha adquirido una cierta carta de naturaleza la percepción de que ya no hay nada que se escriba o se pueda escribir con mayúsculas. Debemos pasar de la mayúscula a la minúscula en todos los órdenes de la vida, desde los fundamentos vitales hasta las instituciones. Desde luego, aún nos quedan mayúsculas, pero propias de cada uno. No se espera —ni se acepta— de ellas ningún tipo de viabilidad o credibilidad interpersonal ni, menos aún, en su sentido más general. Evidentemente, hay quien vive en relación a un sentido globalizante de la vida. Pero sabiendo que es un interés de su grupo, que no puede hacerlo comprensible a los que viven en relación a otras referencias o sin referencias, porque no hay ningún cuadro de valores compartido —social— en relación al

cual se pueda situar cada uno. Hoy se confunde con facilidad un cierto clima de indiferencia mutua con la tolerancia y el respeto, lo cual es realmente lamentable. Que cada uno haga y piense lo que quiera, mientras no me moleste, se dice. Esto es lo que hace que tan a menudo las relaciones con jóvenes o entre jóvenes sean monólogos paralelos. Al fin y al cabo, también para pelearse o discutir hay que tener algo en común.

Esto comporta una "desaparición" de las ortodoxias reguladoras y de su eficacia y lugar sociales. Nuestras sociedades ni se regulan ni aspiran a regularse o legimitarse por grandes discursos que propongan una comprensión de valor como "verdad".

Este clima social es uno de los factores que explica que pueda haber gente que se pone en manos de opciones y planteamientos como una forma de cubrir ese vacío que se da en nuestra sociedad. Quizás no es el factor principal, pero sí es un factor importante. Y no creo que se trate ahora de reprobar esta situación social, y de añorar otros momentos más homogéneos. De lo que se trata es de dar respuesta a las necesidades de nuestro presente, porque no tenemos otro y porque también nos ha dado cualidades, experiencias y recursos a los que no querríamos renunciar de ninguna manera.

3.3. La drogadicción y el fenómeno sectario

Esto se ve muy claramente si reflexionamos sobre dos fenómenos extremos que afectan de forma directa a los jóvenes, como son la drogadicción y el fenómeno sectario. En efecto, podríamos decir que la manera como se aborda generalmente la drogadicción es fundamentalmente reactiva. Como si nos encontráramos ante un hecho más o menos inesperado que altera nuestro "orden" real o imaginario. La reacción, entonces, es clara: ¿cómo podemos quitarnos de encima el problema? Y así queremos reaccionar sin comprender.

Porque el problema de la drogadicción es uno de aquellos en los que su magnitud, el dramatismo de las situaciones personales que genera o la contundencia de los conflictos que provoca pueden inducir a creer que sólo se puede abordar si se afronta el problema, si se da respuesta a las situaciones personales o si se hacen desaparecer los conflictos. Y hay que poner radicalmente en cuestión este "sólo", que se apoya en una percepción aislada de problemas, de situaciones personales y conflictivas.

Nuestras respuestas (o reacciones) pueden modificarse sustancialmente si modificamos nuestra percepción. Es decir, si comprendemos que la toxicomanía juvenil puede cambiar e incluso disminuir; pero, mientras que la sociedad no cambie, seguirá habiendo malestar juvenil que se traducirá en distintas formas de toxicomanía.

Esto no quiere decir que debemos negligir las acciones hacia las personas concretas que se encuentran en esta situación. Nos debemos preocupar desde una perspectiva que sitúe el problema de forma que modifique las condiciones que empujan a los jóvenes hacia la drogadicción, pero que nos afectan a todos. Es decir, a los valores sociales vigentes, a las actitudes dominantes y a la cualidad de las relaciones personales que se dan entre nosotros. En este sentido, la dimensión del proceso personal y social que supone la drogadicción es muy importante porque nos obliga a pensar en su superación no sólo en términos de asistencia o tratamiento, sino también de relación. Porque de lo que se trata no es, simplemente, de "salir" de la drogadicción, sino de encontrar —y proponer— caminos de salida, que siempre querrán decir nuevas orientaciones y posibilidades personales. De la drogadicción no sólo se "sale", sino que se sale porque se va hacia otro horizonte o hacia otros objetivos o referencias personales. Por eso se nos hacen más indisolubles el proceso personal y las condiciones sociales si queremos afrontar verdaderamente la drogadicción. Porque, en definitiva, la drogadicción no es sólo un "hecho social", sino un juicio sobre el funcionamiento de nuestra sociedad, sus valores realmente operativos y sus propuestas de vida.

Podríamos hacer una reflexión semejante en relación a las sectas, porque es un problema que afecta a los derechos humanos (y, en este sentido, hay que afrontarlos con los mecanismos que la sociedad tiene para protegerlos) pero también es un síntoma de nuestra calidad de vida social, que deberíamos afrontar tanto habiendo sectas como si no. Hay que rechazar radicalmente el sectarismo, pero precisamente en nombre de una propuesta de vida social cualitativamente mejor, y viable para todos. Hay que proponer a nuestra sociedad valores viables, vinculantes y movilizadores, y que de esta movilización salga no sólo el rechazo, sino también la imposibilidad del mismo sectarismo.

4. EXIGENCIAS EN EL TRABAJO CON LOS JOVENES

4.1. Revalorizar el tejido social

La cualidad humana de una sociedad cada vez más plural, compleja e interrelacionada exige que en esta sociedad jueguen un papel fundamental los grupos sociales intermedios. ¿Cuáles son las formas de agrupación —formales o informales— que realmente existen hoy entre los jóvenes? ¿Cuáles son las propuestas y posibilidades que, de hecho, les ofrece nuestra sociedad postindustrial y urbana en este sentido? Porque estos grupos sociales han de jugar un papel decisivo en la potenciación de los individuos y como factor de integración social. Integración que debe ser producto de las relaciones establecidas en un marco reconocido y compartido como referencia humana. Es en los grupos sociales intermedios donde es posible la elaboración de proyectos que puedan tener un sentido personalizado y donde es posible compartir intereses. Estos grupos sociales intermedios también necesitan recursos, pero no sólo recursos de infraestructura, sino también de personas e instituciones con capacidad de prestarles apoyo de forma circunstancial o estable. Son estos grupos los que han jugado un papel decisivo en el sostenimiento del dinamismo de nuestra sociedad y los que han sido la médula del movimiento juvenil catalán. Pero hay que reconocer y potenciar todas las dimensiones de estos grupos sociales intermedios, y no sólo los que han tenido vigencia hasta ahora. Estamos viviendo un período de redefinición, de nueva toma de conciencia de horizontes y de posibilidades, pero es necesario que esta redefinición se haga con la participación y el protagonismo de estos grupos intermedios.

4.2. Un nuevo concepto de educación

Cuando se habla de educación (o de formación) se acostumbra a pensar en la escuela. Desde luego, se suele añadir que otros tipos de formación *también* son importantes. Pero este “también” es significativo de su subordinación a la escuela. Una escuela pensada, en el fondo, básicamente como mecanismo de incorporación al trabajo y que contribuye a identificar formación con capacitación profesional. El resto, ya se sabe, son añadidos para el tiempo libre, más o menos imprescindibles. Igualmente la aparición del paro estructural obliga a

modificar esta concepción, esclava de una cierta "cultura del trabajo", como ya se ha señalado anteriormente.

La escuela es una institución fundamental. Pero no podemos seguir identificando exclusivamente la acción educativa o la formación con la escuela. Ni podemos seguir valorando todas las actividades y acciones educativas con relación a la escuela. Hay que empezar a considerar que la estructura educativa de un país la conforman todas aquellas organizaciones y asociaciones que contribuyen a mejorar los conocimientos y el saber hacer de la gente y a desarrollar sus capacidades personales. En relación a todos los ámbitos de la vida, y no sólo al laboral. Y es este conjunto de la estructura educativa la que ha de adecuarse a las necesidades de innovación y cambio de nuestra sociedad. Una sociedad en la que nada será "para siempre" y en la que, por tanto, la formación ya no será un estadio de la vida, sino un estilo de vida. De esta manera, la educación ha de dejar de ser percibida como un momento, una época o unas paredes que sitúan la vida de las personas y ha de pasar a inscribirse, bajo diversas formas, en el conjunto de la vida de la gente.

En una sociedad en la que se sobrevive mediante la estabilidad (laboral, política, social...) se educa con unos contenidos y en la sumisión a los contenidos; se educa para un "saber hacer" repetitivo, sea laboral o moral. En una sociedad en la que se sobrevive mediante la innovación y el conocimiento, la educación no se puede hacer exclusivamente o básicamente mediante normas y contenidos, sino potenciando la intuición, la sensibilidad, la capacidad de creación y comunicación, la responsabilidad, la libertad. La formación, pues, no deberá ser una recepción pasiva, sino una capacitación para vivir relaciones y procesos cuyo contenido es imprevisible en el momento en que se educa esta capacitación.

Esto es lo que exige superar una concepción del proceso educativo como referido a una única institución base y sustituirlo por la creación del propio currículum orientado al aprendizaje global y no sólo a la capacidad laboral más o menos inmediata. Exigencia que se centrará en la necesidad de los individuos de comprender el desarrollo de las propias capacidades como un proyecto de vida. Por mucho que desde muchas situaciones concretas nos pueda parecer imposible, hay que ir liquidando las nuevas fronteras (a menudo más mentales que reales), dejar de concebir la formación como una cosa que "busco para que me la den" y configurarla como el desarrollo de diversas iniciativas y capacidades personales vividas como los otros y en rela-

ción a los otros. Cuestiones como la relación inmediata y constante entre escuela y trabajo, o lo que ahora llamamos "educación en el tiempo libre" son algunos de los grandes problemas prácticos y organizativos que se nos plantean desde esta perspectiva. ¿Qué hacer entonces? Como se puede comprender, y más después de todo lo que he dicho, no pretendo ahora ofrecer "la" solución, sino afirmar que cualquier proyecto educativo (institucional o no) ha de evitar dos cosas: ser *sólo* reactivo o continuista. Por "reactivo" podemos entender aquel planteamiento que pone énfasis en los problemas más acuciantes y en los "puntos negros" que están viviendo los jóvenes. La necesidad de "dar respuesta" a muchas situaciones juveniles—algunas de ellas verdaderamente críticas, como ya he dicho, y que no deberían menospreciarse por lo que tienen de situaciones límite en nombre del futuro— hace que las respuestas a veces no se integren en ningún proyecto de salida de estas situaciones, porque a menudo "desde dentro" no se hace referencia a dinamismos nuevos que, potenciados, podrían representar una superación de estas mismas situaciones. Y así se habla de jóvenes (o de la sociedad) subrayando sólo los problemas, sin potenciar algunos dinamismos, quizás más minoritarios, que representan la aparición de propuestas que pueden configurar planteamientos nuevos e innovadores.

Por "continuista" podemos entender aquel planteamiento que, a partir del acierto, la acogida y la resonancia de determinadas acciones, se plantea sólo perfeccionar y ampliar o corregir lo que se ha hecho o dicho hasta ahora, sin valorar la necesidad de captar las tendencias que exigen nuevas prioridades o que resitúan las ya existentes.

5. LINEAS DE ACTUACION DE LA DIRECCION GENERAL DE JUVENTUD

Sin entrar en el detalle pormenorizado de cuál es la tarea de la Dirección General de Juventud, no quisiera terminar esta reflexión anclada en perspectivas generales y grandes orientaciones sin apuntar algunas concreciones.

Hasta aquí hemos desarrollado nuestra concepción, nuestra perspectiva, nuestra orientación y nuestro estilo para una política de juventud en lo que concierne a una Dirección General de Juventud, como tarea de educación social y con la voluntad de ser también una

actuación preventiva del real peligro de marginación con el que se encuentran muchos colectivos de jóvenes. Esta política se vehicula sobre determinados temas y programas que representan sus principales realizaciones.

En este sentido, y como último apartado de esta exposición, reseñaremos, muy sucintamente, algunas de estas realizaciones en torno a la potenciación de la realidad asociativa, de la educación en el tiempo libre y de la participación, la promoción de servicios y de las políticas sectoriales.

A pesar del salto que supone pasar de los planteamientos y de la orientación política y pedagógica al terreno de las realizaciones, estoy convencido de que será fácil para todos ustedes el situar cada concreción en el marco de lo hasta aquí planteado.

5.1. Potenciación del asociacionismo, de la educación en el tiempo libre y de la participación juvenil

Dentro de este apartado hay que destacar la creación, ya en 1979, del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya como organismo de participación del asociacionismo juvenil dotado de una total autonomía de funcionamiento, su nueva regulación por ley en 1985 y la constante colaboración y apoyo económico que en la actualidad supone una aportación de más de 15 millones de pesetas y la cesión de un local para sede social. Asimismo, se ha impulsado y apoyado la creación de una red de Consejos a nivel local.

En línea de potenciación del asociacionismo hay que apuntar la creación y mantenimiento de un censo de entidades juveniles y de prestación de servicios a la juventud, las ayudas económicas en forma de convenios y de subvenciones, (las cuales actualmente contemplan ocho programas distintos y suponen más de 300 millones de pesetas al año). También se han realizado diversas campañas de promoción del asociacionismo y de las actividades juveniles que han contado con spots televisivos, teléfono de información y material impreso.

En cuanto a la educación en el tiempo libre, las entidades han sido apoyadas mediante las líneas de subvención ya referidas, pero ha tenido una atención preferente a través de la promulgación de normativas sobre la realización de actividades educativas en el tiempo libre (colonias, campamentos, centros de vacaciones, campos de

trabajo y rutas que acogen anualmente a más de cien mil niños y jóvenes) y sobre apertura y funcionamiento de instalaciones (albergues juveniles y casas de colonias), la creación de servicios técnicos de inspección y asesoramiento y, de manera especial, con la atención a la formación.

Respecto a la formación de educadores en el tiempo libre hay que destacar la promulgación de una normativa ya en 1981, que regulaba el reconocimiento de Escuelas para impartir dicha formación, los niveles de formación y los programas. La revisión de dicha normativa en 1987 configura el actual esquema formativo en tres niveles –monitor, director y especialista en pedagogía del tiempo libre y animación sociocultural–.

Acogidas a esta normativa funcionan actualmente 24 escuelas de formación. Cada año, cerca de 3000 jóvenes realizan su formación como monitores, cerca de 1000 como directores y más de 100 cursan pedagogía del tiempo libre y animación sociocultural.

En ocho años de vigencia de dicha normativa la Generalitat de Catalunya ha expedido 13.682 diplomas de monitor y 2.188 diplomas de director.

También de cara a la formación de dirigentes asociativos y técnicos en temas de juventud se han desarrollado o apoyado diferentes actividades formativas o de estudio en temas como los jóvenes en las áreas rurales, la información juvenil, la prevención de drogodependencias, la formación de educadores en el tiempo libre, etc. Asimismo se han creado premios y becas para estudios sobre estas temáticas y se patrocinan otros creados por diversas entidades.

Completa este ámbito de actuación las publicaciones propias y en colaboración y la creación de un centro de documentación juvenil compuesto por mediateca, archivo de prensa y fondo documental, que pone a disposición del usuario un ingente fondo documental de asociaciones y entidades, así como otros materiales especializados.

5.2. Promoción de servicios

Como actuación complementaria a la que desarrollan entidades y asociaciones, la Dirección General de Joventut y el Institut Català de Serveis a la Joventut, como organismo autónomo de la propia administración, desarrollan algunos servicios directos en áreas como las instalaciones, la información, las actividades juveniles y el carnet joven.

5.2.1. Instalaciones

Con el objetivo de dotar a los jóvenes y a sus entidades de una infraestructura que facilite su actividad se ha desarrollado una política de inversiones en instalaciones juveniles que permite ofrecer en estos momentos 15 albergues de juventud, 2 albergues-residencia, 4 casas de colonias, 5 terrenos de acampada, 11 salas de exposición para jóvenes, 4 ludotecas y 34 locales para jóvenes de uso diverso.

Asimismo, se ha creado una línea de subvenciones para ayuntamientos destinadas a este mismo fin: creación por parte de las corporaciones locales de infraestructura para los jóvenes y sus actividades.

También en esta línea cabe destacar las subvenciones a entidades para la adquisición de locales o para obras de adaptación y los créditos especiales para el mejoramiento de las casas de colonias y albergues de las propias organizaciones juveniles.

5.2.2. Información

Como instrumento básico para la participación, como elemento difusor de las actividades juveniles y como orientación sobre posibilidades y recursos, la información es básica en el trabajo juvenil. En esta línea hay que destacar la creación de redes de información juvenil. Hoy disponemos de 30 puntos de información juvenil de la propia Dirección General de Juventud y una política de reconocimiento mediante la normativa correspondiente y de cooperación a través de convenios con servicios de información de diversas entidades que atañe a otros 29 centros o servicios, que suponen una importante cobertura geográfica.

5.2.3. Actividades

De manera complementaria a las actividades promovidas por las entidades, el Institut Català de Serveis a la Joventut realiza una oferta propia en épocas de vacaciones, principalmente de campos de trabajo (arqueología, naturaleza, acción comunitaria...), y dirigidos a aquellos sectores o franjas de edad menos atendidas desde la iniciativa social, como son las actividades para mayores de 14 años.

En dichas actividades se presta una atención especial a la integración de jóvenes con disminuciones físicas o psíquicas, así como a jóvenes con problemas de integración social. Dado que frecuentemente participan en estas actividades jóvenes no asociados, se ha iniciado la experiencia de realizar en su transcurso sesiones informativas y de sensibilización hacia el asociacionismo y la iniciativa juvenil.

Otro tipo de actividades promovidas desde el Institut Català de Serveis a la Joventut son las de dinamización cultural: muestras, certámenes, concursos y campañas en diversos campos de la actividad artística y cultural (literatura, artes plásticas, teatro, teatrovídeo, cómic, composición, canto coral, fotografía, arqueología industrial...).

5.2.4. *Carnet Joven*

En este apartado de servicios hay que mencionar el Carnet Joven como instrumento para dar facilidades en el acceso a determinados bienes o servicios culturales y de tipo general a los jóvenes. Catalunya fue la primera Comunidad Autónoma en lanzar esta iniciativa, que hoy existe ya en otras comunidades y que está homologada y en régimen de reciprocidad entre las distintas comunidades y con la de otros países europeos.

El 50% de la población catalana entre 15 y 25 años lo obtuvo en el primer periodo de funcionamiento (1986-1988) y la renovación mantienen un importante ritmo. Son más de 8.000 las diversas ventajas que se ofrecen en Catalunya a los poseedores del Carnet Joven.

5.3. Políticas sectoriales y actuación interdepartamental

Por último, hay que apuntar que un ámbito fundamental en la actuación de la Dirección General de Juventud es la promoción de políticas sectoriales y la participación en tareas interdepartamentales para propiciar actuaciones globales en favor de los jóvenes.

En esta línea hay que destacar:

- los programas contra el paro juvenil (formación del aprendizaje y del trabajo en prácticas, planes de ocupación contratación de jóvenes en paro no subsidiado para prestar servicio en entidades juveniles, ...),

- actuaciones de prevención de las drogodependencias en los sectores juveniles, de acuerdo con el desarrollo del Plan de Drogodependencias de la Generalitat de Catalunya, y participación en el consejo directivo para el desarrollo de dicho plan (información, formación para la prevención, publicaciones, ...),
- actuaciones en centros penitenciarios para jóvenes (actuaciones artísticas y culturales en los centros, promoción cultural y de actividades en los centros, promoción ocupacional y actividades de tiempo libre fuera de los centros para jóvenes internos en régimen abierto, ...)

También se puede mencionar la participación en el plan especial del barrio de la Mina para la mejora de sus condiciones y calidad de vida, como ejemplo de actuación interdepartamental sobre un territorio muy concreto, o la participación en organismos que inciden de manera especial sobre los jóvenes, como pueden ser, entre otros, la Comisión de Bienestar Social, el Instituto Catalán de Nuevas Profesiones, o el Consejo Asesor y Coordinador de Protección de Menores de Catalunya.

Con ello cerramos esta enumeración de realizaciones que, sin ser exhaustiva, da buena muestra de la trayectoria seguida y que tendremos ocasión de comentar ahora mismo, en el coloquio.

Creo que puedo terminar esta intervención con una cierta satisfacción por el balance ofrecido, pero, al mismo tiempo, con la clara conciencia de que, ante la global y compleja problemática de los jóvenes que hemos descrito, las realizaciones presentadas son todavía insuficientes. Salvar esta distancia es el reto que aceptamos para seguir avanzando día a día.

Gracias por su atención.

RADIO ECCA, UN INSTRUMENTO PARA LA EDUCACION SOCIAL

Luis Espina Cepeda

Los medios de comunicación social tienen en común con la educación social el uso del adjetivo **social**.

¿Qué puntos de coincidencia manifiesta el uso común de este adjetivo? ¿Qué terrenos pisan simultáneamente ambas realidades? ¿En qué actividades o funciones se alían?

Este trabajo, evitando lo más posible las disquisiciones teóricas, pretende mostrar la capacidad de los medios de comunicación para la educación social, a partir de un medio concreto de comunicación social: Radio ECCA. La exposición detallada de esta realidad permitirá, al final, extraer algunas conclusiones sobre la mutua interrelación entre los medios de comunicación y la educación social.

1. NOCIONES PREVIAS

Resulta imprescindible explicar la idea de educación social de la que se arranca y ofrecer una mínima información sobre Radio ECCA. Este recorrido previo, realizado de forma rápida y somera, permitirá una mayor profundización en el tema central de este trabajo.

1.1. Educación social

Al descubrimiento renacentista de los valores del individuo ha contrapuesto la cultura moderna el desarrollo de los valores comunitarios y sociales. El individuo, la persona, ha pasado a ser contemplado como miembro de la sociedad.

Esta elemental característica de la sociedad moderna ha transformado también el área de la educación. Actualmente, la educación no puede aislarse del marco social¹.

¹ Al presente Congreso sobre *La Educación Social en España*, organizado por la Universidad de Comillas y la Fundación Santa María, precedió en octubre de 1988, el VII Seminario

El adjetivo social se aplica así a la participación, a la animación, a la pedagogía, a la educación. El propio sistema educativo, en todo su conjunto, se ve así a la fuerza enmarcado en el contexto más amplio de la sociedad: “el sistema educativo es un subsistema social”².

Existe una cierta coincidencia en incluir dentro de la que se denomina *educación social* tanto: a) la consideración al tipo de educación que hay que dar al individuo para vivir adecuadamente en sociedad, como b) la obligada atención a todos los problemas de la sociedad que pueden ser solucionados desde la educación³.

Ambos aspectos —el papel de la educación: a) sobre el individuo y b) sobre la sociedad— habrá que tenerlos en cuenta al exponer la dimensión social de la educación llevada a cabo por Radio ECCA.

1.2. Radio ECCA

Hay ya en España diferentes emisoras de radio que emiten con el indicativo de Radio ECCA. La más antigua de todas ellas comenzó a emitir en Las Palmas de Gran Canaria, por lo que el nombre inicial de ECCA significó originariamente “Emisora Cultural de Canarias”. Al haberse extendido el nombre y la actividad a otras localidades, el

Interuniversitario de *Teoría de la Educación*, organizado por el Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia, sobre la *Educación Social*. En este Seminario se expusieron ponencias sobre todos los campos de actividad supuestamente relacionados con esta disciplina, en concreto, sobre *Estructura y naturaleza de la participación educativa*, *Pedagogía social en el sistema escolar*, *Pedagogía sociopolítica*, *Pedagogía laboral*, *Pedagogía ambiental*, *Educación Permanente*, *Animación Sociocultural*, *Pedagogía familiar* y *Pedagogía de la inadaptación Social*, todas acompañadas de numerosas comunicaciones. Agradezco al Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia el envío, en fotocopia, de todos los trabajos presentados en aquel Seminario.

² Juan ESCAMEZ SANCHEZ, Antonio PETRUS ROTGER y Antonio MUÑOZ SEDANO, *Pedagogía Sociopolítica*, Ponencia presentada al VII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, organizado por la Universidad de Valencia, 1988, página 7.

³ Esta es la concepción básica de la educación social usada para Félix ETXEBERRIA BALERDI, de la Universidad del País Vasco de San Sebastián, en su comunicación al VII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, titulada *Pedagogía Social y Educación no escolar*. Este trabajo expone detalladamente la confusión y las distintas concepciones existentes sobre la noción de educación social, los principales factores que han influido en el actual desarrollo de la educación social y los problemas y campos de actuación que debería cubrir una adecuada educación social. La misma concepción de la educación social expuesta por el profesor vasco en este trabajo es la de una de las obras más citadas al tratar sobre este tema: J. M. QUINTANA, *Pedagogía social*, Dykinson, Madrid, 1984.

nombre de ECCA ha pasado a ser ya un nombre propio, sin necesaria significación en sus iniciales⁴.

Todas las emisoras de Radio ECCA tienen actualmente como titular a la Fundación ECCA, una entidad no lucrativa que agrupa como patronos a las personas e instituciones que originariamente tomaron parte en el nacimiento de Radio ECCA⁵.

Lo que principalmente caracteriza a las emisoras de Radio ECCA es que, siendo emisoras privadas, no admiten ni emiten publicidad comercial, dedicando por entero sus horas de emisión a la promoción de la cultura. Esta tarea cultural se lleva a cabo mediante la impartición de cursos de diverso contenido y, también, mediante la emisión de programas abiertos dirigidos a toda la población. En horas en que emite cursos, Radio ECCA actúa como un Centro Docente. Durante el tiempo restante, Radio ECCA se asemeja a cualquier otra emisora de radio.

Para la impartición de los cursos y para el mantenimiento del Centro Docente que sirve de base para sus actuaciones, la entidad titular de Radio ECCA ha mantenido desde los orígenes de esta institución una ininterrumpida relación de cooperación con el Ministerio de Educación, del que continuadamente recibió profesorado —a nivel de EGB— y ayudas económicas. Actualmente, esta relación se mantiene con las Administraciones Educativas de las diversas Autonomías, con fórmulas y resultados bastante diferentes.

La principal innovación de Radio ECCA es haber conseguido una tecnología peculiar para la enseñanza por radio. Esta tecnología consiste en el uso sincronizado de la radio y de los materiales impresos, de forma que el seguidor de cualquiera de sus cursos no oye la radio (como el que sigue un curso de la BBC británica, o de la UNED española), sino que *trabaja* sobre el papel impreso con la

⁴ La primera licencia de emitir de Radio ECCA la obtuvo la Compañía de Jesús el 10 de diciembre de 1963, comenzando la actividad educativa de esta emisora el 15 de febrero de 1965. Desde entonces, esta emisora emite desde Gran Canaria en Onda Media y en Frecuencia Modulada. En las islas Fuerteventura y La Palma, emiten actualmente otras dos emisoras de radio ECCA. Dentro de la península, están ya en funcionamiento emisoras de Radio ECCA en Vigo (Pontevedra) y en Antequera (Málaga). En la más reciente concesión de licencias para emitir, la Fundación ECCA ha recibido licencias en Tordesillas (Valladolid) y en Ibi (Castellón), habiéndosele negado esta licencia para emitir —razonablemente?— en la mayoría de las ciudades en las que ya trabaja y en las que también las había solicitado.

⁵ La composición completa del Consejo de Patronato de la Fundación ECCA y la orientación y objetivos de esta institución se puede ver con detalle en la publicación *Fundación ECCA. Estatutos y Documentos Constitutivos*, Las Palmas de Gran Canaria 1987, 104 páginas.

ayuda del profesor que le habla desde la radio; este sincronizado trabajo se complementa con la orientación personal proporcionada por un profesor, normalmente en encuentros colectivos realizados semanalmente en los "Centros de Orientación" que también pone en funcionamiento Radio ECCA.

Esta concreta forma de utilizar la radio para la enseñanza se utiliza, no sólo en las ciudades en las que ya existe una emisora propia de Radio ECCA, sino también en una treintena más de ciudades españolas, en las que la Fundación ECCA ha llegado a acuerdos de cooperación con emisoras convencionales, para la emisión de las clases, y, en ocasiones, con otras instituciones, para hacerse cargo de la organización de los cursos⁶. Esta tecnología —el Sistema ECCA de Enseñanza por Radio— está siendo también utilizado por instituciones de una larga decena de países latinoamericanos⁷.

Radio ECCA, además, ha estado presente en múltiples Congresos internacionales de enseñanza por radio y/o de enseñanza de adultos, y su referencia es ya común en las publicaciones especializadas sobre estas materias⁸.

La acción educativa de Radio ECCA se dirige siempre a la población adulta. Sin entrar ahora en más detalles, sólo para ofrecer una idea general del alcance de su actividad, basta decir que los cursos de Radio ECCA fueron seguidos en España, en el último curso escolar, por 103.361 personas (55.516, en Canarias, y los 47.845 personas restantes, en 29 diversas provincias españolas). Sólo en Canarias, en los 25 años de actividad que se cumplen en 1990, Radio ECCA ha atendido a más de 400.000 personas⁹.

⁶ En el curso 1987-88, además de en las dos provincias canarias de Las Palmas y Santa Cruz de Tenerife, la actividad educativa de ECCA se llevó a cabo, gestionada directamente por la fundación ECCA, en Almería, Badajoz, Cáceres, Córdoba, La Coruña, Granada, Jaén, Lugo, Madrid, Málaga, Murcia, Baleares, Sevilla y Vigo, y, mediante acuerdos de colaboración con otras instituciones, en Avila, Burgos, Cádiz, Gijón, Huesca, León, Logroño, Salamanca, Santander, Soria, Valencia, Valladolid, Vizcaya, Zamora y Zaragoza.

⁷ Los países en los que actualmente se está empleando la tecnología ECCA son Argentina, Bolivia, Costa Rica, Colombia, Ecuador, Guatemala, Haití, Méjico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

⁸ Anthony KAYE, Keith HARRY, *Using the Media for Adult Basic Education*, Groom Helm, Londres, 1982, pp. 208-228; Malcolm TIGHT, *Education for Adults*, Volumen 1.: *Adult Learning and Education*, Groom Helm, Londres 1983, pp. 186-199; *Radio ECCA: A Distance Learning System in the Canary Islands*; Anthony BATES, *Broadcasting in education. An evaluation*, Constable, Londres 1987, p. 78. Un curso de la Open University sobre Educación de Adultos incluye una amplia referencia a Radio ECCA.

⁹ Para una información más completa sobre Radio ECCA, Luis ESPINA CEPEDA, *Radio ECCA, Centro Doctete, Las Palmas de Gran Canaria 1976*, 256 páginas. También *Estruc-*

Esta sucinta visión general sobre Radio ECCA permitirá exponer ya, de forma más ágil, la capacidad de esta emisora para llevar a cabo el concepto de educación social antes formulado.

2. CAPACIDAD DE RADIO ECCA PARA LA EDUCACION SOCIAL

De forma ambiciosa, alguien ha podido decir que la radio sólo con emitir, ya educa¹⁰. La palabra y la música, en efecto, constituyen un indudable elemento formativo —del lenguaje, de la sensibilidad— para cualquier oyente de la radio.

La función formativa de los medios de comunicación es así destacada por todos los que analizan los factores más influyentes en la cultura actual¹¹. Sin tener siquiera una intencionalidad directamente educadora, *informalmente*, muchos afirman que cualquier programa de los medios de comunicación posee una capacidad formativa para el oyente o el espectador. Con distinta intensidad, por múltiples caminos y procedimientos, de forma consciente o inconsciente, los medios de comunicación parecen proporcionar hoy el mayor volumen de *información* y de *formación* que la población posee actualmente. Casi siempre con alguna intencionalidad crítica hacia las capacidades limitadas del estricto sistema educativo, los medios de comunicación son por muchos presentados como una más poderosa y omnipresente *escuela paralela*, con más influjo incluso que la escuela convencional¹².

tura y tecnología educativa de Radio ECCA, en Jornadas sobre Educación a Distancia, Universidad Politécnica de Valencia, 1982, páginas 105-212. Puede consultarse también María Teresa FONTAN, La experiencia de Radio ECCA, OEI, Monografías sobre Educación de Adultos, Madrid, 1983, 408 páginas. El concreto detalle de los cursos que se imparten, el número de personas atendidas, los profesores y los centros intervinientes, los resultados obtenidos, las fórmulas de financiación, etc., puede verse en las Memorias, que desde 1981 ha publicado ininterrumpidamente Radio ECCA.

¹⁰ Esta opinión fue expresamente defendida por el profesor italiano Paolo VALDERAMA, en las *Recontres* sobre radio, convocadas en Tenerife por Radio Nacional de España.

¹¹ *Radio y Cultura, Rencontres de Tenerife, 1977, RNE, 273 páginas; Rex CATHCART, The use of media in Adult Education, European Bureau of Adult Education, 1982, 103 páginas; Ignacy WANIEWICZ, La radio-télévision, au service de l'éducation des adultes, UNESCO, 1972, 136 páginas.*

¹² Jaime TRILLA, *La educación fuera de la escuela*, Editorial Planeta, Barcelona 1985, 179 páginas.

Desde una adecuada concepción de la educación permanente¹³, el valor educativo de los medios de comunicación es totalmente cierto y eficaz. La educación no se acaba en la escuela, sino que continúa durante toda la vida. La educación es *permanente*, porque abarca la de la escuela y la que se obtiene antes y después de la escuela, durante toda la vida. Como ha definido Ettore GELPI, el responsable de la Unesco para este campo de actividad, la educación permanente es "la educación *de todos y por todos*": todos debemos aprender y de todos debemos recibir enseñanza¹⁴. Es el ideal de la *ciudad educativa*, que desborda ampliamente las posibilidades más limitadas del sistema educativo formal.

Con esta amplia visión, es rigurosamente cierto que los medios de comunicación poseen una capacidad educativa inigualable. No todos los programas tienen el mismo valor educativo. Algunos, incluso, pueden llegar a resultar antieducativos y deformadores. Pero de alguna manera y con distinta intensidad, cualquier programa proporciona elementos formativos, para el que los sabe descubrir y asimilar. El influjo de los medios de comunicación es siempre cierto, aunque sus efectos no se puedan evaluar con la misma facilidad que los conocimientos que se transmiten dentro de un aula. Por esta causa, la abundante literatura sobre el poder educativo de los medios de comunicación resulta siempre algo ampulosa y bastante imprecisa¹⁵.

¹³ Ricardo MARIN IBÁÑEZ, Emilio LOPEZ BARAJAS, Salvador PEIRO GREGORI, J. CASTEÑE CASELLAS y J. GARCIA CARRASCO, *La educación permanente*, Ponencia presentada en el VII Seminario Interuniversitario sobre Teoría de la Educación organizado por la Universidad de Valencia, 1988, 40 páginas. Esta ponencia ofrece un sucinto resumen de los pasos que se han ido dando en los organismos internacionales (UNESCO, Consejo de Europa y OCDE) y en España hasta el actual desarrollo del concepto de "educación permanente" y ofrece, además, un ensayo de adecuada definición de este concepto y un análisis de los tres grandes campos que debe atender: 1) lo académico, 2) lo profesional y 3) todo el indeterminado campo de lo socio-cultural, que es el fruto de la dimensión del ocio. A este resumen sintético sobre la educación permanente se añaden seis páginas de bibliografía, con la relación de libros, documentos y revistas siempre más citadas sobre estas materias. La ponencia destaca adecuadamente, además, las posibilidades de los medios de comunicación para la educación permanente.

¹⁴ Ettore GELPI, *Confrontations et rencontres éducatives*, Conferencia en el Congreso sobre "Educación Básica de Adultos" convocado por la Oficina Europea de Educación de Adultos en St. Andrews, Escocia, en 1983, página 13. "La educación de los niños, de los jóvenes y de los adultos debería insertarse directamente en la educación de todos y por todos".

¹⁵ María Teresa FONTAN, *La radio, como instrumento de educación: aproximación a una categorización de los programas radiofónicos educativos*, Comunicación en el I Congreso de Tecnología Educativa convocada por la sociedad Española de Pedagogía en Madrid, en 1983. Las ponencias y comunicaciones de aquel Congreso han sido publicados en BORDON nº 270, noviembre-diciembre 1987. El trabajo citado precisa y describe el nivel progresivo de participación que puede ejercer la radio en los procesos educativos.

En los momentos en los que no emite cursos, Radio ECCA posee todas las virtualidades de los medios de comunicación convencionales. Sus programas abiertos, dirigidos a toda la población, poseen el mismo poder de influjo —cierto, aunque impreciso— de los programas de los restantes medios de comunicación. Se podría incluso aventurar que, por provenir de un medio especializado en lo cultural, estos programas abiertos de Radio ECCA poseen un poder de penetración cultural en la sociedad todavía mayor. De hecho, por no tener publicidad comercial, Radio ECCA proyecta toda la fuerza de convicción social del medio hacia las preocupaciones culturales: promoción de la cultura, en general, y, de forma más concreta, promoción de sus propios cursos. En este sentido, Radio ECCA se podría definir como una emisora que sólo hace publicidad de la cultura y de sus propios cursos. El efecto que todo esto produce se puede vislumbrar, conociendo la totalmente desigual capacidad de penetración de ECCA en las localidades en las que posee y en las que no posee emisora propia. La mayor repercusión de su actividad en las ciudades en las que posee emisora propia parece ser claro efecto de la *capacidad educativa difusa* que posee la emisora en sus momentos no docentes. Con todo, la investigación y cuantificación de este campo de actividad de Radio ECCA —¿cómo? ¿hasta dónde? ¿cuánto influye?— está aún por realizar.

Aunque el valor que posee esta formación difusa dentro del campo de la educación social es muy grande, dada su imprecisión, resulta preferible pasar a concretar la capacidad formativa de Radio ECCA en sus momentos educativos expresos, en los cursos que imparte. La educación de adultos, obviamente, no es más que un subsistema del mucho más amplio sistema que es la educación permanente en toda su globalidad¹⁶. Pero este campo específico de la educación de adultos, realizado por Radio ECCA con expresa intencionalidad formativa, ofrece también características muy concretas desde el ángulo de mira de la educación social. A continuación se destacan las que parecen más claras y evidentes.

¹⁶ Ricardon MARIN y otros, obra citada, página 21. Esta precisión, ya realizada por la UNESCO en Nairobi en 1976, es recogida también en el *Libro Blanco de la Educación de Adultos* publicado por el Ministerio de Educación en 1986. Es lástima que la concepción generosa de la educación de adultos que deja entrever el *Libro Blanco* se haya empobrecido en los posteriores documentos sobre la *Reforma Educativa*, también elaborados por el Ministerio de Educación.

2.1. Educación para muchos

“La cultura no se debe adscribir únicamente a un determinado grupo social, distinguido —acaso arbitrariamente— por su situación económica, intelectual o de poder político, sino que hace referencia a todo el mundo, a todas las clases sociales, a todo tipo de gentes, humildes y poderosos, sabios e ignorantes, ricos y pobres. Se entiende, pues, la cultura como un bien común”¹⁷.

Entender la cultura como un bien común implica la obligación de hacerla *social*, de extenderla a todos o al mayor número posible de personas.

Por ser un medio de masas (“mass media”), Radio ECCA facilita la consecución de esta función social de la cultura, hace posible el que la cultura llegue a sectores muy amplios de la población.

Sin la intervención de la radio, muy difícilmente se podría hacer llegar el mensaje educativo a sectores tan numerosos y tan diversos de la población. Construir muchas escuelas para adultos es caro, y mucho más caro si hubiese que establecerlas en todas y cada una de las poblaciones de un territorio. Y conseguir que la población adulta acuda a estas hipotéticamente multiplicadas escuelas de adultos, resultaría además prácticamente imposible.

La radio hace posible este pequeño milagro. A través de las ondas, el mensaje educativo llega de verdad a todos los rincones del territorio, a todos los hogares en los que se le quiera recibir. La radio además, con los programas abiertos para toda la población, facilita la motivación de la población adulta, ofrece recursos para convencer a los que no saben que es bueno estudiar y aprender algo más. Convencido de todo esto, el gobierno Autónomo Canario financia en su totalidad los cursos de alfabetización de Radio ECCA y puede afirmar de verdad que, en todo el territorio canario, el analfabeto que lo desee puede de hecho aprender a leer y a escribir.

Radio ECCA, con todo, no consigue enteramente el ideal utópico de la “ciudad educativa”, o de que “todos aprendan y todos enseñen”. Los cursos de Radio ECCA, obviamente, no llegan a toda la población en términos absolutos. Pero la sola cifra de más de 400.000 alumnos en 25 años de actividad de Radio ECCA en Cana-

¹⁷ Miguel MARTINEZ MARTIN, Alejandro SANVISENS MARFULL, José V. MERINO FERNANDEZ, José M. PUIG ROVIRA y Jaime TRILLA BERNET, *Pedagogía de la Animación Sociocultural*, Ponencia presentada en el VII Seminario Interuniversitario organizado por la Universidad de Valencia, 1988, página 1.

rias permite afirmar que la radio se puede convertir en un medio adecuado para la extensión de la educación, para hacer *social* la riqueza de la cultura.

2.2. Educación para los más necesitados

Las iniciativas culturales muy frecuentemente terminan en las élites. La cultura actual —pintura, literatura o música, por ejemplo tiende a convertirse en críptica, en reducirse a una disciplina o arte para iniciados. El limitarse a la camarilla, el llegar a pocos, es el mayor peligro de todas las iniciativas culturales.

Conseguir hacer llegar los programas culturales o educativos a la población que menos formación tiene es el reto más difícil de cualquier agente o programa de cultura. Y dentro de la población menos culta, la masa todavía considerable de población analfabeta, o de población sin estudios mínimos, se destaca como tarea prioritaria y más urgente de cualquier iniciativa cultural¹⁸.

La tecnología educativa de Radio ECCA está especialmente diseñada para la divulgación, para hacer llegar a los que menos saben los mensajes culturales.

La intervención de la radio hace llegar el mensaje a todos los hogares, no sólo a las salas de conferencia, ni siquiera tan sólo a los más populares centros de educación de adultos. Pero la radio sola, no serviría para grabar o fijar ideas.

El complemento del material impreso, especialmente diseñado para cada curso y para cada clase, ayuda a la comprensión, a la actividad personal del que escucha, a la clarificación de las ideas, a que todo no se quede en palabras que se lleva el viento, a que quede después del trabajo de la clase un elemento impreso con el que recordar o estudiar. La sincronización de estos dos elementos —radio e impresos— hace más eficaz la suma de los dos, aunque hace también inútil el posible uso separado de cada uno de los dos elementos: la clase radiada no se puede seguir sin el impreso, y los impresos no resultan inteligibles sin la ayuda de la clase.

(Esta interdependencia convierte en necesaria la posesión por el

¹⁸ La cifra de 8.094.531 analfabetos funcionales, facilitada por el *Libro Blanco de la Educación de Adultos*, exige todavía una atención prioritaria sobre cualquier otra actividad educativa.

centro educativo del medio radiofónico: si no es así, los “hombres de la radio” difícilmente aceptarán el emitir clases dirigidas sólo a los que poseen los impresos; y los “profesores del centro” difícilmente tendrán fe suficiente en el medio radiofónico como para hacer depender el uso de sus “textos” a la escucha de la radio. Ejemplos no faltan de esta mutua desconfianza, ni en España ni en el extranjero.)

Ambos elementos, con todo, reciben el complemento definitivo con la orientación personal, siempre periódica y presencial en los cursos dirigidos a la población de menos nivel cultural. El encuentro de los alumnos con el profesor en el Centro de Orientación es, además, encuentro con los otros alumnos, abriendo así posibilidades nuevas a la formación.

Este modelo tecnológico hace posible la alfabetización, incluso para los que comienzan sin saber absolutamente nada. En Canarias, en los 25 años de Radio ECCA, son más de 30.000 los que, empezando como analfabetos, han aprendido a leer y escribir. Y resultando posible la alfabetización, resulta obviamente mucho más fácil la enseñanza de cualquier otra materia. Quien consigue lo más difícil, puede realizar también lo más fácil.

El Sistema ECCA, de esta forma, hace posible el hacer llegar los mensajes culturales a la población que más los necesita. Esta función prioritariamente divulgadora parece ser otra clara dimensión de la educación social.

2.3. Educación eficiente

La concepción de la cultura como *bien común* implica también el derecho de toda la población a poseerla. Con razón, la última Asamblea General de la UNESCO sobre educación ha resaltado el “derecho a saber” o el “derecho a aprender”¹⁹.

Un derecho es distinto a un favor. Muchas campañas de alfabetización y muchas iniciativas culturales, sobre todo si pretenden dirigirse a los que menos saben, tienen el peligro de caer en el paternalismo. El que más sabe tiende a pensar que está regalando algo al enseñar. Es como el rico que piensa que da limosnas cuando hace a otros partícipes de sus bienes.

¹⁹ Declaración de la IV Conferencia Internacional de la UNESCO sobre la Educación de Adultos, París, 19-29 marzo 1985.

La mejor forma de combatir esta tentación es ofrecer un servicio educativo eficiente, no una chapuza regalada. Radio ECCA, sobre la que pesa también esta tentación del paternalismo educativo, intenta superarla ofertando una enseñanza susceptible de cualquier análisis valorativo, capaz de la más seria evaluación.

No es momento de extenderse en pruebas de calidad²⁰. Sin pretender superar a la enseñanza presencial convencional, presumiblemente mejor en circunstancias ideales, Radio ECCA consigue unos niveles de enseñanza semejantes a los que de hecho se ofertan en los centros de enseñanza convencionales. Los resultados académicos así lo certifican. Y, sobre todo, la confianza constante de la población en territorios donde trabaja hace mucho tiempo, parece probar suficientemente el que la gente está convencida de que aprende de verdad con Radio ECCA.

Un factor adicional —el que la población pague algo por sus cursos— no entorpece, sino que ayuda. En los cursos dirigidos a la población económicamente más débil, hay siempre que conseguir que nadie deje de estudiar por motivos económicos. De hecho, las constantes ayudas económicas recibidas por Radio ECCA de la Administración Educativa, de otros organismos públicos y de personas e instituciones privadas, siempre han posibilitado el acceso a los cursos de los económicamente menos pudientes. El “concierto educativo” recientemente establecido con la Administración Educativa de Canarias facilitará aún más esta línea de actuación. Pero el mantener que el alumno pague algo, en todos los cursos, aunque sea por la “compra” de los textos, o el que pague algo más en los cursos de más nivel cultural, no sólo no será un problema, sino que será siempre un medio eficaz para que el adulto valore más la enseñanza que está recibiendo y, sobre todo, para que no la reciba como un favor, sino como un servicio en el que él puede exigir sus derechos.

Sólo una educación impartida sin paternalismo, considerada como un derecho del adulto que la recibe, puede considerarse auténticamente social. La radio concientiza sobre este derecho y ofrece a la población la posibilidad de realizarlo, de aprender con eficiencia.

²⁰ *Ocho años de enseñanza ECCA. Análisis de los resultados obtenidos en los cuatro primeros niveles.* Las Palmas de Gran Canaria 1973, 28 páginas. En este documento se estudió la eficacia de Radio ECCA de cara a la alfabetización de los que menos saben. Los resultados más concretos obtenidos en las diversas enseñanzas se encuentran en las *Memorias* anuales publicadas por Radio ECCA.

2.4. Enseñanza abierta

El campo más claro de actuación de la educación social es el de la preparación de los educandos para la vida social, para aprender a convivir con los demás y a solucionar los problemas de todos: “la pedagogía social ofrece la teoría y la técnica de la formación social de los individuos”²¹.

Frente a la formación individualista –estudiar, aprender, rendir exámenes, sacar buenas notas–, la educación social se esfuerza en destacar los valores o funciones sociales que también debe desarrollar el individuo: comunicación, comprensión mutua, conversación, diálogo, discusión, participación, respeto, tolerancia, libertad, responsabilidad, solidaridad, comprensión de la autoridad, sentido de lo económico, respeto al medio ambiente, vivir lo ecológico, captación de lo cívico y de lo político, aspiración a la justicia y a la paz²². La formación de todos estos valores o dimensiones del hombre, por desconfianza en el sistema educativo, se localiza más al margen que dentro de la escuela: “la mayoría de los estudiosos o investigadores de la pedagogía social sitúan el ámbito de esta disciplina en lo extraescolar”²³.

La educación de adultos, en particular, se ha visto muy afectada por estas justas demandas de la educación social. La crítica de Eduardo FREIRE a la “educación bancaria”²⁴ o de Ivan ILLICH a todo lo que huele siquiera a sistema escolar²⁵ arrancan de los mismos presupuestos manejados por los defensores de la educación social. La pretensión de sustituir la “educación formal” por la “educación no formal”, al pensar lo que más necesitan los adultos, nace también del convencimiento de que hay que formar, no en lo académico, sino para la vida.

Radio ECCA, con todo, tiene formulada una apuesta muy decidida por la educación en el sentido más riguroso, tanto formal como no formal. Aunque ya dijimos que ejerce también la educación

²¹ Alvaro BUJ GIMENO, *Funciones de la pedagogía social en la formación de los escolares*, Comunicación presentada al VII Seminario Interuniversitario sobre Teoría de la Educación organizado por la Universidad de Valencia, 1988, página 1.

²² *Id.*, páginas 3 y 4.

²³ *Id.*, página 1.

²⁴ Paulo FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 15ª edición, 1975, páginas 73-99.

²⁵ Ivan ILLICH y otros, *Un mundo sin escuelas*, Editorial Nueva Imagen, México 1977, 203 páginas.

informal, en los programas abiertos sin manifiesta intencionalidad educativa, Radio ECCA no excluye la transmisión de conceptos académicos, ni el aprendizaje de los contenidos fundamentales de la cultura.

¿Significa esto, por tanto, que Radio ECCA da la espalda a los contendios "extraescolares" de la educación social?

La respuesta es tajantemente negativa. Radio ECCA, a pesar de apostar por la educación más rigurosa, quiere mantenerse abierta y quiere colaborar con los objetivos y aspiraciones de la educación social.

Al impartir cursos de enseñanza rigurosa, Radio ECCA considera que la asimilación de nuevos conocimientos —desde las elementales técnicas de la lectoescritura hasta los conocimientos más elevados— no encierra al individuo en sí mismo, sino que le abre al descubrimiento y a la captación de los valores y necesidades de los demás. Los objetivos de la educación formal no tienen por qué ser diferentes de los de la educación no formal, e, incluso, no tienen por qué ser tampoco diferentes de los más difusos objetivos de la educación informal. Los últimos años han clarificado mucho las ideas en este sentido unificador, superando antiguos antagonismos²⁶. Es más, para llegar antes a los objetivos de la educación no formal, para conseguirlos de verdad, tal vez el camino más corto sea el acometer la educación formal, sanamente imbuida de principios y objetivos "liberadores", según la expresión del mismo FREIRE.

Tal vez todas estas afirmaciones las pueda formular Radio ECCA porque a la transmisión de las enseñanzas por la radio y por los impresos añade siempre la recomendación de la asistencia a un "Centro de Orientación". La asistencia a un centro en el que el alumno se encuentra personalmente con un profesor y con otros compañeros abre posibilidades nuevas a la enseñanza de Radio ECCA.

La práctica, de hecho, confirma todo lo dicho en este apartado. Muchos alumnos y alumnas de Radio ECCA se han abierto al trato social, a la comunicación con los demás, al descubrimiento enriquecedor de todo lo que supone salir del mundo del aislamiento, por la

²⁶ Kjell RUBENSON, *Interacción entre la educación formal y la educación no formal*, Ponencia presentada en la Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos convocada en 1982 en París por el Consejo Internacional sobre Educación de Adultos, 25 páginas, con abundante bibliografía. Un resumen de las conclusiones en *Towards an authentic development: The Role of Adult Education*, Report on the Paris Conference, ICAE, Toronto 1982, páginas, 43-49.

periódica asistencia al Centro de Orientación. Las señoras dedicadas "a sus labores" certifican frecuentemente la consecución de estos objetivos.

No es infrecuente, además, que el Centro de Orientación se convierta en trampolín de otras actividades. El que descubre que es capaz de hablar en público, se siente capacitado para tomar parte en asociaciones de vecinos, en sindicatos o en partidos políticos. Los casos, en este sentido, no son tampoco infrecuentes. Y el grupo como colectivo logra también en ocasiones cohesión suficiente para organizar actividades culturales —viajes, visitas a museos, intercambios con otros grupos— e incluso para acometer reivindicaciones sociales o políticas.

Determinados cursos de Radio ECCA —como los de Salud, Escuela de Padres o Animación Sociocultural— resultan especialmente aptos para convertirse en catalizadores de actividades sociales. Pero, en todos los cursos, la participación en el Centro de Orientación descubre y desarrolla objetivos muy directos de la llamada educación social. La enseñanza radiofónica por el Sistema ECCA, por todo esto, se puede con justicia considerar como una enseñanza abierta a las dimensiones y exigencias de la educación social²⁷.

2.4. Educación de muchos contenidos

Se ha identificado a veces la enseñanza radiofónica con la alfabetización. No han faltado incluso los que han limitado las posibilidades educativas de la radio al Tercer Mundo, considerando que la radio puede aportar poco a la enseñanza en los países más desarrollados²⁸.

Una vez hecha la insistencia en que la radio resulta un medio adecuado para la alfabetización y para la divulgación más elemental, conviene dejar también claro que la radio es un medio capaz para

²⁷ *La dinámica del Centro de Orientación*. Informe sobre un Seminario interprovincial de los Centros ECCA, Radio y Educación de Adultos 2 (mayo-agosto 1986) pp. 9-12; Angel FIERRO, *La reunión de grupo en la Escuela de Padres*, en Radio y Educación de Adultos 4 (1987). pp. 20-21; Esther SOCORRO ALONSO, *Estrategias para la captación y mantenimiento del alumnado en la enseñanza a distancia ECCA*, Comunicación presentada en el I Congreso de Tecnología Educativa convocado por la Sociedad Española de Pedagogía, Madrid 1983, 9 páginas.

²⁸ Jaime TRILLA, *Obra citada*, página 98: "Todo ello ha hecho de la radio un medio especialmente idóneo en zonas rurales y económicamente deprimidas".

otras enseñanzas. En teoría, ya quedó dicho que si consigue lo más difícil es también capaz de otras enseñanzas.

Radio ECCA, de hecho, tiene muchos más cursos para la población ya alfabeta que para los todavía analfabetos. Aunque conviene una vez más insistir en que la atención prioritaria de Radio ECCA se dirige a los que menos saben —esto, en la práctica, quiere decir que le proporciona a estos cursos las mejores horas de emisión y que dedica más personas a la promoción y desarrollo de estos cursos, por considerar más urgentes estas tareas—, resulta del todo oportuno insistir en que Radio ECCA ofrece también posibilidades de estudio a la población que ya posee los conocimientos previos fundamentales.

Sin olvidar nunca su vocación divulgadora y su obligación de llegar a sectores mayoritarios —no resultaría oportuno un curso por radio sobre un tema superespecializado, que interese a muy pocas personas—, Radio ECCA cubre ya toda la enseñanza académica que va desde la alfabetización hasta el final del Bachillerato— siempre pensando en la población adulta que no pudo realizar estos estudios en la “primera oportunidad” de la infancia y juventud— y ha abierto un ilimitado campo de actividades en lo que ha llamado “Aula Abierta”. Los cursos agrupados en el “Aula Abierta” no pertenecen a ninguna cualificación académica según la definición de algunos, serían “educación no formal”²⁹— y recogen cualquier posible materia que resulte mayoritariamente interesante para la población adulta. En este amplio saco del Aula Abierta se encuentran cursos de Inglés, de Contabilidad, de Escuela de Padres, de Lengua y Cultura Balear o Gallega, de Fotografía, de Salud, de Estimulación Precoz, de Programación Escolar, de Evaluación, de Consumo, de Técnicas Comerciales y de Ventas, etc., etc. La duración de cada uno de estos cursos no es constante, durando algunos un año y otros sólo una semana, según las exigencias de cada materia. El tipo de orientación personal también es diferente, sustituyéndose la participación en el grupo por la orientación personal por correspondencia en algunos casos³⁰.

El objetivo común de los cursos del Aula Abierta —56, en la fecha actual— y de todos los cursos de Radio ECCA es ofrecer a la población adulta posibilidades de formación, en todas aquellas nece-

²⁹ *Non - formal Education: The definition problem.* Program of Studies in non - formal education at Michigan State University, 1974, página 6.

³⁰ Angel FIERRO, *Aula Abierta ECCA, una experiencia de educación de adultos no formal*, en Radio y Education de Adultos 10 (enero-abril 1989) páginas 12-14.

sidades profesionales, personales o sociales, que resulten de interés para sectores mayoritarios de la población adulta. Esta abierta contribución a la educación permanente se sitúa claramente también en el campo de actuaciones de la educación social.

Para evitar cualquier apariencia de triunfalismo, a la enumeración de estas cinco características, conviene añadir que Radio ECCA se encuentra también obstaculizada por abundantes defectos y limitaciones. Las posibilidades de los programas abiertos, de las emisiones no intencionadamente docentes, constituyen todavía un campo casi virgen y sin descubrir: es mucho lo que se puede avanzar en captación y en formación de la audiencia no "escolarizada". Además de las evidentes mejoras que se pueden siempre introducir en las clases radiofónicas y en los materiales impresos, hay principalmente que señalar los defectos estructurales del Centro de Orientación, que limitan actualmente mucho sus posibilidades de actuación en el campo más específico de la educación social. Las fórmulas actuales de colaboración con las Administraciones Educativas no canarias (el Gobierno Canario ha llegado a un "concierto educativo", que ofrece suficiente base para la actividad que se está llevando a cabo) mantienen además la actuación actual de Radio ECCA en el territorio peninsular en una inestabilidad generadora de problemas y, a la larga, probablemente inmantenible. Todas estas limitaciones, con todo, no limitan ni desdican la verdad de la descripción realizada en los cinco puntos anteriores.

3. CONCLUSIONES

Después de todo lo expuesto, resulta ya posible sacar algunas elementales conclusiones sobre los interrogantes planteados al comienzo de este trabajo. Es el momento de analizar el terreno de intersección que se produce por el simultáneo uso que de la palabra *social* hacen los medios de comunicación y la educación social. Las explicaciones ya dadas permiten exponer de forma breve y casi esquemática las conclusiones y aspiraciones que siguen:

1. *Los medios de comunicación ocupan actualmente un buen espacio del campo de actividad correspondiente a la educación permanente y a la educación social: lo que la gente piensa —sus actitudes y posturas ante los problemas de los demás—*

- está actualmente determinado de forma importante por las noticias, opiniones y valoraciones recibidas a través de los medios de comunicación social. Esto ocurre siempre, en todos los medios de comunicación, por el simple hecho de estar emitiendo programas que son captados por sectores siempre numerosos de población.
2. *Los medios de comunicación, y la radio en particular, se pueden dedicar, parcial o exclusivamente, a la transmisión de contenidos culturales.* Estos programas culturales se sitúan, más claramente y con consciente intención, en el campo de actuación de la educación permanente y pueden cubrir perfectamente los objetivos más específicos de la educación social.
 3. *Una emisora de radio se puede además convertir en peculiar centro de educación de adultos,* facilitando enormemente la transmisión de cualquier clase de contenidos educativos a sectores mayoritarios de la población y haciéndolos también llegar a la población menos culta más necesitada. La radio, de esta forma, se puede convertir en poderoso agente de educación de adultos, en general, y de la educación social, en particular³¹.
 4. *La realización de estas tareas a través de los medios de comunicación y de la radio en particular, exige una formación especializada,* que ni el profesional de la enseñanza ni el profesional de la educación posee sin más por su preparación anterior. Tanto el profesional de los medios de comunicación, para los programas culturales abiertos, como el profesional de la enseñanza, para los programas directamente educativos, necesitan una formación especializada, añadida a su anterior formación de carácter más general.
 5. La realización de estas nuevas tareas, que suponen en realidad *una nueva profesión,* se podrían también cubrir con *unos nuevos profesionales* de la comunicación educativa, especialmente preparados para la comunicación y, en su caso, para la educación de adultos y/o la educación social. Esta

³¹ El desarrollo de esta idea fue ya objeto de la tesina, preparada con el profesor Victoriano FERNANDEZ ASIS en la Escuela Oficial de Periodismo. Luis ESPINA CEPEDA, *Función docente de los medios de comunicación social. Radio ECCA, la emisora que enseña. Descripción y reflexión*, Madrid 1972, 200 páginas.

nueva profesión exigiría un currículum especial, diseñado para las exigencias de la nueva profesión, que capacitase para la diplomatura, licenciatura y doctorado. Dentro de la nueva profesión tendría que existir una rama especializada en la educación de adultos y/o en la educación social a través de los medios de comunicación³².

6. El actual *ejercicio de todas estas tareas* y profesiones se encuentra *actualmente muy obstaculizado en España*, por la falta de una legislación adecuada³³.
7. *Hace falta una ley de educación de adultos*, o una ley más general, que abarque todas las posibilidades de la educación permanente, que contemple con amplitud todos los campos de actuación que puede cubrir la educación de adultos, con carácter informal y con carácter formal (atendiendo las exigencias: a) académicas, b) profesionales y c) socioculturales de la población adulta). Una ley de este tipo no se podría elaborar en el ámbito exclusivo de la Administración Educativa, puesto que deberá contemplar también los campos de actividad actualmente dependientes de otros sectores de la Administración³⁴.
8. Más concretamente para hacer posible el uso educativo de los medios de comunicación social, hace falta que la *legislación que se elabora sobre educación de adultos ofrezca posibilidades para el establecimiento de centros educativos a distancia*, a nivel nacional y a nivel autonómico, con dis-

³² En las II Jornadas Estatales de Educación de Adultos, convocadas en julio de 1988 por la Federación de Asociaciones de Educación de Adultos (FAEA) en Zaragoza, el profesor de la Universidad de Barcelona Ramón FLECHA presentó una Ponencia sobre *La formación del educador de adultos*, en la que se analizaba la doble hipótesis de: a) crear una licenciatura de Educación de Adultos y b) crear tan sólo una subespecialidad de Educación de Adultos dentro de la posible licenciatura o diplomatura de Educación Social. Esta Ponencia (13 páginas) y las Conclusiones que sobre la misma formularon los participantes en las Jornadas de Zaragoza (10 páginas) debieran ser tenidas en cuenta cuando la Administración trate definitivamente este tema. Aquí sólo se añade la conveniencia de una más particular especialidad para los profesionales que trabajan la educación de adultos a través de los medios de comunicación social.

³³ Luis ESPINA CEPEDA, *La educación de adultos, la Centésima*, en un número extraordinario sobre *La Escuela de Vida Nueva 1411* (enero 1984) páginas 33-35.

³⁴ Luis ESPINA CEPEDA, *Legislación sobre la Educación de Adultos en los Países Mediterráneos*, Introducción sobre esta temática celebrado en la Conferencia General de la Oficina Europea de Educación de Adultos celebrada en Madrid, septiembre 1988, 8 páginas. Este trabajo enumera diez elementos que deben figurar en cualquier legislación sobre educación de adultos.

tintas formas de utilización de los medios de comunicación social³⁵.

9. La utilización exclusiva para la educación de los medios de comunicación social exige que las instituciones dedicadas a estas tareas puedan obtener *licencias de emitir de carácter cultural*, en radio y eventualmente en televisión, sin tener que entrar en competencia con las entidades que destinan las licencias de emisión a finalidades comerciales³⁶.
10. La legislación que abre paso en España a la educación permanente, a la educación de adultos (en presencia y a distancia) y a la educación social será ineficaz si, al describir las funciones que hay que realizar, no contempla también la *descripción de los profesionales* que las deben realizar y las *vías de financiación* para las nuevas tareas y las nuevas profesiones³⁷.

Este amplio abanico de conclusiones no supone un ideal imposible de conseguir. En España existen ya realizaciones importantes, e incluso abundantes recursos, destinados a estas tareas. Pero faltan ideas claras, para el ordenado replanteamiento de todas las actividades actualmente existentes, y sobran probablemente celos y suspicacias entre los profesionales, los voluntarios, las instituciones y los departamentos administrativos, que actualmente se dedican a estas tareas. El primer paso para avanzar y lograr nuevas metas en el campo de la educación de adultos y de la educación social, y en la posible colaboración que los medios de comunicación puedan prestar a estas tareas, sería organizar ordenadamente el confuso panorama actualmente existente. Luego, se podría seguir avanzando. Las nece-

³⁵ Luis ESPINA CEPEDA, *Exigencias legales para la Educación a Distancia*, en *Cuadernos de Pedagogía* 170 (1989) páginas 71-72.

³⁶ La convocatoria de licencias para emitir con finalidades culturales en algunas Autonomías (Cataluña, Valencia, ...) ha sido hecha separadamente a la convocatoria de emisoras comerciales. Este tipo de emisoras, no competitivas en lo comercial, podrían recibir un tratamiento legal diferenciado, semejante al que se ha prometido para las emisoras municipales.

³⁷ La publicación del *Libro Blanco de la Educación de Adultos* y del *Proyecto de Reforma Educativa* ha dado pie para que los colectivos y entidades formulen las exigencias que debería cumplir la legislación española sobre Educación de Adultos. Así lo ha hecho Radio ECCA: *Aportaciones a la Educación de Adultos en el Proyecto de Reforma de la Enseñanza en Radio y Educación de Adultos* 8 (1988) páginas 3-10. Así lo ha hecho también la Federación de Asociaciones de Educación de Adultos (FAEA): *Reforma del Sistema Educativo y Educación de Adultos*, en *Radio y Educación de Adultos* 7 (1989) páginas 15-21.

sidades de la educación de adultos, por ser materia permanente, nunca estarán del todo satisfechas. La educación y, más concretamente, la educación a través de los medios de comunicación, siempre podrá aportar elementos nuevos para el mejoramiento de los individuos y de la sociedad.

ACCIONES EDUCATIVAS EN EL MUNDO RURAL

Andrés Aganzo Toribio

PRESENTACION

Quisiera en esta breve intervención poderles comunicar y transmitir las actuaciones que se están llevando a cabo en nuestro territorio rural.

En un territorio, como el nuestro, donde la diversidad de regiones, comarcas, pueblos, donde los suelos, las altitudes, climas de lluvias y sequías se distinguen produciendo diferentes economías y costumbres entre los pueblos.

Es evidente que no tienen las mismas pautas de vida, ni los mismos condicionamientos los hombres y mujeres de la Andalucía jornalera que otros hombres y mujeres de un pueblo castellano.

I. PROBLEMATICA DEL MUNDO RURAL

1. *Las nociones de espacio o Mundo Rural* implican más que una simple delimitación geográfica, se refiere ante todo al tejido económico y social, comprende un conjunto de actividades de las más diversas.

Históricamente la agricultura ha sido la base de las comunidades rurales. La situación actual ha cambiado radicalmente, se presenta cada día de manera más acentuada la desvinculación entre lo rural y lo agrario.

2. *Hoy la agricultura española se encuentra a una larga distancia de la que inició su transformación* en los últimos cincuenta años, si bien está todavía fuertemente condicionada por numerosas características que tienen su origen en la agricultura tradicional y en las limitaciones de la estructura económica del país.

La agricultura actual es una actividad de alta tecnología, cada vez absorberá menos mano de obra. Se calcula que una población

agraria basada en ocupaciones a tiempo completo solamente puede dar lugar a la residencia de entre dos y veintiún habitantes por km².

3. *Junto a esto, otro de los problemas característicos de la actualidad, es que la agricultura se ha vuelto muy eficaz y produce gran cantidad de excedentes de los que se gastan inmensas cantidades de fondos públicos.*

La incorporación de España a la C.E.E. y el seguimiento de la PAC ha llevado a la comunidad a incurrir en un gasto de 26.000 millones de ECUS en 1987, es decir, 3,77 billones de pesetas.

Al mismo tiempo se han inundado los mercados exteriores de productos excedentarios, invendibles, sin costosas subvenciones..., así como los países en vías de desarrollo que han visto hundirse los precios de exportación de muchas de sus producciones básicas.

Quizás lo más grave, es que los países ricos utilizamos para el alimento del ganado los productos del Tercer Mundo que deberían servir para la alimentación humana.

4. *En el centro del debate se sitúa el tema del Empleo que tiende a disminuir en las comunidades rurales, especialmente en el sector primario y en la industria, en beneficio del sector servicios que aumenta de manera continua.*

Sin embargo, una lectura de las estadísticas revela la importancia de la *Formación y Cualificación* para poder acceder a los nuevos empleos, característica ésta que en el Mundo rural se encuentra en muy bajo nivel.

Como señala Ralf Daharendorf: *"Por un lado, el progreso técnico requiere una cualificación superior. Por otro lado, suprime empleos, dejando fuera de juego a los que no han podido reciclarse por falta de oportunidades... Estos son numerosos y la masa que forman tiende a aumentar cada vez más."*

El problema de la absorción de los excedentes de mano de obra rural es un desafío de primera magnitud para gran parte de las regiones, que ya no pueden optar por la fácil solución de otros tiempos..., expulsar hacia otras tierras la emigración.

5. *El problema central es la exclusión de los más débiles. Quizás el problema que se plantea con mayor agudeza en el Mundo Rural sea el de la exclusión social de diferentes colectivos que como hemos*

enumerado anteriormente se encuentra con alguna dificultad o carencia que le impide velocidad en esta carrera de obstáculos:

- pequeños agricultores,
- jóvenes sin cualificación,
- mujeres aparcadas en sus casas,
- temporeros agotados de buscar salidas en otras tierras,
- o niños en camino hacia la concentración escolar.

Como se ha dicho desde distintas instancias:

“Si no sabemos negociar en nuestra sociedad hoy, cuestiones esenciales en beneficio del conjunto del cuerpo social de la comunidad, es evidente que se constituirán nuevas reservas de indios de la gran tribu de los ‘excluidos’ ” y es esta realidad la que nos debe indicar la perspectiva hacia un nuevo modelo de desarrollo..., un nuevo sistema educativo, cultural, de apoyo al empleo...: en definitiva, una mayor calidad de vida pensando en el conjunto de las gentes que habitan en el territorio.

6. *El Mundo Rural como noticia. El Mundo Rural como recurso:*

En los últimos años se ha ido abriendo camino la idea de que la solución de los problemas rurales pasa por la utilización de sus potencialidades de transformación a través de diferentes estrategias.

De nuevo sobre el Mundo Rural se centran las miradas con la esperanza de que éste proporcione un medio de vida a aquella parte de la población rechazada por el sistema industrial-urbano.

De nuevo se quiere –hoy en los años noventa– que el Mundo Rural sirva de “colchón” a quienes son expulsados del resto del aparato productivo, o un territorio ideal para instalaciones de empresas y productos contaminantes o de alta peligrosidad.

Estos y otros tantos problemas son los que los Movimientos Sociales, la Administración, las propias poblaciones rurales están enfrentando.

II. LAS ACCIONES EN EL TERRITORIO RURAL

1. En los últimos años ha habido todo un florecer de experiencias ricas en contenido de organización desde la base, así como inter-

venciones promovidas desde la Administración, cuya finalidad primordial consiste en dinamizar económica y socialmente la comunidad local.

2. *El Ministerio de Agricultura*, con su aporte técnico a través de distintas agencias mantiene una política de ayudas y mejoras para el fomento de producciones mediante formas Asociativas.

3. *Los Servicios Sociales de Base*, que con la descentralización de las competencias en materia de Servicios Sociales, todas las Comunidades Autónomas se han planteado como eje progresista de su actuación el acercamiento de la asistencia social a sus respectivos habitantes.

4. *Ministerio de Cultura, en cooperación con el INEM*, existen programas específicos diseñados para dinamizar educativa y culturalmente a las poblaciones rurales. Los programas iniciales se ubican en su mayor parte en zonas deprimidas.

5. *El Asociacionismo Sindical (OPAS)*, como agentes de acción reivindicativa luchan por la distribución racional de la tierra, contra las prestaciones sociales en forma de limosna, contra la reestructuración de la C.E.E., cuando atenta a la calidad de vida de los pequeños agricultores, etc.

Las actuales organizaciones se encuentran aún débilmente implantadas en la sociedad rural.

6. *El trabajo asociado: El cooperativismo*. Parece ser, que el descubrimiento del asociacionismo económico en España es un movimiento defensivo hijo de la crisis económica. La destrucción de empleos en los últimos años ha dado origen a las más variables iniciativas de trabajo asociado y de autoempleo.

7. *El florecer de las Asociaciones culturales*. Uno de los signos de que algo está cambiando en España es el despertar a la cultura; hay un resurgir en el Mundo Rural de mil iniciativas en forma de asociaciones de diferente tipo: Escuelas Campesinas, Universidades Populares, Aulas de Cultura, etc., que patrocinan nuevas actividades culturales.

Escuelas de Animación Socio-Cultural, Revistas Rurales, Centros de Documentación y Estudio, Investigación sobre situaciones, intercambio de Proyectos y Experiencias.

8. *La presencia de una Iglesia comprometida.* Hay que destacar la Acción Social que realizan determinados colectivos presentes en el medio rural: Movimiento Rural Cristiano, Misión del Sur, ACRE, CECAM, Cáritas, etc. El trabajo está orientado hacia el fomento de intercambio de experiencias, proyectos de Animación Comunitaria, Formación de Militantes, Fomento de Cooperativas y Trabajo Asociado, etc.

III. UN PROCESO METODOLOGICO EN LA ACCION EDUCATIVA

1. Todos y cada uno estamos abocados a enfrentar los efectos sociales de la reconversión, de la llamada "Modernidad"

Aquí, están los conflictos sociales. Los *hechos* en todo el territorio español:

- Los cerealistas del Duero que se movilizan contra la tasa de corresponsabilidad impuesta por la C.E.E.
- Y lo mismo los ganaderos asturianos y gallegos ante los topes de producción lechera.
- Las marchas, u ocupaciones de fincas, de los jornaleros andaluces.
- Las movilizaciones contra la pérdida de territorios rurales para prácticas de tiro o cementerios nucleares: Anchuras-Cabañeros; las Bardenas o el proyecto IPES en la comarca los Arribes.
- Las luchas por la escuela rural.
- O la reivindicación de viviendas dignas para todos.
- Es contradictorio como un Estado tan rico como el nuestro, puede permitirse mantener en la pobreza y en la subsistencia bajo mínimos a unos hombres y mujeres con los que no se sabe que hacer, más que entregar cien mil millones en forma de limosna sin contraprestación social alguna en la propia mejora de los pueblos, junto a la presencia de zonas deprimidas.

- Es a partir de este quehacer, de ésta lógica de la Acción Social, que podemos entender el papel de la *Educación Social*, y al mismo tiempo, comprender los límites de la Educación.

Desde aquí enfrentarnos a la debilidad y al poder de la educación:

"La educación no es la palanca de la transformación social..., es a la inversa, la organización social produce la educación y reproduce el poder."

Es desde ésta óptica, como podemos entender, que actuar por la reproducción es nadar a favor de corriente..., enfrentarse a lo establecido es ir a la contra:

- Estos colectivos sociales trabajan: por la defensa de la tierra, el agua y el paisaje, por considerar que son las principales fuentes de riqueza y, en consecuencia, no deben ser invadidas por las industrias hoteleras, que especulan con el suelo, desvían las aguas y levantan enormes edificios de cemento donde antes había paisajes naturales que servían de equilibrio ecológico a la comarca.
- Procuran, por otra parte, potenciar los elementos culturales para que la colectividad se encuentre, emprendan tareas colectivas, arreglen las casas y las calles, preparen las fiestas.
- Se fomenta una cultura de la tierra, de la naturaleza, del silencio y de la contemplación: el curso de un río, el crecimiento de una planta, una puesta de sol, el equilibrio de la naturaleza, sentirse indentificados con la tierra a la que pertenece.
- Y lo mismo acontece con el nacimiento de un nuevo niño, la boda, los entierros..., donde se cruzan y se identifican los lazos de comunicación: alegría y tristeza son momentos privilegiados donde cada uno se pregunta por el sentido de la vida.

2. La importancia de la animación comunitaria

Hablar de animación es hablar del carácter dinámico de un camino educativo amplio que se compromete a descubrir todos los medios para *transformar las acciones o luchas en ocasiones de formación y de esfuerzo reflexivo.*

La animación es a la vez una estrategia y un conjunto de instrumentos y técnicas.

Es un proceso de concienciación basado en la práctica social y tendiendo a provocar la comunicación entre los protagonistas sociales con la valoración crítica de sus acciones.

Es estratégico, porque intenta un cambio de comportamiento y de relaciones con el fin de transformar el medio, el territorio,... y de implicar a los colectivos sociales a asumir esta tarea.

Es un conjunto de *instrumentos y técnicas* pedagógicos adaptados a distintos momentos del trabajo colectivo y aplicándose a desarrollar los medios de expresión, de observación, el sentido crítico, el rigor del juicio y análisis de las situaciones, la apreciación de las relaciones de fuerza, etc.

Es necesario provocar constantemente la expresión de todos, lo que constituye una de las tareas más difíciles.

3. Una educación para responder a los deseos y necesidades sentidas de la población rural

a) *La primera necesidad manifiesta gira* alrededor del trabajo; *el Empleo:*

Se vive en un Mundo Rural en cambio, necesitamos conocer el medio ambiente y las posibilidades de generar nuevos empleos.

El desarrollo en las zonas rurales de nuevas actividades, alternativas o complementarias plantea una demanda de nuevas cualificaciones profesionales.

b) *Necesidad de una vida digna con Equipamientos y Servicios Sociales* que cubran las aspiraciones básicas de los diversos colectivos de población: de los niños, jóvenes, adultos, mujeres, ancianos,...; dotar a las poblaciones de centros recreativos, escuelas rurales, centros de animación socio-cultural, centros sanitarios, vías de comunicación, bibliotecas, etc., que permitan vivir allí donde se ha nacido sin necesidad de emigrar o viajar hacia los niveles urbanos para cubrir necesidades vitales.

c) *Necesidad de Expresión y Comunicación* que permita poder intervenir en los asuntos cotidianos, públicos, sin miedo a hacer el ridículo, o callarse porque no se sabe cómo decir las cosas.

Aprender a escribir lo que sentimos, lo que es mantener una actitud crítica, sintetizar, dirigir una reunión o asamblea.

d) *Necesidad de participar en los asuntos públicos*: estimular la participación directa en los asuntos que nos conciernen: la escuela, el sindicato, el instituto, la cooperativa, el ayuntamiento, las elecciones municipales, etc. Son estructuras donde debemos estar presentes y responsabilizarnos de su marcha.

4. Análisis de las iniciativas

El análisis de las iniciativas que plantean algún tipo de alternativa de desarrollo rural tiene como característica principal:

- En el origen de la experiencia, la presencia de un líder, un animador, ... capaz de aunar las diversas fuerzas sociales y profesionales y suscitar la toma de conciencia de una problemática específica.
- Capacidad de decisión para reaccionar y construir un determinado proyecto social sobre la base de la valoración de los recursos humanos y físicos del territorio.
- Este planteamiento se apoya cada día más en la identidad cultural y regional de cada pueblo:
 - una riqueza inexplorada de madera,
 - un paisaje original,
 - la presencia de aguas termales,
 - un pueblo que se reconstruye dotándolo de equipamientos comunitarios.
- En definitiva: en todos los lugares hay una riqueza a valorar, que puede realizarse a condición de innovar y buscar la unión de todas las fuerzas vivas.

5. La educación se desarrolla en el propio territorio rural

Es decir, el hombre, la mujer, los niños o los jóvenes, los jornaleros o temporeros..., no dejan sus tareas para "ir a la escuela"; sino que el trabajo..., el conflicto social o la carencia de un bien se convierten en escuela... Su experiencia es el mejor libro de texto..., y la educa-

ción es un proceso indefinido que se sabe cuando empieza pero no cuando acaba.

No se trata de programas preestablecidos o de las modas culturales (Animación Socio-Cultural, compensatoria, o cursos del INEM, etc.), que intentan que las gentes del territorio se adapten a las ofertas del “departamento de modas”.

6. Una educación que rompe los mitos desmovilizadores y potencia la autoestima de las poblaciones rurales

Una de las tareas más urgentes para invertir la inercia de las zonas rurales es la *autoestima*, la valoración de *esfuerzos*, romper con los mitos de:

- “Yo no sé”.
- “Si soy analfabeto, cómo voy a enseñar a los demás”.
- “Más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer”.

Es una educación que entiende que todos tienen algo que aportar, cree en la capacidad para generar nuevos proyectos a partir de sus propias gentes; así convertir:

- La resignación en resistencia.
- El silencio en reflexión.
- La experiencia en contraste.

Tiempo, solidaridad, cercanía, acompañamiento, afecto, ilusión, ...

En síntesis, no es una *doctrina de adoctrinamiento*, que entiende que los demás no saben, o no tienen nada que decir, sino que parte de la *propia experiencia de los demás*.

Es importante comprender, que todos los hombres y mujeres tienen potencialmente recursos naturales de expresión profunda, el impedimento es el sistema social.

7. Los pequeños grupos, la organización soporte de la acción social

Sin organización no es posible avanzar horizontalmente, y es aquí donde la educación social encuentra su verdadera importancia:

- en la creación de grupos,
- en la potenciación de movimientos sociales,
- en la consolidación de redes de servicios y de cooperación.

Los Movimientos Sociales, su organización, es el lugar privilegiado de encuentro, donde...

Se debate, analiza, planifican tareas, trazan objetivos y que periódicamente evalúan resultados. Es en estos núcleos donde se fomenta la capacidad de expresarse, sintetizar, escribir, escuchar a los otros, de solidaridad.

8. Es una educación que evalúa lo que se está realizando

Porque entiende que la intervención, la acción no es garantía de eficacia, hay que preguntarse por los resultados:

- ¿Qué es lo que estamos produciendo?
- ¿Dónde hemos acertado?
- ¿Qué errores se han cometido?
- ¿Hacia dónde caminamos?

Estas preguntas nos permiten periódicamente caracterizar el momento en que se encuentra la acción educativa.

- a) Los proyectos se articulan en ese estilo de partir de *"abajo-arriba"* de los centros de interés sentidos de la población con el fin de darles una dimensión mayor, respetando el proceso y el ritmo de la comunidad.
- b) Varias de estas iniciativas tienen características de estar apoyadas por militantes, educadores formados en un pasado reciente donde la Administración apenas tiene presencia...
Hoy de distintas maneras las estructuras del Estado moderno se encuentran presentes en la dinámica de las experiencias sociales.
- c) Se establecen unas fuertes dependencias económicas y burocráticas. En este momento se está en el tránsito de las acciones de corte voluntario o militante a una cierta profesionalización institucional.
- d) Estamos asistiendo a la realización de actividades puntua-

les, a la elaboración de programas que han sido diseñados teniendo en cuenta dos referencias:

- Por una parte, las "necesidades" de las personas del territorio rural.
 - Por otra, adaptar el proyecto a algún departamento ministerial que apoye el trabajo.
- e) Un fenómeno importante a destacar, es la existencia de recursos para financiar determinados proyectos educativos, sociales.

La nueva dinámica de proliferación de cursillos, encuentros, simposios, congresos, subvencionados por la Administración o fundaciones e instituciones privadas..., está creando un superactivismo de reuniones, papeles y facturas con características de año natural, sin tener en cuenta los procesos de Acción Educativa.

A modo de síntesis rapidísima en distintos encuentros de agentes sociales que trabajan en el medio rural, se constata que para luchar y erradicar la pobreza del medio:

- *"Ningún servicio, institución, movimiento social, por sí sólo, puede cambiar la realidad. Debe buscar inmediatamente la cooperación y coordinación de las distintas fuerzas sociales que intervienen en el desarrollo."*
- *"Cada experiencia aislada se enquista si no busca la aproximación con otras experiencias similares o sectoriales."*
- *"Se establece como una de las prioridades romper el aislamiento entre grupos y personas que viven en el medio rural y lleguen a socializarse los logros particulares más allá de los pequeños intereses grupales y corporativos."*
- *"Superar los dos polos de enfrentamiento entre los grupos de carácter "testimonial" en las zonas basadas en una acción pedagógica, ideologizada y los grupos de carácter "intervencionistas" que esperan resultados inmediatos (GEIR)."*

En definitiva, existe una necesidad de situar la acción cotidiana con relación al contexto y a las perspectivas de futuro.

IV. EL POTENCIAL DEL MUNDO RURAL

El Mundo Rural posee un potencial económico y social que constituye la respuesta ante la crisis actual. Pero hemos de saber aprovecharnos de ello.

Los recursos naturales, humanos, culturales y financieros pueden ser utilizados a través de una política de desarrollo rural, en cuyo diseño y ejecución participan conjuntamente la iniciativa pública y los agentes locales.

Es decir, la base de la estrategia de desarrollo local reside en que las comunidades locales den una respuesta adecuada a sus propios problemas.

En definitiva, en el Mundo Rural hay mucho por hacer:

- La creación de infraestructuras técnicas para los servicios (telecomunicaciones..., zonas comerciales, transportes, educación, formación...).
- El desarrollo de medidas administrativas favorables, medidas jurídicas, mantenimiento de ciertos servicios públicos a pesar de su baja rentabilidad.
- Acciones favorables, a la creación de servicios en relación con las necesidades del sistema productivo: estudio, asesoramiento, animación, gestión, centros de investigación, evaluación de resultados y difusión de los mismos.
- Acciones de formación en el área terciaria, la importancia de una población joven y mal preparada en el medio rural plantea la necesidad de innovaciones en materia de formación postescolar y profesional.
- Hay todo un trabajo impresionante que muchos jóvenes estarían dispuestos hacer en el campo del tiempo libre, del acompañamiento de viejetes, ayuda domiciliaria, de promoción de la salud o cultural.

V. PUNTO DE LLEGADA: "HACIA OTRO TIPO DE SOCIEDAD"

Estamos enfrentados a una elección de fines no de medios, todavía no sabemos los perfiles de esa nueva sociedad y la llamamos indistintamente:

- "Otro tipo de desarrollo".
- "Alternativa" que lucha por un nuevo equilibrio.
- "Nuevas formas de vida".

Pero cuyas características básicas son:

- Una sociedad humana reconciliada con la naturaleza.
- Una visión del territorio como lugar de vida de la especie humana.
- Pasar del productivismo y la obsesión del crecimiento cuantitativo a la búsqueda de la calidad de vida.
- Hacia una ética que racionalice las necesidades humanas y el bienestar de unos pocos no sea en base al saqueo de otros muchos.
- Garantizar a todo hombre y mujer unos ingresos mínimos para vivir dignamente a cambio de un servicio a la comunidad local.
- Cooperación por encima de competitividad.

Todo ello nos lleva a plantearnos la ambigüedad de nuestra acción.

Por decirlo de alguna manera gráfica, estamos con un pie en el sistema y otro pie en el sueño de lo posible, la utopía de una vida diferente.

Estas dos realidades están presentes en el educador, en nuestra vida cotidiana.

LA EXPERIENCIA RURAL Y SUBURBIAL DE LA SA.FA. EN ANDALUCIA

Luis María Alvarez-Ossorio Moreno

Es un honor para la fundación Cultural Privada, de carácter benéfico-docente, "Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia", la invitación a participar en este Congreso sobre *La Educación Social en España*. Agradezco vivamente a los promotores de este Congreso, la Universidad Pontificia de Comillas y la Fundación Santa María, la invitación, con el deseo de que esta ponencia pueda aportar nuestra experiencia para una valoración de la Educación Social en España, así como un punto de partida para profundizar en ella y responder a las amplias expectativas sociales que nuestro pueblo exige en materia de educación.

Quisiera aclarar que la ponencia se refiere a la experiencia rural y suburbial de la SA.FA.

1. LA SA.FA. EN LA ACTUALIDAD

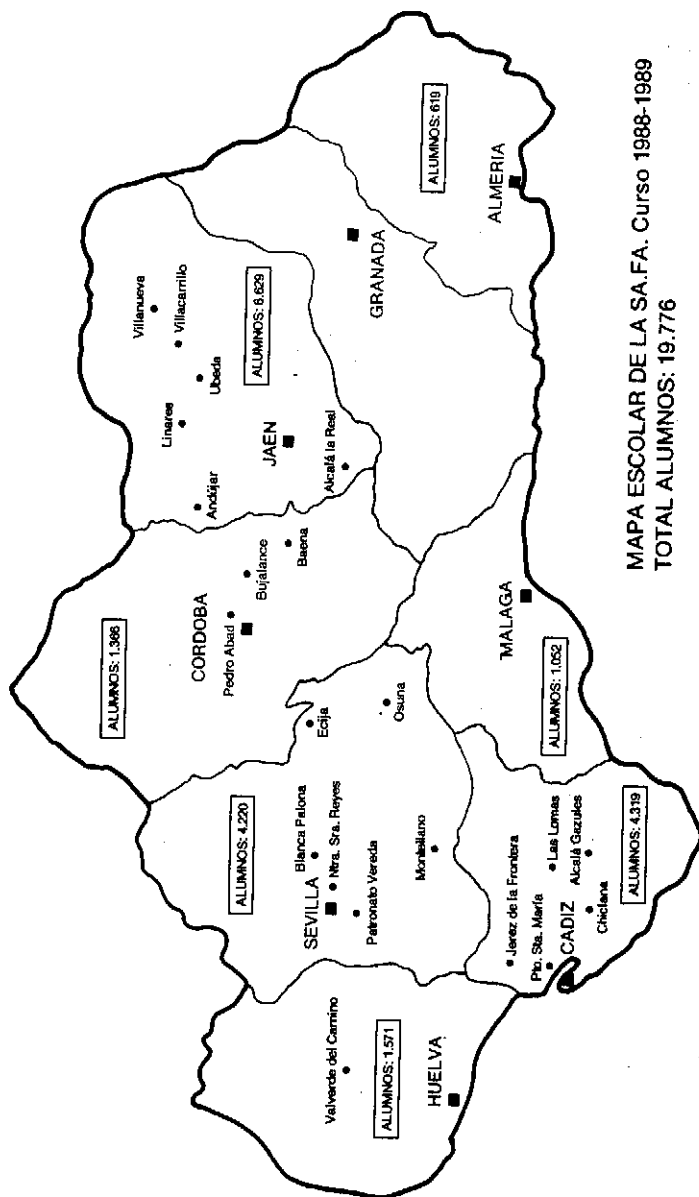
La Fundación "Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia", cariñosa y popularmente conocida por SA.FA. —iniciales de "Sagrada Familia"—, comprende en la actualidad un conjunto de 26 Centros repartidos en 7 provincias andaluzas. Desde guarderías hasta una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., con una mayor incidencia en los niveles de E.G.B. y Formación Profesional de Primer y Segundo Grado. De estos 26 Centros, 11 son integrados, abarcando los niveles de Preescolar, E.G.B. y F.P.

El número total de alumnos atendidos por SA.FA. es, según estadísticas del curso 1.988/89, de 19.776. El personal que trabaja en la obra educativa de la Fundación es de 870 personas, de las que 776 son personal docente.

Estos datos estadísticos se pueden ver en el cuadro de la página siguiente, correspondiente al curso 1988/89.

La SA.FA., como la parábola del grano de mostaza, se ha hecho un árbol frondoso. Hoy es muy distinta de aquella que tuvo sus comienzos en un pueblo situado en el extremo suboccidental de

ALUMNADO											
CENTROS	NIVELES EDUCATIVOS							TOTAL	INTER	EXTER	Comedor Escuela
	Contad.	Presc.	DGB	FP 1	FP 2	Magist.	Residen.				
1. Alcalá Gazules		41	257					298	72	226	30
2. Alcalá la Real		78	615	244	211		4	1.152	55	1.097	85
3. Almería		66	553					619		619	
4. Andújar		60	700	442	304			1.506		1.506	
5. Baena		70	501	185	127			883		883	
6. Bujalance				162				162		162	
7. Cádiz		80	503					583		583	
8. Chiclana de la Frontera		40	310					350		350	
9. Ecija		115	551	370	283			1.319		1.319	
10. Huelva		147	618	314	164			1.243		1.243	
11. Jerez de la Frontera		63	305					368		368	
12. Las Lomas		18	332					350		350	350
13. Linares		103	562	379	233			1.277		1.277	75
14. Málaga		36	316	423	277			1.052		1.052	
15. Montellano		36	242					278		278	
16. Osuna		65	284					349		349	
17. Pedro Abad		54	267					321	50	261	60
18. Puerto Santa María F.P.				590	553			1.143		1.143	
19. Puerta Santa Narpua E.G.B.		70	1.157					1.227		1.227	
20. Sevilla "Blanca Paloma"			568					568		568	
21. Sevilla "Ntra. Sra. Reyes"		37	304	246	172			759		759	
22. Sevilla "Patronato Vereda"	72	75	300					947		947	310
23. Ubeda	240	124	730	458	229	135	11	1.927	99	1.828	50
24. Valverde del Camino		51	277					328		328	
25. Villacarrillo		37	277					314		314	
26. Villanueva del Arzobispo		62	301	90				453		453	
TOTALES	312	1.528	11.330	3.903	2.553	135	15	19.776	266	19.490	960
PERSONAL						CENTROS DOCENTES					
Profesores E.G.B.				431				Escuela Universitaria Profesores de E.G.B.			1
Profesores F.P.				276				Centro de F.P. 1			12
Educadores Rest. escol				15				Centros de F.P. 2			10
Profesores E. Univer.				14				Centros de E.G.B.			24
Personal Administrativo				20				Guarderías			2
Personal Servicios Auxiliares				114				Residencias Escolares			4
TOTAL				870				Comedores			7



MAPA ESCOLAR DE LA S.A.F.A. Curso 1988-1989
TOTAL ALUMNOS: 19.776

la provincia de Jaén, Alcalá la Real, donde el 7 de enero de 1.940 se celebró la inauguración de la primera escuela en una sencilla casa con 2 maestros y 100 niños¹.

Precisamente el próximo año se cumplirá el cincuentenario de esta primera fundación. Esos 2 maestros y 100 niños se han convertido hoy en un Centro mixto con 2 unidades de Preescolar, 16 unidades de E.G.B., 1 unidad rural en Fuente Alamo (aldea pedánea de Alcalá), 16 unidades de F.P. de 1º y 2º Grados y el Colegio Menor "Martínez Montañés" en recuerdo del ilustre escultor, hijo de Alcalá la Real. Un Centro que tiene un total de 1.275 alumnos.

2. UNA RESPUESTA A UNA NECESIDAD

Una vez más, como se repite en la Historia, ante una apremiante necesidad, surge una respuesta.

El nacimiento de esta Fundación hay que situarlo en la España de la postguerra de la contienda civil. Al tradicional y endémico mal de Andalucía: pobreza, analfabetismo, subdesarrollo, paro y explotación, hay que añadir las gravísimas consecuencias de la guerra civil con todas las secuelas de destrucción, hambre, rupturas familiares, migraciones interiores, sobre todo externas, que merman a Andalucía en casi 2 millones de personas,... Unos datos referentes sólo a Educación: en 1.932, Andalucía tenía sin escolarizar al 59'63% de sus niños, cuando la media nacional era del 48'8%; el número de alumnos matriculados en Bachillerato era, en ese año, de 386 por cada 100.000 habitantes, mientras que la media nacional estaba en 500². Todo esto se agrava más en la provincia de Jaén, una de las cenicientas de Andalucía, fundamentalmente agrícola, cuyo principal cultivo —casi monocultivo— es el olivar.

Los datos anteriores referidos a la provincia de Jaén, dan en 1.932, 67'7% de sus niños sin escolarizar y sólo 293 alumnos matriculados de Bachillerato por cada 100.000 habitantes. Todavía en 1.950, Jaén tenía un 62'4% de niños sin escolarizar y sólo 372 alumnos matriculados en Bachillerato por cada 100.000 habitantes, cuando la media nacional era de 780³. Y en cuanto al analfabetismo, la otra

¹ Cfr. Bermudo, o.c.

² Cfr. Gran Enciclopedia Antalucía. Tomo III, pág. 1.361

³ Cfr. ibidem.

cara de la moneda, en 1.940 era el 42'9% de sus habitantes, quedando todavía, 10 años después (1.950), una tasa de 29'41%. Manuel Capelo Martínez en su libro "Fundamentos del desarrollo económico de Andalucía", referido, por aquellos años, a la situación de Jaén y Andalucía, dice:

"La provincia andaluza con mayor cantidad de analfabetos y también la primera de España a este respecto, es la de Jaén, con un promedio que supera al doble de la cifra media nacional.

En 1.950, la población de hecho con estudios terminados, de cualquier clase, era en Andalucía equivalente al 50% de sus habitantes, mientras que en el área nacional, esta cifra se elevaba hasta el 62%.

En 1.957, y teniendo sólo en cuenta las necesidades de la población escolar comprendida entre 6 y 12 años (escolaridad obligatoria), se estimó que más del 40% de las necesidades urgentes de escuelas en España se hallaban localizadas en la región andaluza."⁴

En estas circunstancias desgarradoras, un jesuita, el P. Rafael Villoslada, tiene la intuición genial de las "Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia". Para él, el mal de Andalucía, la tragedia de la guerra recientemente vivida y sus atroces consecuencias, son el fruto de la falta de formación. La mejor respuesta de presente y futuro es formar a las clases más necesitadas que han sufrido más todas las consecuencias. Así, apoyado por su superior, teólogo y rector de la facultad de Teología de Granada, P. José Antonio de Aldama, y del Provincial Francisco Cuenca, emprende la aventura de hacer esta Fundación.

En la escritura constituyente de la Fundación, firmada en Granada, ante el notario D. Antonio Moscoso y Avila el 16 de agosto de 1943, estos son los fines que se le atribuyen en la Cláusula segunda:

"El fin primordial y esencial es la creación de las Escuelas gratuitas para darles enseñanza religiosa, patriótica, social y profesional de modo gratuito entre la gente necesitada de las poblaciones rurales, con preferencia en la clase obrera y artesana

⁴ Cfr. Manuel Capelo Martínez, o.c., págs. 193 y s.s.

sin dificultar la educación de otros sectores sociales, y bien entendido que los alumnos no han de pagar cantidad alguna por recibir la instrucción que se les da.”

En los primeros años de la Fundación, el ideal de la formación integral de la juventud obrera y rural, con la elevación de la educación, se da de lleno con necesidades más perentorias como son el hambre y la pobreza. Los primeros Centros, Alcalá la Real, Villanueva del Arzobispo, Ubeda y Andújar, tienen que crear internados donde recoger a los alumnos y en otros, Villacarrillo y el Puerto de Sta. María, crear comedores escolares⁵. Impresiona la relación de los 78 alumnos internos del Centro de Ubeda en 1.943, de ellos, 5 son hijos de fusilados, 10 hijos de presos políticos, 60 huérfanos de guerra y 3 hijos abandonados, comprendidos por edad desde los 5 a los 14 años.

La educación, formación y promoción de estos chicos era el reto al que tenían que responder en aquellos momentos iniciales, las “Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia”.

De aquellos años nada fáciles, con tantísimas carencias, queda el testimonio de un joven, hoy novelista ya famoso: Michel del Castillo, en su novela autobiográfica “Tanguy”:

“Tampoco puede deducirse de mi libro que las “Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia” sean lo mejor. Sinceramente lo ignoro. Lo que puedo afirmar es que allí los niños comían decentemente; que eran dichosos; que el nivel intelectual de los alumnos era elevado; que los profesores que tuve me parecieron magníficos; que padres y personal docente amaban a los internos... Eso y nada más.”⁶

Hay provincias, en concreto Jaén, donde el peso institucional inicial fue más fuerte y así ha continuado. No es presunción afirmar que, sin la aportación de la SA.FA., su perfil sería muy distinto del actual. Me permito citar lo que dice el profesor de historia e historiador de Jaén, D. Julio Artillo González, al describir “Los difíciles años 40” sobre la reconstrucción de la provincia de Jaén:

⁵ Cfr. Bermudo, o.c.

⁶ Cfr. ibidem.

“En este contexto de reconstrucción, no debe olvidarse la labor de las Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia (SA.FA.), creadas en estos años y, tal vez, la obra cultural, educativa y social más importante del Jaén de la postguerra. Desde Alcalá la Real, Villanueva del Arzobispo y Ubeda, la SA.FA. se extendió pronto a otros núcleos de población jiennenses y, más tarde, a otras provincias andaluzas.”⁷

Las “Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia” optan clara y radicalmente por la atención de los chicos más desfavorecidos en una promoción humana y técnica y por ello, junto con otras instituciones, es pionera en España de la Formación Profesional. Al principio con la incorporación a la enseñanza primaria del aprendizaje y posteriormente con la reglamentación de la Formación Profesional.

En 1957, la población activa en Jaén tenía en el sector primario el 72'29%, cuando Andalucía estaba en el 58'76% y la media nacional era del 45'97%. Se hacía necesaria y urgente la transformación de esta población, dotándola de una formación técnico-profesional. El sector industrial tiene una escasísima importancia dentro de la economía andaluza. De cada 100 trabajadores sólo 16 están empleados en la industria, y de cada 100 pts de producto interior bruto sólo 19 se generan en la industria. De los 66.299 alumnos de F.P. existentes en Andalucía en el curso 77/78, la SA.FA. educaba a 3.464 y de los 116.838 del curso 85/86, estaban en SA.FA. 5.720. Es decir, la SA.FA., como Institución, ella sola, en sus Centros, atiende entre el 5-6% de toda la F.P. de Andalucía. Por esta opción de la Formación Profesional, siempre se resistió a las presiones de las clases pudientes de los pueblos andaluces donde estaban, que pedían la implantación de estudios de Bachillerato. Sólo en el Centro de Baena (Córdoba) se implantó durante un período de 10 años el Bachillerato, que por ser de pago, discriminaba al alumno y desvirtuaba el espíritu de la Fundación⁸.

3. UNA INTUICION DE FUTURO

La Obra concebida por el P. Villoslada: “Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia”, se adelantaba a su tiempo, ofrecía ya, desde

⁷ Cfr. Julio Artillo González, o.c.

⁸ Cfr. Estatutos de Fundación. Art. 21.3.

las perspectivas de la iniciativa social privada, un modelo de Fundación y de Escuelas, en lo que sería en la década 60/70 el Espíritu del Concilio Vaticano II con la participación máxima de los seglares cristianos comprometidos en el mundo de las realidades temporales.

La SA.FA., desde el momento inicial de su fundación, y a lo largo de estos 50 años, se ha caracterizado por:

a) Institución civil independiente y autónoma de la Compañía de Jesús a la cual está vinculada por carta fundacional

Aunque los fundadores son jesuitas, la fórmula jurídica arbitrada por ellos y la Compañía fue la de una fundación de carácter civil. El mismo P. General de la Compañía así lo urgía con una auténtica separación de bienes y de responsabilidades. Con todo, en la carta fundacional y en los estatutos actualizados de la misma, a la Compañía de Jesús le compete la dirección e inspección de toda la labor religiosa, formativa y docente y tres miembros de la misma pertenecerán al Patronato⁹ y en caso de disolución de éste, la Compañía asume el papel de los Patronos¹⁰. Esta concepción de la Fundación y de las Escuelas permite atribuir a los laicos capacidad de gestionar esa misma Fundación y esas mismas Escuelas.

b) El carácter participativo de la Institución

Ya en la misma Junta de Gobierno de la Fundación, de entre los 11 miembros, 2 son personas que trabajan en la Institución educativa, elegidas democráticamente (Estatuto 21.2).

En todos los Centros SA.FA., con anterioridad a la LODE, existía un Consejo de Centro, que incluía no sólo los cargos directivos, sino también otros elegidos por los diferentes estamentos del Centro. A nivel de toda la Institución existía el Consejo General SA.FA., compuesto por más de 60 personas representativas, elegidas por elección democrática de los diferentes Centros y estamentos.

⁹ Cfr. Estatutos de la Fundación. Art. 21.3.

¹⁰ Escritura fundacional, cláusula 6^a.

Con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), la participación del titular, profesores, padres, alumnos y personal no docente se ha hecho obligatoria.

En la actualidad, la SA.FA. tiene 24 Consejos Escolares de E.G.B. y 12 de F.P., y además, recogido en el Concierto Unico de la SA.FA., a iniciativa de la misma, el Consejo Escolar de la Institución, formado por 30 personas y que es a la Institución educativa del Patronato SA.FA. lo que son los Consejos Escolares a sus Centros. A él se incorpora también la representación de la Escuela Universitaria.

Este sentido de auténtica participación con personas libremente elegidas, ha hecho de las Escuelas Profesionales una de sus características y, en consecuencia, ha hecho que todo el personal de la Institución se sienta más vinculado afectiva y efectivamente. Se ha considerado a la SA.FA. no como una obra ajena en la que se trabaja, sino como una Institución propia formada por todos, con un cierto espíritu de familia.

En esta línea participativa, además de la Asociación de Padres existente en cada Centro, se ha constituido, hace años, la Confederación de Padres de Alumnos de la SA.FA., que incorpora la casi totalidad de los 26 Centros. Esto mismo se ha intentado con los alumnos, creando asociaciones en los Centros en orden a una confederación. Existen varias asociaciones juveniles y de alumnos, aunque aquí no se ha consolidado como en los padres ni se dan formalmente en todos los Centros.

c) La identidad

La identidad de las EE.PP. "Sagrada Familia" es, en parte, lo que la distingue específicamente de otras instituciones semejantes. Ya desde el momento inicial y en los 14 primeros años en los que estuvo al frente el fundador, éste se esforzó en la selección del profesorado, en su cultivo y en su formación.

Los primeros maestros de la SA.FA. fueron cristianos comprometidos con su vocación educativa, procedentes de la Universidad de Comillas, de diversos Seminarios y de las Agrupaciones de Maestros Católicos. Venían a la Institución profundamente motivados para su trabajo como la realización de su vocación cristiana. Esta especial atención a la selección del profesorado y su formación en los princi-

pios de la Fundación, se complementaba con ejercicios espirituales anuales que le imprimían la espiritualidad de la Compañía de Jesús.

La Fundación ha considerado tan importante, en orden a su propia identidad, la formación y selección del profesorado, que ya en 1.944 constituyó para nutrir sus propias escuelas, una Escuela de Magisterio, que se denominó internamente "Seminario de Maestros". A él iban los mejores alumnos de la Institución para formarse con un sistema sumamente exigente y una formación que se prolongaba a veces hasta 14 años.

Hoy día, el sistema ha cambiado al convertirse la Escuela de Magisterio en Escuela Universitaria de Formación del Profesorado y estar sometida a los requisitos académicos de la Universidad. Con todo, la Fundación intenta un proceso sumamente selectivo de los profesores que acceden a ella y procura perfeccionar su formación con los principios educativos de la Institución, no sólo a nivel de conocimientos sino a nivel de experiencia vital, de un orden más profundo e interiorizado, a través de otros medios, como fueron en la década del 60/70 las asambleas de profesores y posteriormente las Escuelas de Verano organizadas por la SA.FA., además de encuentros y convivencias programadas entre los profesores.

Dentro del respeto a la libertad personal, la Institución SA.FA. se considera confesionalmente cristiana en cuanto que todos los que trabajan en ella deben inspirarse en el mensaje evangélico de amor a Dios y al prójimo, impartido dentro de la Iglesia Católica y en comunión con ella (Principios educativos SA.FA., nº 11).

Una de las cosas que llama la atención a los extraños es el espíritu y esa identidad SA.FA. que existe en los 26 Centros ¿Cómo es posible? La única respuesta es que la identidad permanece aunque manifestada en formas diversas, adaptadas al momento histórico, y que la Institución tiene gran capacidad de atraer a los que trabajan en ella o la conocen, ilusionándolos con lo que es la SA.FA. y dándoles sentido a su trabajo.

d) Al servicio de los menos favorecidos

Este aspecto es también un ideal de las Escuelas Profesionales. La SA.FA. no sólo supo rechazar las presiones para crear Centros de Bachillerato, colegios clásicos "de pago", como dije anteriormente, sino que positivamente buscó las clases más modestas y

necesitadas y se instaló allí donde era más necesaria dentro de sus posibilidades.

Si se mira el mapa de los Centros SA.FA. en Andalucía y su ubicación, rápidamente se ve que, salvo 4 Centros, todos los demás están en pueblos y pueblos que cuando se instaló la SA.FA. no tenían el desarrollo actual. De las antiguas escuelas unitarias rurales de Gútar, el Gitano, Santipetri y Fuente Alamo, hoy todavía permanece ésta última. Los Centros SA.FA. en las capitales están situados en suburbios, v.g. en las barriadas de Valdezorras, Pajaritos o en la Alameda, de Sevilla.

Este servicio a los menos favorecidos se ha realizado fundamentalmente con un amplio sentido de gratuidad. Se puede afirmar sin exagerar, que ningún alumno ha tenido que dejar un Centro SA.FA. por falta de recursos económicos. La gratuidad aun en los tiempos más difíciles y a veces en no sólo la enseñanza, ha sido un objetivo, casi siempre alcanzado, de la Fundación. La aportación de los alumnos en niveles educativos no obligatorios incluida la E.U. de Magisterio, no llega al 5% del presupuesto total de ingresos de la Institución.

Desde la perspectiva de 1989 es difícil comprender lo que han supuesto, en el ámbito educativo-profesional y cultural, estos Centros SA.FA. dispersos en los pueblos de Andalucía.

e) El carácter andaluz

La Fundación nace en Andalucía y se desenvuelve en ella porque responde a una necesidad vivamente sentida aunque no exclusiva, de las tierras andaluzas.

A pesar de que ha tenido algunos Centros fuera de Andalucía, v.g. Aranjuez, éstos, sin embargo, duraron poco tiempo vinculados a la Institución, aunque continúan su función educativa y social. Sin embargo, su carácter andaluz no ha sido dificultad para prestar un vasto servicio a muchos chicos de otras regiones antes de la concepción del Estado como Estado de Autonomías. Desde el primer momento, por su sentido existencial y educativo, recibió alumnos internos de muchas regiones, principalmente de Madrid. Posteriormente, y superados los años inmediatos de la devastación de la Guerra Civil, muchos otros alumnos internos procedían del Reaseguro y así tuvimos gallegos, asturianos, extremeños, ... El denominador

común de todo era su procedencia rural y trabajadora, de condición económicamente débil. En este sentido, la aportación y la experiencia de promoción de lo rural y suburbial, no sólo se extendió a Andalucía, sino en parte, al resto de España.

Es difícil el cómputo aproximado del número de alumnos que han pasado por los Centros SA.FA. pero se puede calcular con un sentido de aproximación —más bien corto— que habrán sido 50.000, de los que unos 15/16.000 serían de F.P., 30/31.000 de E.G.B. y unos 2.750 de la Escuela de Magisterio.

4. OTRA LABOR DE EDUCACION SOCIAL

Lo expuesto hasta ahora recoge la labor de la SA.FA. fundamentalmente bajo el aspecto formal de la educación más bien reglada y ceñida a aspectos académicos.

Sin embargo, se escapan aspectos mucho más interesantes en relación a la experiencia de la SA.FA. en los pueblos y suburbios. La presencia de la SA.FA. en estos sitios no ha sido meramente la de un Centro Educativo, sino que se ha convertido en un foco de irradiación de promoción humana y social. Los Centros SA.FA., muy arraigados en su entorno, han llevado inquietud de promoción, deseos de participación, creación de actividades socioculturales y lúdicas. La SA.FA., sobre todo en los sitios más pequeños, ha sido un poco la casa de todos para celebraciones y actividades.

Prescindiendo de la atención a los colectivos marginales en los Centros y en los internados, los Centros SA.FA. han organizado o participado activamente en las siguientes actividades, entre otras:

1. Promoción de jóvenes parados

Jóvenes peones en paro a los que se les dio durante muchos años los cursos del FIP y del PPO, y ahora los cursos del INEM. Solamente en el trienio 1963-66, por ejemplo, hicieron los cursos del FIP 1.379 jóvenes parados; muchos de ellos, gracias a estos cursos, encontraron empleo.

2. Alfabetización de adultos

Desde su fundación, casi todos los Centros SA.FA. tuvieron clases de alfabetización de adultos. Así, en el cuatrienio 1956-60, se alfabetizaron 2.758 adultos. Hoy día, esta labor ha decaído y más que realizarla directamente, presta servicio de colaboración con otras entidades públicas y privadas promotoras de la educación de adultos.

3. Atención a los hijos de temporeros

Una de las lacras del campo andaluz, sobre todo de algunas provincias como Córdoba y Jaén, es la migración de temporeros. Esta situación crea grandes problemas familiares, especialmente de atención a los hijos. La SA.FA. ha estado presente también en este problema y ha prestado una especial atención a estos hijos de temporeros; creando para ello, comedores escolares (Baena, Bujalance, Pedro Abad, Alcalá la Real, Villanueva del Arzobispo, etc.), jornadas especiales para retenerlos durante el día e incluso internados temporales.

4. Dinamización socio-cultural

Muchos Centros SA.FA. crearon hogares obreros que fueron ejes de concienciación social-cristiana, de formación cultural, de lugares de encuentro y ocio, así Río Tinto, Puerto Sta. María, Linares, Estación Linares-Baeza, Villacarrillo, Andújar, Ubeda, Bujalance, etc.

5. Formación de agentes de educación social

A través del Departamento de Renovación Pedagógica y Formación del Profesorado de la SA.FA. se han promovido para el profesorado propio y ajeno, repetidos cursos de agentes de Educación Social durante los últimos 8 años. Así, se han impartido cursos de:

- Monitores de Animación Socio-cultural. Técnicas de ocio y tiempo libre.

- Monitores de colonias, campamentos y centros de tiempo libre.
- Modificación de la conducta en el aula.
- Programación de mejora de habilidades sociales. Diagnóstico, intervención y prevención de la inadaptación social.
- Monitores de Educación Sexual.
- Técnicas de observación psicológica y relación de ayuda.
- Higiene mental para educadores.

Toda esta labor, evidentemente tiene una repercusión multiplicadora en los Centros de la SA.FA. y en el entorno en que están situados con organización de campamentos, colonias y otras actividades.

6. Atención a los alumnos disminuidos y apoyo a la integración escolar

Es este un campo nuevo para la SA.FA. que se está abriendo en sus Centros. Somos conscientes que hay que evitar todo lo que sea marginar a personas disminuidas y hacer un esfuerzo para integrarlos en la Sociedad, partiendo ya de la integración escolar. En este sentido, la SA.FA. está promoviendo en sus Centros las unidades de apoyo a la integración, contando ya con 8 unidades.

Evidentemente, todos los puntos aquí indicados dan una visión más completa y profunda de la presencia de la SA.FA. en los pueblos y en los barrios.

5. EL RECONOCIMIENTO DEL ESTADO

Ante lo colosal de esta Obra, su aportación a la formación de los jóvenes, principalmente en los campos y en los pueblos, y siempre con un cierto sentido de gratuidad, se nos plantea el tema económico ¿Cómo una Fundación escasa en bienes patrimoniales puede impartir a lo largo de medio siglo una enseñanza gratuita? La obra social de la Fundación SA.FA., sobre todo en los primeros 25 años, es tan llamativa por lo que ha supuesto la presencia transformadora en la elevación de los niveles educativos y técnicos profesionales, así como en el orden social humano, que ya casi desde sus comienzos contó con la consideración y la ayuda —muy valiosa— del Estado.

Esta ayuda, en los años 40 y 50, se concreta en la construcción de los Centros escolares e internados, dotándolos de buenas instalaciones sobre amplios espacios ofrecidos por la Fundación. En el orden del profesorado, la creación de los Centros como Patronatos con Consejos Escolares Primarios hacen posible la financiación de su profesorado.

Posteriormente, con la implantación de la Ley General de Educación de 1970, se extinguen los Consejos Escolares Primarios y se entra plenamente en el régimen de subvenciones.

Estos sistemas, aunque favorecían la gratuidad de la Institución, no satisfacían plenamente todas las necesidades.

Realizado el proceso de transformación a la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Consejería de Educación y Ciencia firma un convenio especial con la Institución SA.FA., reconociendo la labor social realizada y considerándola como una única Institución de carácter compensatorio por la labor social y educacional.

Este convenio, firmado el 26 de noviembre de 1984, el primero de este aspecto firmado en Andalucía, facilitó grandemente a la SA.FA. la gratuidad de su enseñanza y la preparó al concierto educativo único para toda la Institución firmado el 24 de junio de 1986. Este concierto único para la Institución, que abarca todos sus Centros y niveles salvo la Escuela de Magisterio, renovado el 28 de julio de 1989, da a la Institución SA.FA. una mayor estabilidad, y facilita el cumplimiento de sus fines fundacionales, entre ellos la gratuidad, aunque como es lógico, no satisface las carencias de tipo económico que implican las necesidades complementarias de una moderna y actualizada educación, como son las inversiones de obras, dotaciones, material escolar, medios audiovisuales, etc.

El concierto en vigor de la SA.FA. contempla como concertadas:

– Preescolar	5 unidades
– E.G.B.	327 unidades
– Educación Especial	8 unidades
– F.P. 1º	124 unidades
– F.P. 2º	83 unidades

De todo el personal docente, la SA.FA. todavía tiene a 52 profesores funcionarios procedentes del antiguo Consejo Escolar Primario que permanecen adscritos a sus Centros para atender necesidades del Preescolar y E.G.B.

Además, la SA.FA. tiene un Concierto único que abarca a 4 residencias escolares, con 252 plazas subvencionadas por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Adanlucía.

- Alcalá de los Gazules	72 plazas
- Alcalá la Real	40 plazas
- Pedro Abad	60 plazas
- Ubeda	80 plazas

6. EL RETO DE FUTURO

Al cumplir los 50 años, después de la expansión alcanzada, la SA.FA. se ratifica en su vocación de servicio a la juventud buscando la formación integral del hombre; todavía en Andalucía las desigualdades educativas, culturales y sociales son muy acusadas en relación a otras comunidades autónomas del Estado español.

El reto inmediato en el ámbito educativo es la reconversión, de una Institución pionera y especializada en la Formación Profesional, a la Reforma del sistema educativo. Reconvertir sus Centros de Formación Profesional de Primer y Segundo Grado en Centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En este sentido, la SA.FA. colabora en el Plan Experimental de la Reforma tanto en E.G.B. (los Centros de Jerez de la Frontera y Ecija) como en F.P. (Ubeda). En este curso que estamos iniciando, 9 Centros de la SA.FA. han comenzado la Reforma en el Ciclo Polivalente de 14 a 16 años. Piensa que su presencia educativa en los pueblos de Andalucía y con la juventud andaluza debe abarcar también los nuevos Bachilleratos, completando así los estudios de la Secundaria hasta los 18/20 años, llenando el mismo espacio que ocupa ahora con F.P. 1 y F.P. 2.

Esta opción no implica la supresión de la aportación hasta ahora específica de la SA.FA.: la Formación Profesional. Los Centros de F.P., transformados en Centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria, mantendrán su especificidad a través de los módulos profesionales de nivel 2 y 3, donde ya se está teniendo también algunas experiencias.

Otro aspecto importante como reto de futuro, en el que la SA.FA. quiere estar presente, es todo el mundo complementario a la educación reglada de tipo académico, como hizo en los primeros

años y más modestamente hoy sigue haciendo. Quisiera, desde sus Centros y desde su Escuela Universitaria de Magisterio, aportar personas ilusionadas y comprometidas con el entorno, capaces de promover actividades socioculturales, y lúdicas, personas que sean agentes de cambio de nuestros pueblos, abriéndoles unas perspectivas más amplias.

En este sentido, es necesario preparar y promocionar esas personas como educadores de barrios, monitores de actividades, monitores de tiempo libre y ocio, agentes sociales, que cada vez serán más necesarios en una sociedad donde el ocio va a ocupar gran parte de nuestro tiempo.

La SA.FA. confía que su gran sentido de adaptación a nuevas circunstancias, demostrado a lo largo de su historia, le hará superar el reto de la reconversión de sus Centros para mantener vitalmente los ideales de la Fundación.

BIBLIOGRAFIA

1. "Escritura de la Fundación Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia".
2. "Estatutos de la Fundación Cultural Privada Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia".
3. "Principios educativos Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia".
4. "Apuntes para una historia de la SA.FA". - Manuel Bermundo de la Rosa (en preparación).
5. "Fundamentos del desarrollo económico de Andalucía" - Manuel Capelo Martínez.
6. Julio Artillo González (próximo a publicarse).
7. "Gran Enciclopedia de Andalucía". Promociones Culturales Andaluzas.
8. "Geografía Andaluza". Tomo III. Ediciones Tartesos. 1987.
9. "Anuario Estadístico de Andalucía. 1987". Consejería de Fomento y Trabajo de la Junta de Andalucía.
10. "Andalucía". Editoriales andaluzas unidas. 1986.

CULTURALCAMPO: UN PROGRAMA DE INTERVENCION EN AREAS RURALES

Avelino Hernández Lucas

Hace ahora tres años, empieza a desarrollarse en comarcas rurales de singulares características el programa Culturalcampo; *trece zonas* –Valles de los Ancares en León, Ribera del Duero en Soria, Serranía de Cuenca, los Cameros de La Rioja, Sierra Norte de Madrid, Sierra de Albarracín en Teruel, La Alpujarra Granadina, La Siberia Extremeña, Isla de Fuerteventura, Ría del Eo y los Oscos en Asturias, Valles Orientales del Pirineo Navarro, el Sobrarbe en el Pirineo Oscense y el Alt Pirineu en Lérida–, en las que se desarrolla este proyecto de dinamización social y promoción cultural, por la iniciativa del *Ministerio de Cultura, Consejerías de Cultura de los respectivos Gobiernos Autónomos y Delegaciones de Cultura de las Diputaciones Provinciales*.

Culturalcampo, comienza siendo un proyecto de promoción sociocultural, orientando su primera etapa hacia la generación de un dinamismo social escaso o inexistente, e incorporando a los agentes sociales más activos de cada zona a la tarea colectiva de su propio desarrollo. En un segundo momento, tras haber propiciado un desarrollo positivo, basado en las posibilidades de recuperación de una realidad rica en *patrimonio cultural y en herencia cultural*, se vincula el proceso de promoción cultural a la necesaria generación de riqueza y trabajo, con lo que esto conlleva de mejora en la calidad de vida de los habitantes de estos núcleos rurales.

En una tercera etapa, Culturalcampo profundiza en los objetivos iniciadores de esta experiencia, acentuando el aprovechamiento de dos recursos: *naturaleza y cultura*; de forma tal que, *más allá del fomento de los valores estéticos, contribuyen al desarrollo social*.

En el cuarto año de desarrollo del programa, dos retos surgen como claves de una propuesta avanzada para la promoción cultural de las áreas rurales: *acuñar con realidades el concepto de cultura productiva y normalizar los servicios culturales en el medio rural*; he aquí algunas reflexiones para ampliar estas propuestas.

1. UNA CULTURA PRODUCTIVA

No cabe duda que en el campo la vinculación primera de la animación sociocultural debe establecerse con la dinamización comunitaria; es decir, con el aprovechamiento del capital humano aún remanente, aunque seriamente diezmado en su cantidad y, sobre todo, en sus componentes cualitativos.

Por otro lado, en los últimos años, la cultura se ha ido configurando como plataforma de lanzamiento de multitud de procesos democratizadores de nuestra sociedad; sin embargo, tras la reivindicación, la movilización y la participación, motores de esa primera etapa, sólo parecen quedar dos opciones la *cultura de consumo* o la *cultura de creación*, ambas portadoras de factores positivos y de cargas negativas; cabría empezar a bucear en otra posibilidad: la *cultura productiva*, que recogiendo lo que de valioso ofrecen los otros dos modelos, abre una vía de *intervención económica y de rentabilidad colectiva en la promoción cultural* con la creación, recuperación y potenciación de la tradición cultural y del entorno natural y su oferta globalizada como *producto cultural consumible en un mercado en plena reorganización* y en el que el *ocio* y el *retorno a lo natural* son valores de auge.

Una parte de la intervención de Culturalcampo trata, en definitiva, de *otorgar sentido económico a elementos que hasta ahora no lo tenían* o lo tenían de un modo marginal. De esta forma, el introducir el carácter de cultura productiva, pasa por dar valor económico a elementos tales como: los componentes de la cultura autóctona, los productos naturales peculiares, la producción artesanal, las tradiciones festivas, los parajes naturales singulares, etc., etc., es decir, promover el desarrollo del mundo rural, partiendo del aprovechamiento de dos recursos propios fuertemente vinculados entre sí: *el patrimonio natural y la herencia cultural*.

En esta dirección, el *turismo rural de nuevo cuño*, ofrece una forma de poner en circulación el valor económico de los bienes naturales y culturales; el medio se convierte así en factor de riqueza, en la medida que es conservado, realizado y —consecuentemente— publicitado; desde la perspectiva de Culturalcampo se pretende incorporar, además, a las gentes del campo a la gestión de sus propias iniciativas.

2. LA MEMORIA COLECTIVA O EL FEED-BACK CULTURAL

En el fortalecimiento de los procesos socioculturales rurales, lo que en definitiva se establece es un *cauce para la revitalización de la memoria colectiva*; ya no se trata sólo de recuperar la naturaleza y la cultura de estas tierras, sino de *recuperar estas tierras para la Cultura Colectiva*; incidiendo, al mismo tiempo, de forma que el *deterioro vital* cada vez sea menos sentido como connatural entre los habitantes de las áreas rurales, sino como un producto del desigual desarrollo socioeconómico de la sociedad y *del que ahora se toma conciencia*.

Esta orientación ha requerido por parte del Programa la aplicación de mecanismos de *feed-back en lo que al desarrollo y la promoción cultural se refiere*: *estableciendo nexos* entre lo rural y lo urbano, por un lado, y entre distintos espacios rurales por otro; *superando el ámbito microlocal* para dar paso a unidades territoriales de mayor alcance —las comarcas vuelven a tomar significado—; *devolviendo al campo a gentes del campo*, posibilitando la creación de atractivos para multitud de profesionales cualificados que tuvieron que abandonar su tierra; favoreciendo la *inserción* en el medio de personas *neorurales*, que con criterios procedentes de ámbitos exteriores al rural, puedan introducir frescura en los procesos transformadores; convirtiendo las iniciativas culturales en *factor de contagio*, para la necesaria eliminación de las condiciones de marginalidad en las que el campo se halla inmerso; regenerando, en definitiva, el movimiento humano imprescindible para revalorizar la cultura rural y *dar vida a los pueblos*.

3. LOS PROCESOS FORMATIVOS: CIMENTOS DE ESTA ALTERNATIVA

El afianzamiento de iniciativas de transformación, en el marco de una cultura productiva, exige de procesos formativos parejos que consoliden la cualificación de quienes las emprendan, posibilitándoles al mismo tiempo autonomía y recursos en su construcción; Cultural-campo pone una atención preferente en este aspecto a través de los siguientes medios:

- la *formación para el autoempleo*; ya no se trata de aprender un oficio determinado, para poder acceder a determinada ocupación posterior, sino que el peso se pone en la formación colectiva o individual encaminada a la gestión autónoma de plataformas de carácter socioeconómico y cultural, que superan los conocimientos propios de tal o cual oficio, sin que esto sea necesariamente desestimable.
- Un capítulo predominante de la formación lo conforma, en esta línea, lo referente a *fortelecer la estabilización de experiencias ya existentes*, facilitando canales de formación referentes a: gestión estructural, aprovechamiento y tratamiento de recursos potenciales, capitalización de los recursos existentes, búsqueda de fuentes de financiación, etc. En este contexto, cobra especial trascendencia para el desarrollo local, la *localización y formación de agentes activos* ya existentes.
- La formación va dirigida igualmente hacia personas y colectivos que, en la actualidad no desarrollan ningún tipo de iniciativas y que, sin embargo, son *agentes potenciales de desarrollo*. En este apartado, el proceso formativo se centra en la reconversión de colectivos existentes, introduciendo planteamientos de interdisciplinariedad, interrelación con otras experiencias, estabilización y generación de bases de autonomía. En el contexto social en el que se desenvuelve Culturalcampo, es preciso incidir además en un aspecto relevante: *el desarrollo de la autoestima*, especialmente en la población joven, despertando las posibilidades de acción y crecimiento, frente al discurso negativo basado en las carencias y en las necesidades.

4. LA NORMALIZACION DE LOS SERVICIOS CULTURALES EN LAS AREAS RURALES: LA RED CULTURALCAMPO

A diferencia de lo que ocurre en otro tipo de servicios públicos: sanidad, asistencia social, educación... en lo que a servicios culturales se refiere, estamos ante una grave pérdida de recursos humanos, provocada por el papel marginal que lo cultural ha venido jugando en el ámbito rural; es tiempo ya de que las voluntades se aúnen y,

por lo tanto, se multipliquen a través de su vinculación a infraestructuras, presupuestos, programas, calendarios, actividades, personal técnico... todo esto es, precisamente, el valor de agente de transformación social que puede cumplir una *red normalizada de servicios culturales*.

En la pretensión de introducir fórmulas de estabilización, en los mecanismos de dinamización sociocultural y en la promoción de alternativas económicas como vía para fijar el empleo en las zonas rurales de sus propios habitantes, surge la iniciativa —actualmente en proceso de desarrollo— de crear *una red de centros de promoción de iniciativas culturales*. Centros que gocen de la suficiente autonomía y recursos propios, como para que aseguren la continuidad y crecimiento de programas que nacen con el, casi exclusivo, apoyo de la administración pública.

5. VERTEBRACION, CUALIFICACION E INNOVACION: EJES DE LA INTERVENCION DEL PROGRAMA

Ya no sería posible abordar el desarrollo cultural del mundo rural *anclados en las claves tradicionales* de comportamiento colectivo; es preciso empezar a hablar de una nueva cultura rural que *supere los métodos de supervivencia y mantenimiento*, adoptando fórmulas de innovación que, recogiendo las aspiraciones de los movimientos rurales, abran caminos distintos que configuren una *nueva relación de fuerzas sociales*. Sin olvidar que el obstáculo principal que se interpone en este trayecto es la *invertebración de las iniciativas*, la *no articulación de los agentes*, la *atomización de los esfuerzos* en mil experiencias voluntariosas abandonadas, casi siempre, a lo que dé de sí la fuerza de sí mismas.

Culturalcampo, aborda con este criterio la *creación de estructuras organizativas consistentes y funcionales* a la vez y su articulación en formas superiores de interrelación para la acumulación de fuerzas, ahora dispersas; esta labor de promoción sociocultural se plantea superar los marcos habituales de la conversación y la recuperación, de la extensión y la difusión, para plantear el reto de la *innovación cultural* al servicio del *fomento de la creatividad y la inteligencia social*, reto que requiere considerar dos componentes básicos para su desarrollo: por un lado, un *equipamiento técnicamente avanzado* y volcado a la atención eficaz de las demandas de habitantes y visitantes de las

zonas rurales; por otro lado, unos *profesionales* que suficientemente *cualificados* otorguen rentabilidad social a elementos que por sí solos carecen de ella y que, sin su intervención, no pasarían de ser elementos del paisaje.

LAS ORGANIZACIONES VOLUNTARIAS Y LA FORMACION SOCIAL

Demetrio Casado Pérez

Es cosa muy evidente que las organizaciones voluntarias, de carácter altruista o con fines no lucrativos, según queramos denominarlas, mantienen una doble relación con la formación social. De una parte, tales entidades consumen formación social; de otra, la producen. Esto tiene lugar mediante diferentes regímenes y en distintos niveles funcionales de las organizaciones altruistas, según veremos seguidamente.

1. REGIMENES Y NIVELES

Salvo que el sector voluntario es muy amplio y diverso¹, cabe decir, en términos generales, que resulta propicio a lo que podríamos llamar aventurerismo social y cultural. Consiste éste en que personas con buena voluntad, pero carentes de ponderación en cuanto a sus posibilidades, se lanzan a empresas y colaboraciones altruistas en materias que desconocen. Parecen creer que el amateurismo permite la incompetencia. También debe quedar constancia de que las organizaciones no lucrativas cuentan con nutridos cuerpos de colaboradores para tareas sencillas, no exigentes de capacitación; es el peonaje del sector, si vale la metáfora. Pero, junto al voluntarismo incompetente y al voluntariado no cualificado, las organizaciones altruistas encuadran un número creciente de colaboradores capacitados para la función o tareas que desempeñan en ellas.

En el campo que aquí se contempla no coincide la profesionalidad con el profesionalismo. Quiere decir esto que asociaciones, fundaciones y otras entidades voluntarias cuentan con directivos asesores y colaboradores con una formación afín a su función, pero que la prestan gratuitamente, sin perjuicio de eventuales compensa-

¹ Sobre el concepto de sector voluntario, así como sobre estructura institucional, puede verse mi artículo, referido al campo del bienestar social: "Las organizaciones sociovoluntarias", en J. J. Alvarez y otros: *Organizaciones voluntarias e intervención social*; Madrid, Acebo, 1989.

ciones de gastos. Tampoco es reductible la voluntariedad de las entidades al régimen voluntario de sus colaboradores. En virtud de ello, el sector altruista ha ido dando entrada a colaboradores profesionales profesionalizados. Vemos, pues, que la formación técnica amplía progresivamente su presencia en las entidades con fines no lucrativos.

Por cierto que la citada formación técnica actuante en el sector voluntario es de muy variado contenido. La que convencionalmente se podría llamar "formación social" es una rama entre otras tantas. Pensemos que una agencia tan inequívocamente social como Cáritas emplea abundantemente las disciplinas jurídicas, económicas, psico-sociológicas, etc, además del "trabajo social" y de la "educación social".

También conviene recordar que la formación, en general, y la de tipo social, en particular, se adquiere/recibe tanto por medios oficiosos, informales, empíricos, no reglados, como por procedimientos formales, escolares. Vistas las cosas desde las organizaciones voluntarias, lo que importa no es el régimen mediante el cual se produce la formación, sino la competencia, claro.

Precisamente en este punto resulta oportuno recordar la contribución de las organizaciones voluntarias a la formación social. Por un lado, algunas de tales entidades han creado y/o mantienen ofertas regladas de formación social; tal sería el caso de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Pontificia de Comillas. Por otra parte, y esto merece ser destacado, el sector voluntario viene desarrollando tradicionalmente una ingente labor de capacitación no oficial de sus colaboradores, especialmente para cometidos sociales; recordemos, por modo de ejemplo, la formación de socorristas por Cruz Roja.

Para concluir estas consideraciones preliminares, quiero señalar que la formación social puede incidir en los distintos niveles de la división funcional del trabajo que se registra en las entidades voluntarias. En un artículo reciente² retenía estos tres: prestación directa, administración y política social. Me asomaré a cada uno de ellos para explorar algunas relaciones presumiblemente significativas con la formación social.

² "Perspectivas universitarias del trabajo social", en Cuadernos de Trabajo Social, nº 1 1988.

2. LOS CONTRASTES DE LA PRESTACION DIRECTA

En el nivel de la prestación directa, en la acción de primera línea las entidades voluntarias presentan una gama muy variada de modalidades técnicas. Tomemos, como ejemplo, las Conferencias de San Vicente de Paúl, las asociaciones de vecinos y los grupos de alcohólicos anónimos.

En las Conferencias de San Vicente de Paúl, como en otras entidades caritativas, la "visita al pobre" era la práctica básica de su acción sobre el terreno. La misma se llevaba a cabo sin otra captación que el aprendizaje de los estatutos y/o la imitación de los usos tradicionales. Mas, andando el tiempo, la acción caritativa y filantrópica privada de socorro, del tipo de la que realizaban las Conferencias, se fué complicado y tecnificando, hasta el punto de ser el principal fundamento del moderno servicio social/trabajo social³. Se trata de un complejo de disciplinas científico-técnicas, ejercicio profesional y formación académica, en el que ésta juega un papel decisivo. A su vez, merece ser considerado que la acción voluntaria ha contribuido destacadamente a la creación de la función formativa en servicio social, así como a su desarrollo. En España, sin ir más lejos, llegó a haber una veintena de escuelas mantenidas por entidades voluntarias, antes de que se regularan los correspondientes estudios por el poder público. De todo ello resulta que la acción socio-asistencial voluntaria ha sido, y es, medio muy principal en la producción de una línea de formación social tan importante como el trabajo social.

En lo que atañe al consumo o a la utilización de la formación, social las entidades altruistas también juegan un papel pionero en el nivel de ejecución que ahora considero. Actualmente y en España, el sector público es, a no dudarlo, el principal empleador de titulados en trabajo social, pero el primer campo de empleo de estos profesionales estuvo en el sector voluntario.

El caso de las asociaciones de vecinos, como el de otras entidades de defensa y/o promoción de intereses propios, es muy distinto. Eventualmente, aquellas asociaciones pueden acordar la puesta en marcha de, por ejemplo, un programa de ocio infantil y juvenil, y en tal supuesto formarán y/o contratarán los educadores o animadores que convenga. Pero las tareas más habituales y aparentemente impor-

³ Véase S. C. Kohs: Las raíces del Trabajo Social, Buenos Aires, Paidós, 1969.

tantes de las agrupaciones vecinales de pueblos o barrios requieren unos agentes y unos técnicos que, al menos por ahora, no tienen mucha relación con la formación social de carácter técnico. Las gestiones ante las autoridades públicas o las empresas de servicios urbanos son tareas de estilo gerencial. La organización y movilización de los vecinos asociados, y no asociados, para acciones de presión reivindicativa o para estructurar la vida social, requieren sobre todo capacidad de liderazgo social.

En el tercer ejemplo que propuse, las organizaciones de alcohólicos anónimos, la distancia con la formación social para las tareas básicas es aun mayor. Aquí son los propios pacientes quienes se hacen la terapia mutua, a la vez que se forman unos a otros. Todo o, al menos, lo principal queda en casa.

3. LA DEMANDA POTENCIAL EN EL NIVEL GERENCIAL

También en el nivel de administración nos encontramos con supuestos muy distintos y distantes, por lo que atañe a sus relaciones con la formación social. Después aportaré algunos ejemplos, en tanto que ahora quiero glosar brevemente la propia necesidad de la formación social para la gerencia o, quizá mejor, de la formación gerencial para lo social.

La gerencia o administración, en el sentido anglosajón de este término, se aplica a la conjunción de recursos diversos con vistas a fines circunstanciales o estatales. Es, pues, una función de enorme relevancia en intervenciones sociales complejas, como sería el caso del desarrollo comunitario o de las asociaciones de protección a individuos con discapacidades. El ejercicio del cometido general requiere, en general, de ciertas disposiciones personales y, a la vez, de una formación *ad hoc*; el gerente, en suma, ni nace, ni se hace, sino las dos cosas en conjunto. En la parcela social, no tiene por qué ser esto distinto, de modo que podemos admitir que aquí hay una demanda, al menos latente, de formación gerencial planeada.

El desarrollo comunitario, dejando aparte la declinación de sus imágenes (término, concepto, ideología), es una modalidad de intervención compleja, tanto por sus objetivos como por sus medios. En el curriculum de la diplomatura en Trabajo Social se incluye, en pequeñas dosis, la disciplina tradicional del "trabajo social de comu-

nidad", pero no cabe entender que mediante ella se pueda adquirir la formación necesaria para dirigir procesos de desarrollo comunitario. No se puede pedir ni a docentes, ni a discentes que logren en unas cuantas horas lo que requeriría un ciclo entero o un master. Lo que se hace en campos vecinos, como la gerencia de empresas o la administración hospitalaria, así lo indica. En cuanto a la potencialidad de las ofertas de formación para la educación social, en orden a conducir/animar procesos de desarrollo local integral, nos encontramos con limitaciones cualitativas, de inadecuación curricular. Así las cosas, se han adoptado soluciones de fortuna. En el sector público, la administración agraria fue dotada de sendos cuerpos de sociólogos de ordenación rural y de agentes de extensión agraria. En el sector de las organizaciones voluntarias se recurría generalmente a individuos con cierta capacidad de liderazgo y autoformados⁴.

Las asociaciones protectoras de individuos con discapacidades, especialmente mentales, han desarrollado en España una importante red de servicios. Además de la ayuda mutua personal y de la presión ante las autoridades públicas, estas entidades han montado y mantienen centros de educación especial, talleres, residencias, etc. La función gerencial les resultó, así, necesaria y la vienen proveyendo tanto mediante la contratación de administradores inespecíficos, como por vía de acciones de reciclaje de los mismos para los cometidos propios de sus puestos. Es un caso relevante y poco frecuente de contribución no reglada a la formación gerencial en el área social.

4. ¿PROCEDE HABLAR DE LA POLÍTICA SOCIAL?

Es cosa frecuente reducir la política social a la intervención pública, en cuyo caso parece que no tendría que ocuparme aquí de la formación político-social en conexión con las entidades voluntarias, y, por consiguiente, privadas. Pero las apariencias engañan. Incluso en el supuesto de que adoptásemos —lo que no es el caso— la noción estrecha de política social mentada, interesaría al sector privado, en cuanto destinatario u objeto de la misma. Alguien decía que la política o se hace, o se padece; si seguimos este modo de hablar habríamos de decir que conviene formarse no sólo para actuar, sino también para defenderse.

⁴ El director del Plan Social Baza es un caso pionero y representativo. Puede consultarse mi publicación sobre el mismo, editado en Madrid, Euramérica, 1969.

Parece que el régimen de Franco promovió la Facultad de Ciencias Políticas con vistas a formar mandos e ideólogos fieles. El tiro salió por la culata, y ahí quedó un centro universitario potencialmente usable para la formación en política social, entre otras disciplinas. Así se ha venido haciendo, pero de modo leve y gaseoso, según parece. En concreto y por lo que atañe a las entidades voluntarias, no tengo noticia de ninguna que haya exigido, ni aun valorado las titulaciones de la citada facultad en procesos de selección de directivos, ejecutivos o de asesores.

Conozco a un fervoroso creyente en la formación funcional que preconizaba la aplicación de la misma incluso en la más alta magistratura del Estado, previo el oportuno análisis del puesto de trabajo. La cosa era muy notable, más que nada porque el titular de aquella era, a la sazón, Franco, el cual no se distinguió por el interés en adaptarse a su puesto, sino por la viceversa. Sin llegar a este extremo, cabe aproximar la formación en política a la práctica de la misma. Dentro de la Facultad de Ciencias Políticas- que ahora lo es también de Sociología- puedo citar el ejemplo de un programa de doctorado sobre el bienestar social que se viene ofreciendo desde hace dos años. Por ciento que esta novedad es fruto de la colaboración entre la Universidad Complutense y la Cruz Roja.

Voy a terminar recordando contribuciones netamente voluntarias a la formación en política social. Los sindicatos son un claro exponente de acción formativa extracadémica, en favor de sus dirigentes, que incide en la política social. En el ámbito académico también encontramos iniciativas aplicadas al mismo campo. Así como el régimen de Franco fracasó en el intento evocado anteriormente, la Iglesia coetánea logró un éxito apreciable en la formación políticosocial de un sector de sus agentes, mediante instituciones como el instituto León XIII, fundado por el cardenal Herrera Oria.

LA IGLESIA CATOLICA Y LA EDUCACION SOCIAL: VISION SINTETICA DEL CONJUNTO DE SU ACCION

Ramón Echarren Ystúriz
Obispo-Presidente de la
Comisión Episcopal de Pastoral Social

INTRODUCCION

La percepción del contexto social en el que nos movemos en este fin de siglo, constituye sin duda una verdadera invitación a una reflexión sobre la educación social. Hay muchas razones para ello. Pero tal vez la más importante sea el hecho de que los ideales de justicia, de igualdad y de fraternidad que propició la Ilustración se hallan en crisis a causa de la patente y creciente insolidaridad de los comportamientos sociales. Expresión de ello, expresión de la falta de un principio interior que fundamente unos comportamientos solidarios, es, por ejemplo, la triste realidad de que, de hecho, cada vez sea más necesaria la acción policial para mantener una convivencia respetuosa y pacífica. La garantía de las libertades parece hacer crecer cada día la exigencia de mayores medidas de seguridad y ello va comportando la privación de la libertad para un contingente, cada día más elevado, de población penal. En nuestra sociedad se reconoce (¡Gracias a Dios!) formalmente la igualdad. Pero desgraciadamente, en la realidad cotidiana, de hecho se construye la convivencia social en una hasta brutal desigualdad.

La crisis de los valores de solidaridad se halla, además, asociada a un individualismo propio de un pluralismo cultural, basado en el consumo de bienes culturales más que en la promoción de comunidades culturales plurales. La sociedad de este fin de siglo se caracteriza por el nivelamiento de valores sociales y culturales sin apenas referencia alguna a una comunidad de personas. Y esta crisis de convivencia es la que hace más urgente una reflexión sobre la educación social. Este educación necesita tener un lugar propio en las comunidades humanas. Pero éstas se hallan desasistidas en favor de un

individuo des-socializado que se rige por los “maestros” universales de los medios de comunicación social: hoy no es posible hablar de educación social sin hacer referencia a ese educador universal que son los medios de comunicación de masas. Si la génesis de los valores sociales se halla vinculada a los procesos de comunicación —como afirma el sociólogo Habermas—, es evidente que la comunicación despersonalizada de los medios, induce a un comportamiento sin referencia a las personas y, en consecuencia, socialmente marginal. “La trivialización y la redundancia, el bajo nivel de definición o de diferenciación, y la consiguiente desvalorización son procesos de desgaste y degeneración que, sin embargo, no afectan solamente a los lenguajes de los medios de masas o a los lenguajes artísticos, ni solamente a las formas de vida en general; constituyen aspectos de una devaluación general del pensamiento, incluidos el discurso científico y filosófico. Las cosas evolucionan a este respecto hasta el límite de la náusea: ¿Quién espera un grito auténtico de un libro, un gesto de honestidad intelectual en una sala de exposiciones o la manifestación comprometida de una crítica sincera en cualquiera de nuestros medios de comunicación?”. (Eduardo Subirats, “La democracia de los signos”, en “El País”, 24-VIII-1989).

El problema de la “Educación social” se halla ligado, por supuesto a la crisis de la educación en general. No basta con analizar las instituciones educativas sino que es preciso hacer referencia a la sociedad en su conjunto. Se ha dicho que el mejor maestro de todos somos todos. Por esta razón resulta necesario abrir la reflexión sobre los procesos educativos a la llamada educación no formal en la que tiene un papel relevante la familia¹ y el “medio social” propiciado por la cultura vigente. La dimensión educativa de los comportamientos públicos y de los medios de comunicación social es evidente y no puede estar ausente de las consideraciones que puedan hacerse sobre todo lo referente a la “educación social”.

Todos estos planteamientos previos afectan a la labor educadora de la Iglesia porque el creyente se halla inmerso en ese contexto cultural y es sujeto agente y paciente en el interior de la cultura vigente en su conjunto.

¹ Cf.: Enrique Gil Calvo, “El apoyo del hogar”, en “El País”, del día 26-VIII-1989.

1. FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA EDUCACION SOCIAL

La educación social de los católicos ha tenido y tiene un talante peculiar en cada época histórica aunque en esta última etapa se pueda decir que estamos ante el resultado de los vacíos, defectos y también virtudes de las épocas pasadas. En todo caso, la formación social y doctrinal católica es una parcela del fenómeno general de la Socialización, se trata de una tarea de aprendizaje y representa una transmisión de valores, conductas, comportamientos y actitudes personales y públicas. Es un campo en el que los católicos han sido y son formados por la Iglesia Católica, (Cf.: S.R.S. n. 41), si no exclusivamente, al menos en una parte importante de sus contenidos axiológicos.

Cabrían distintas explicaciones teóricas sobre cómo se realiza y se plasma la educación social de los grupos y de los individuos en particular. También se podría explicar, por la misma lógica, los fallos y deficiencias de esta misma educación. Si interpretamos ésta según el enfoque del *Refuerzo Social*, el desarrollo de la personalidad social es el resultado de la dinámica entre los estímulos sociales a los que se somete a una persona y las respuestas comportamentales de ésta. El destinatario de la educación social sería, pues, desde esta perspectiva, un sujeto pasivo que bajo un agente socializador —la Iglesia y los educadores religiosos en todos los ámbitos católicos y no católicos— se encuentra sometido a un flujo de “recompensas” y “castigos” que refuerzan positiva o negativamente las respuestas esperadas.

No sería desdeñable, ni inútil que algunos investigadores analizaran cuánto, cuándo y cómo el contenido educador de la Iglesia actúa de “recompensa” o “castigo” para nuestra vida social y para la de los creyentes. Es decir: ¿Cuáles han sido y son los “refuerzos positivos” que hacen sentirse dignificados como creyentes y como personas católicas? ¿Qué mensajes aparecen como reactivos en la Comunidad Eclesial o son transmitidos como tales a la vida pública? ¿Qué mensaje transmiten los medios de comunicación de masas a través de sus filtros? ¿Qué percibe la sociedad de ese contenido educador?: ¿un refuerzo positivo?, ¿liberador?, ¿paternalista?, ¿atávico?. Sugiero que sean Vds. mismos los que hagan su propia reflexión.

Otro enfoque que puede darnos una base explicativa a diversos fenómenos que forman parte de la tarea socializadora de la Iglesia es el marco teórico de la “*Imitación*” o “*Identificación*” por el que los

individuos aprenden unos de otros mediante la observación. Como elemento fundamental de esta teoría está la elección de unos modelos educativos determinados, y, por tanto, la presencia o ausencia de modelos educativos sociales cristianos que han actuado y actúan en el aprendizaje como estímulo-respuesta. Una de las aplicaciones del aprendizaje la podemos tomar de la socialización de la juventud: hay grandes personajes que han sido modelos de acción cristiana: Helder Cámara, Juan XXIII, la Madre Teresa, el Hermano Roger de Taizé, etc. ¿Dónde están hoy nuestros modelos cristianos? ¿Cuáles son hoy, aquí, nuestros modelos cristianos?

Por último, en esta fundamentación teórica, otro aspecto que bajo mi punto de vista y desde la Sociología es importante destacar es el de que las instituciones educadoras y formativas actúan en el ámbito social definiendo o al menos ratificando las normas y comportamientos a seguir en la vida social. Esta tarea la realizó la Iglesia Universal, en estos años, con el carácter iluminador y de guía que ejerció y sigue ejerciendo a través del Concilio Vaticano II. En nuestro país, sin embargo, admitida la influencia normativa y conductual del Concilio, ¿tenemos en la sociedad católica española una clara noción normativa, doctrinal y práctica que guíe el comportamiento de los católicos en el orden social: respecto a la propiedad y al trabajo, al mundo de los negocios y de la ética económica? ¿Tenemos esa comprensión definida en un nivel semejante a la claridad fijada por la moral de la sexualidad? ¿Dónde está reflejado en el Pueblo de Dios el peso y la importancia que Juan Pablo II da al desarrollo de la Humanidad, a la política, a la ética y a la economía? ¿Han encontrado tales comprensiones el camino abierto en la conciencia de los jóvenes y de los adultos? Habría que pensar, pues, que la tarea educativa eclesial ha chocado a veces con interferencias y "ruidos" procedentes de todos los sectores sociales y también desde nuestra propia comunidad cristiana. Fenómeno raro en instituciones que, como la Iglesia, son impulsoras de ideas, doctrinas, de una acción histórica e, incluso, de un proyecto ideal de hombre, de convivencia y de sociedad.

Una parte de esta tarea socializadora tiene como destinatarios a los dirigentes de asociaciones y empresas, políticos, sindicalistas y líderes obreros, así como también es cometido de la socialización eclesial el fomento de instituciones de enseñanza, medios de comunicación social como la Prensa y la Radio, la ingente oferta de cursos, convivencias, ejercicios espirituales, escuelas de verano, sesiones de

formación de militantes, divulgación de la Doctrina Social de la Iglesia, y especialmente para los practicantes del culto, las homilias dominicales como un medio educativo muy popular. ¿Es posible cuantificar y cualificar todo lo que supone este inmenso campo? ¿Es posible desentrañar los contenidos tan pluralistas de estas acciones?

2. EL PROBLEMA DE UNA SINTESIS

No es fácil, pues, ofrecer una visión sintética de la acción de la Iglesia Católica en el campo de la Educación Social. Y no lo es por dos razones:

- Ante todo, porque en el campo de los contenidos de la educación social (por no hablar también de la metodología o de las metodologías empleadas), los cambios experimentados a lo largo de la historia de la Iglesia y, particularmente en el último siglo de nuestra historia, han sido frecuentes y profundos. Cambios en las actitudes y cambios en la concepción misma tanto de los objetivos de una educación social, como de las referencias de todo tipo (teológicas, bíblicas, filosóficas, antropológicas, sociológicas..., etc) con que fundamentar dichos contenidos.
- En segundo lugar, no es fácil ofrecer una visión sintética de la acción de la Iglesia en el campo de la Educación Social, porque se trata de una acción muy diversificada que se vehicula, no sólo a través de todas las actividades propiamente eclesiales (podríamos hablar de actividades institucionales, en el sentido sociológico del término), sino también a través de aquellas actividades que realizan los cristianos o instituciones de inspiración cristiana, en los más diversos campos que pueden ir desde la política hasta el trabajo, pasando por la enseñanza no confesional, por el ocio, por la economía, por los sindicatos, por la cultura popular, por las relaciones internacionales, etc.

Quiere ello decir que cuando hablamos de Educación Social, aun cuando lo hagamos desde unas referencias cristianas, hemos de tener en cuenta el contexto socio-cultural en el que vive el hombre al que se intenta educar socialmente y que lo condiciona profunden-

te. Los valores y contra-valores vigentes, por el hecho de condicionar al hombre, constituyen necesariamente otra referencia para toda educación social.

El mensaje social del cristianismo se difunde en todos los ámbitos de convivencia en los que se encuentra un cristiano. Su núcleo fundamental consiste en la convicción de que Dios es Padre de todos los hombres y en ello se halla la raíz de la fraternidad humana, de la dignidad de la persona y de la solidaridad entre todos los hombres y de la radical igualdad de todos ellos. Esto se expresa en los testimonios individuales, grupales, asociativos o colectivos, que muy probablemente ninguno o casi ninguno de los expertos que participan en nuestro Congreso se atreverían a incluir en el campo de la Educación Social, y que, sin embargo, han sido o son profundamente educativos socialmente hablando, aunque lo sean al margen de toda institución pedagógica o al interior de las mismas. Esta perspectiva nos llevaría a un análisis complejo de la educación no formal que lleva a cabo la Iglesia en los más variados contextos de relación social.

Esta complejidad hace casi imposible -repito- ofrecer una visión sintética de conjunto de la educación social que realiza la Iglesia. Porque trata del conjunto de la actividad de los creyentes que al comunicar su fe ejercen al mismo tiempo una pedagogía social de primer orden ya que contagian una visión del mundo en la que toda persona es relevante y no puede ser abandonada a su marginación sin contradecir las exigencias de la propia fe cristiana.

La variedad de posturas en la Iglesia respecto a la problemática social ha sido un patrimonio valioso pero a la vez principio de confusión a la hora de definir una síntesis de su aportación al desarrollo de la conciencia social. Hay quienes con la mejor voluntad, de tal manera aceptan "el sistema socio-cultural imperante", que acaban siendo subsumidos por él, hasta perder toda referencia a su propio y personal origen cristiano. Este es el caso de los cristianos que optan *a-críticamente* por una opción de aparente izquierda política, opción plenamente integrada en el sistema social vigente, y lo hacen así acomodándose sin más a la actual cultura imperante, la cual ha asumido que existan personas, grupos, partidos..., que defiendan esa alternativa socio-económica y aún política como un hecho indiscutible que acaba por convertirse en un axioma que es objeto de un acto de fe más allá de la razón y de toda razón. Y, lo que es más grave, al margen de los valores fundamentales de la igualdad y de la justicia, no como simples enunciados teóricos sino como principios de acción y de compromiso.

Así ocurre que hay cristianos, personas y colectivos, que transfieren su función profética cristiana a otras esferas y alejan la denuncia profética de los ámbitos que configuran el sistema socio-cultural imperante para trasladarse a mundos geográficos, políticos, económicos..., ajenos o lejanos, revestido todo ello del prestigio que ofrece "la magia" de ciertos valores incuestionados o que el sistema se ha encargado de hacer incuestionables como son "el progreso", "el estar al día", "la modernidad", "la postmodernidad"², "la libertad", "la realización" o la "auto-realización", etc., pero empleados esos términos como "estereotipos sociales", es decir, en lo que tienen más de aspiraciones utópicas que nunca se realizarán, o de ensoñaciones alienantes, que en lo que podrían tener de verdaderos ideales conquistables para la perfección del hombre y de la sociedad. (Cf.: S.R.S. n. 14). (Véase al respecto el artículo de Lidia Falcón "Instalados en el cinismo", en "El País", 22 de Agosto de 1989).

También en esta línea hay planteamientos tradicionales con nostalgias del pasado y de la ética tradicional. Para los cristianos que los sustentan, representan una especie de inclinación visceral y a-crítica que hay que aceptar sin más porque, para ellos, ser cristiano es ser "de derechas" o "conservador", algo axiomático que también supone un acto de fe más allá de la razón o de toda razón, y sin mediar justificación evangélica alguna. Por lo demás, al sistema imperante le interesa que perdure este planteamiento por dos razones: porque desde él es imposible que se haga una crítica seria y racionalmente coherente de su propia realidad, de sus sofismas y sus contradicciones; y en segundo lugar, porque representa un enemigo fácilmente descalificable ante la opinión pública. De ahí que las posturas más tradicionales que hacen su aparición en la Iglesia en el campo ético relacionado de algún modo con lo social, son siempre destacadas, para ser posteriormente desprestigiadas sin demasiadas dificultades.

Tanto estos cristianos "conservadores" como los anteriores "progresistas", expresan la realidad de una distancia respecto a la

² Respecto a la post-modernidad, Francisco de Sert ha escrito: "La post-modernidad, última especulación de la derecha, que pretendió agrupar a filósofos, estetas y políticos en un ambicioso proyecto a fin de actualizar los viejos postulados que hicieron posibles hace 100 años el despegue del capitalismo, ha resultado inoperante, y toca a su fin al no haber conseguido, como era de esperar, transgredir el curso de la historia" ... "Un mundo fundamentado en el trabajo y en la posesión de los bienes materiales que a través de los siglos generó dos modelos antagónicos de sociedad, capitalismo y comunismo, está prácticamente agotado. La carencia de ideales y el pragmatismo de los pueblos más ricos y desarrollados de la era posindustrial bien podría ser la consecuencia". En "La hora del socialismo", en "El País", 30-VIII-1989.

originalidad de su propia fe. Todo lo dicho supone otra seria dificultad para sistematizar, en el breve espacio de tiempo que supone una ponencia, una visión sintética del conjunto de la educación social que realiza la Iglesia³.

3. EL CONTEXTO COMUNICATIVO DEL MENSAJE EDUCATIVO SOCIAL DE LA IGLESIA

La más elemental teoría de la comunicación nos expone que los mensajes enviados por el emisor llevan consigo asociados elementos perturbadores que se presentan, en este caso, a la hora de recibir el mensaje educativo. Vamos a concretar más. La comunicación de la acción educativa eclesial tiene una *difusión asimétrica*, es decir, unos pocos agentes (instituciones y los clásicos agentes educativos, etc.) generalmente desempeñan el papel de emisores y los cumplen primando excesivamente el sentido unidireccional y, por tanto, sin el necesario "feed-back".

Así pues, los que han podido proporcionar al emisor de la educación, a la Iglesia, la oportuna resonancia (políticos, empresarios, sindicatos, intelectuales, creadores de opinión pública, etc), o bien no han tenido el canal preciso o bien no se les ha posibilitado, de una manera fácil, una plataforma adecuada para que haya un proceso de intercambio.

En la Iglesia esta situación ha estado más acentuada en etapas pasadas. Por contra, soy testigo de que, de hecho y aún con dificultades, hoy se está favoreciendo una incorporación cada vez más real y eficaz del laicado en la acción creadora de educación social.

Ahora bien, no sólo hay que tener en cuenta la adecuación y resonancia del mensaje según los agentes implicados en la comunicación. También la educación social se desarrolla de acuerdo con las expectativas del que recibe el mensaje educativo, con arreglo a sus presupuestos mentales, sus prejuicios y representaciones de la realidad. Quizás en este sentido somos remisos a aceptar, aunque ya lo percibimos, que España ya no es un país mayoritariamente católico creyente (ya no existe la cristiandad), si bien es verdad que tiene abundantes elementos de cultura de origen religioso y hasta cristiano.

³ Cf.: G. Matei: "Ética Social, en "Diccionario de Sociología". Eds. Paulinas, Madrid 1986.

Alguna de las expectativas (que pueden ser sobre las relaciones sociales, sobre lo que es o no es valioso para una sociedad, etc.) de las más importantes para nuestro país es la que podríamos llamar "pasión por la igualdad". El ciudadano español es un hombre devorado, según los datos, como ningún otro europeo por la pasión de la igualdad, y en ella el mensaje educativo de la Iglesia ha jugado un papel de primer orden. Se puede tratar de una igualdad "secularizada", sin aparentes raíces evangélicas, con deformaciones y resentimientos, pero es un dato que revela que la educación social de los españoles, tiene contraída una fuerte deuda con la Iglesia, y que no han sido estériles los esfuerzos de muchas décadas y de muchos católicos. Sin embargo, existen otros contenidos ideológicos que forman parte del repertorio del español de hoy (como son el culto al éxito económico, la pasión por el desarrollo material, etc), que carecen de respuesta en una ausente teología de la riqueza y la prosperidad.

El énfasis actual en "la Iglesia de los pobres" y el predominio de una teología del sufrimiento, de raíces seculares y de indudable fundamento evangélico, provoca en muchos cristianos una "sordera" especial hacia determinadas parcelas del mensaje social de la Iglesia. Es significativo desde esta perspectiva el caso de la llamada clase media nueva o ascendente, la más dominada por este nuevo "valor" del éxito económico y de la abundancia material. En muchos países es el grupo menos sensible ante los argumentos sociales de la Iglesia y, quizás por ello, el más secularizado: lo mismo ocurre, sin duda, en España.

Por último, anotar también cómo los grandes difusores de ideas, los que dominan los medios de comunicación, los hombres decisivos en la política, se han guiado en conformidad con presupuestos no coincidentes con los principios cristianos de una sociedad justa y solidaria sino más bien todos se inclinan por la idea del bienestar y de la modernidad, cargados ambos conceptos de una fuerte dosis de individualismo insolidario y de egoísmo.

Opino que valdría la pena plantearnos: ¿Cuáles son las posibilidades reales de los católicos españoles de traducir a la vida real sus convicciones sociales en el contexto de una sociedad dominada por poderes económicos, ideológicos, intelectuales y políticos no cristianos o, por lo menos, ajenos al ideal de una sociedad cristiana? Es un reto y una asignatura pendiente para nuestras Iglesias locales, para los cristianos, para nuestra Pastoral.

4. NUESTRO CONTEXTO SOCIO-CULTURAL

Una sociedad como la nuestra, sujeta a una crisis de valores consecuencia de una rápida transformación socio-cultural que alcanza a todos los ámbitos sociales de la vida humana y, desde ellos, a todos los individuos e instituciones sociales, constituye un excelente caldo de cultivo para una situación de anomia social⁴ como base de los comportamientos. Como es lógico en este contexto se hace más urgente analizar los procesos para una educación social.

Siguiendo a Merton, a De Grazia y algunas aportaciones de Parsons, podríamos decir que nuestra sociedad vive una situación que refleja un estado de confusión que hace que esta sociedad viva sometida a conflictos entre sistemas de valores, lo cual se manifiesta como inquietud y como sentimiento de ruptura respecto de la vida en sociedad, llegando a alcanzar un serio deterioro y, en algunos casos (es el problema de todas las abundantes formas de marginación que hoy existen entre nosotros), a la desintegración del sistema de valores lo que da lugar a unos notables estados de ansiedad y a una larga serie de consecuencias en la psicología del individuo y en la convivencia misma.

Dentro de este cuadro social se comprende mejor la dificultad, aparentemente insalvable para la Iglesia y para el conjunto de la sociedad, de ofrecer una moral que aparezca apoyada en una suficiente instancia objetiva como para que pueda resultar "razonable" (incluso contando con las paradojas del Evangelio) y, en consecuencia, en nuestra sociedad, no es fácil encontrar cimientos seguros. El problema es más grave cuando las instituciones educativas y los medios de comunicación social sumergidos plenamente en esa situación de anomia, juegan permanentemente a la pirueta del contravalor, a favorecer todo lo que suponga relativizar valores, a desprestigiar toda referencia que tenga visos de objetividad, a exaltar hasta el paroxismo un individualismo que hace del "ego" el único dios al que merece la pena adorar (con la exaltación lógica de todo egoísmo, de toda egolatría, de todo egocentrismo, etc.),⁵ a jugar a las contradicciones en el campo de los valores, a romper implícitamente toda

⁴ Cf.: Ludolfo Paramio, "La máquina de hojalata", en "El País", 18-IX-1989.

⁵ Como expresión de la exaltación del "ego" y de la justificación de una ética de la insularidad y del egoísmo, puede verse el artículo "Altruismo" de Fernando Savater, en "El País Semanal" del domingo 27-VIII-1989). Cf. José I. González Faus "Individuo y Comunidad", cuadernos F. y S. Sal Terrae. Madrid 1989.

ideología o toda coherencia ideológica, a burlarse de toda institución que intente ser coherente con sus propios principios o con sus orígenes, etc.

Este hecho, además, se ha constituido en España en “doctrina oficial”, que se imparte tanto en la enseñanza como en la política, tanto en el arte como en los medios de comunicación social, tanto en las leyes como en las divulgaciones más o menos científicas... Resultaría divertido –si no fuera tan triste en sus consecuencias– la sorpresa y la desolación de los defensores del sistema imperante, cuando los jóvenes, en total coherencia con los pseudo-valores de ese sistema, realizan comportamientos que a ellos no les gustan: insumisión, pacifismo a ultranza, insolidaridad en el tráfico, violencia en lo sexual, desprecio de toda política, pasotismo, devaluación de toda ideología, agresividad, rechazo de toda norma (sea de la circulación, sea penal, sea administrativa, ...), materialismo a-social... Los “caciques” del sistema socio-cultural imperante no quieren reconocerse en los jóvenes cuando éstos precisamente son consecuentes con lo que aquellos han sembrado.

La polémica sobre los fundamentos de la ética que tuvo lugar en las páginas de “EL PAIS” hace unos meses es una buena expresión de lo que estoy afirmando. Igualmente lo es lo publicado en la revista “El Ciervo”, en su n. 457 de Marzo de 1989, sobre “¿De qué ética se habla?”, con las excelentes colaboraciones de Aranguren, Bilbany, Calsamiglia, Adela Cortina y Gilberto Gutiérrez.

Soy consciente de que hacer estas afirmaciones supone “nadar contracorriente”, arriesgarse a ser tachado de retrógrado, de recibir sanciones sociales negativas. Pero, como creyentes, hay que aceptar el desprestigio como “el salario del profeta”, cosa por lo demás que al cristiano no le debe importar gran cosa, puesto que para nosotros la libertad (junto con la justicia, la verdad y la solidaridad) es un valor demasiado importante como para que nos preocupe el propio y personal prestigio.

El hecho es que los analistas de la crisis del “Estado del Bienestar” muestran una grave preocupación por la transferencia de la práctica de la solidaridad que hace la sociedad en su conjunto, a las instituciones del Estado⁶. Uno de los mejores sociólogos europeos señala la necesidad de devolver el protagonismo de la solidaridad a las instituciones de iniciativa social, particularmente a aquellas que por su naturaleza promueven los valores sociales.

⁶ Cf.: Alain Touraine, “La Voluntad democrática”, en “El País”, 21-VIII-1989.

5. LOS INTERROGANTES QUE ACOMPAAÑAN A UNA SINTESIS

Teniendo, pues, en cuenta las dos razones expuestas al principio de mi exposición y el cuadro de dificultades (y de fenómenos sociales) que tienen su origen en nuestra sociedad, pero que inciden en toda actividad educativa de la Iglesia, ¿cómo es posible definir y acotar el campo de la educación social de la Iglesia, al menos de forma suficiente como para poder dar una descripción del mismo? ¿Se puede definir como educación social todo lo que en la Iglesia quiere aparecer como tal, al menos en la intención de quienes la imparten? ¿No se deben considerar formas de educación social aquellas actividades, explícita o implícitamente pastorales, que no teniendo una motivación educativa propia del campo social, sin embargo inciden en la sociedad (directa o indirectamente; mediata o inmediatamente), hasta tal punto que no podemos desconocerlas a la hora de dar una visión sintética de dicha acción de la Iglesia en el campo de la educación social? ¿Son o no son formas de educación social aquellas actividades testimoniales, explícitamente cristianas, cargadas de repercusiones en el campo de la defensa de la justicia, de la solidaridad, del respeto de los derechos fundamentales de la persona, de la defensa de la dignidad de la persona humana, de una promoción humanizadora de los hombres y colectivos sometidos a distintas formas de miseria, de opresión, de marginación o de abandono?

6. UNA APROXIMACION HISTORICA: LA ENSEÑANZA DEL MAGISTERIO

Sin pretender hacer historia de la educación social realizada por la Iglesia, para ofrecer una visión sintética de la misma, no podemos menos que referirnos a algunas de sus raíces más próximas en orden a comprender lo que hoy puede representar en nuestra sociedad la aportación de la Iglesia en el campo de la educación social. Por supuesto, en este intento de poner de manifiesto esas raíces, no voy a seguir ningún orden cronológico, sino más bien, tomando algunos orígenes de los contenidos de la educación social (tal como lo ha entendido la propia Iglesia o, con más exactitud, los cristianos, acertadamente unas veces; con poco o ningún acierto, otras veces) iré exponiendo, en síntesis, lo que representa esa educación social en el panorama de la Iglesia y de la sociedad española.

En general, y remontándonos a un pasado relativamente remoto, hay que decir que en la vida de la Iglesia el magisterio de los Pontífices ha ejercido una función de enseñanza social que ha tenido una resonancia en la vida de la Iglesia en su conjunto. Urgidos por movimientos culturales y por grupos de acción ya sensibles a una nueva ética social de inspiración cristiana y en polémica con posturas moralistas de carácter puramente caritativo-asistencial, entraron con su autoridad en el terreno de la ética social. Las encíclicas de los Papas, a partir de la "Rerum Novarum" (1891), representan el inicio de una oferta al moralista católico de un esquema metodológico para el tratamiento de aquellos temas de ética social que, sin embargo, han tenido diversas ubicaciones (bien en el ámbito de la filosofía moral, bien de la teología) y denominaciones (ética social, moral social, doctrina social de la Iglesia, sociología cristiana y similares). Análogamente a los documentos del magisterio que las inspiran, el enfoque de la realidad social se realiza, durante años, siguiendo las pautas del derecho natural y con la pretensión de obtener de él, con algunas referencias a datos revelados, una doctrina e ideología social auto-suficientes.

Prácticamente hasta Juan XXIII y el Concilio, ese es el panorama de los contenidos de la educación social realizada por la Iglesia, algo, por otra parte, no superado todavía en no pocos sectores de la vida de la Iglesia en España. Y precisamente porque subsisten esos contenidos, conviene señalar lo que podríamos llamar "constantes" de esa concreta educación social realizada todavía hoy en determinados ambientes de nuestra Iglesia: la incesante reafirmación de la dignidad de la persona humana; la denuncia de ciertos abusos del capitalismo, pero sin defender los necesarios correctivos y sin someter a discusión los fundamentos del sistema y sus instituciones, en lo que puedan tener de inmorales; la denuncia de la inmoralidad del colectivismo socialista y comunista, generalmente realizada desde argumentos con un fuerte contenido no siempre tanto moral cuanto ideológico; la defensa -en ocasiones a ultranza- del carácter natural del derecho de propiedad privada (incluida la de los grandes medios de producción) y de su función social, en la perspectiva de una posible y hasta obligatoria colaboración entre las clases sociales; la afirmación de la legitimidad de los sindicatos; la posibilidad, por último, de una tercera vía, intermedia entre los dos sistemas sociales opuestos.

El giro de la doctrina social de la Iglesia es fuertemente impulsado por la "Mater et Magistra", la "Pacem in Terris" y otras interven-

ciones de Juan XXIII. Esas intervenciones, Unidas al Concilio, supusieron un verdadero "desbloqueo" del tema, el cual va tomando rumbos muy diferentes en la "Populorum Progressio", la "Octogessima Adveniens", de Pablo VI, y, finalmente, en la "Laborem Exercens" y la "Sollicitudo Rei Socialis", de Juan Pablo II, sólidos intentos no tanto de una "tercera vía" cuanto de una síntesis de los valores de los sistemas vigentes y de una crítica de lo que en ellos hay de deshumanizantes y anti-social.

7. LA INCIDENCIA DEL MAGISTERIO SOCIAL EN LA IGLESIA ESPAÑOLA

El impacto de todo ello en la acción de nuestras Iglesias de España en el campo de la educación social, es muy fuerte y hasta traumático en muchos aspectos. Y lo es tanto en lo que podríamos denominar grandes acciones institucionales como en lo que podríamos denominar, genéricamente, acciones de los cristianos: asociados o no; en el interior de instituciones de la Iglesia y fuera de ellas; en centros educativos confesionales y fuera de ellos; en Universidades de la Iglesia, en publicaciones, en Centros Teológicos, en Colegios de Primera y Segunda Enseñanza; en asociaciones y movimientos apostólicos, etc., etc.

Las reflexiones ético-sociales de los teólogos, la reflexión de los sacerdotes y de los militantes cristianos, la predicación cotidiana, la praxis y el testimonio de los cristianos asociados o no, las catequesis, las actividades de instituciones y asociaciones relacionados con lo social, las clases de Religión, las publicaciones religiosas, incluso la oración comunitaria y la liturgia..., etc., etc., recorren caminos que van desde las estrechas perspectivas de la "cuestión social" a la teología de las realidades terrenas; desde la relación patronos-obreros a la teología del trabajo; desde la legitimación del interclasismo al reconocimiento del compromiso y de la lucha por la liberación de los pobres; desde las teologías privatizadas, a las socializadas que evidencian las consecuencias en la política de la fe e intentan fundamentar, en ocasiones, incluso una teología de la revolución de la esperanza, o una teología del desarrollo, primero, y, finalmente, de la liberación.

No puede negarse que esta situación entrañaba luces y sombras coexistiendo en el interior de un movimiento de profunda renovación.

En esos años inmediatos al Concilio, hasta nuestros días, puede descubrirse que existen todas las posibles posiciones en la gama de cambios e innovaciones que van en progresión:

- Desde una ética de carácter espiritualista, que se proclamaba y se proclama “neutrista” en el campo político, hasta una ética social profundamente encarnada que evidencia la dimensión política de la fe.
- Desde una ética que defendía o defiende la teoría tradicional de la guerra justa, la pena de muerte, la carrera de armamentos o, al menos, la teoría de la disuasión, hasta una ética que propugna la no-violencia, defiende la objeción de conciencia y la insumisión, la objeción fiscal, el pacifismo, e impugna con vigor por amor a la vida las nuevas teorías del aborto o la eutanasia.
- Desde una ética (de aparente signo contrario...) que exalta la violencia de los pobres y de los oprimidos contra la violencia institucionalizada, hasta una ética social que opta abiertamente por la no-violencia activa, por una opción radical por lo pobres y oprimidos basada en una solidaridad activa.
- Desde una ética anclada deductivamente en el derecho natural hasta una ética que toma sus perspectivas del análisis sociológico; desde una ética irenista hasta una ética revolucionaria; desde una ética que fundamenta en la ley natural el derecho de propiedad privada, a una ética que (como ha señalado Juan Pablo II en la “Sollicitudo Rei Socialis”, nº 42), aún afirmando que el derecho de propiedad privada es válido y necesario, ese derecho no anula el principio clásico de la doctrina cristiana de que los bienes de este mundo están originariamente destinados a todos los hombres, que sobre la propiedad privada grava “una hipoteca social” y que posee, por tanto, “como condición intrínseca” una función social fundada y justificada precisamente sobre ese principio del destino universal de los bienes.
- Desde una ética fundada en que los cristianos hemos de amar de igual manera a todos los hombres, hasta una ética que afirma que “la opción o amor preferencial por los pobres” “es una opción o una forma especial de primacía en el ejercicio de la caridad cristiana, de la cual da testimonio

- toda la tradición de la Iglesia”, algo que “se refiere a la vida de cada cristiano, en cuanto imitador de la vida de Cristo, pero que se aplica igualmente a nuestras responsabilidades sociales y, consiguientemente, a nuestro modo de vivir y a las decisiones que se deben tomar coherentemente sobre la propiedad y el uso de los bienes” (S.R.S., 42).
- Desde una ética que intentaba fundamentar una ideología social cristiana e intentaba una “tercera vía” entre el capitalismo liberal y el colectivismo marxista, hasta una ética que afirma que la doctrina social de la Iglesia es “un conjunto de principios de reflexión, de criterios de juicio y de directrices de acción” (S.R.S., 41) y no es, pues, “una tercera vía”, “ni siquiera una posible alternativa a otras soluciones menos contrapuestas radicalmente”, “ni una ideología” sino la cuidadosa formulación del resultado de una atenta reflexión sobre las complejas realidades de la vida del hombre en la sociedad y en el contexto institucional, a la luz de la fe y de la tradición eclesial” (S.R.S., 41), “algo que no pertenece al ámbito de la ideología sino al de la teología y especialmente de la teología moral” (S.R.S., 41).

Todo lo dicho lleva a nuestra Iglesia a “cargar” de contenido social, de una o de otra forma, todas sus tareas. De ahí que casi todo lo que hace la Iglesia vaya teniendo paulatinamente un contenido educativo en el campo de lo social, hasta el punto de que lo social vaya quedando integrado en el campo no ya sólo de la moral cristiana sino en el de toda praxis de vida cristiana y, por supuesto, en los contenidos del Mensaje, aunque ello se realice a través de formas, en ocasiones ambiguas, en ocasiones antagónicas en su concreción ideológica temporal y en las opciones temporales a las que da lugar, y aunque todo ello se realice en el interior de una dialéctica de afirmación-negación de la licitud evangélica de que la Iglesia y los cristianos asuman la dimensión social del Evangelio.

Pero al margen de las divergencias (que en ocasiones se convierten en posturas antagónicas o contrapuestas) es un hecho innegable que la Iglesia, a partir del Concilio, realiza un esfuerzo impresionante en favor de una educación social: la “*Gaudium et Spes*” de forma especial, ha roto viejos esquemas y pasadas instalaciones y ha puesto en marcha un proceso educativo del Pueblo de Dios, de alguna manera, además, incidente en toda la sociedad, cuyas consecuencias po-

drán ser valoradas con precisión histórica tal vez dentro de muchos años, cuando el sistema socio-cultural hoy imperante y su carga de prejuicios contra la Iglesia, sea sustituido, y ello permite un juicio objetivo que aproxime a su verdadera realidad lo que ha sido y está siendo esa labor educativa de la Iglesia en el campo de lo social.

El hecho es que los agentes de la pastoral (sacerdotes, religiosos, religiosos, catequistas, militantes cristianos, obispos, profesores de religión, los que animan la pastoral de los colegios de la Iglesia, los responsables de editoriales de la Iglesia, teólogos, maestros y catedráticos cristianos,...etc) consideran que es legítimo y hasta obligatorio hablar de una ética social de inspiración cristiana (sin que ello suponga sacralizar ningún partido ni ninguna ideología concreta) y transmitirla con la transmisión del Evangelio en todas sus formas. Curiosamente, sin una reflexión sistemática generalizada —con la sola excepción de unos pocos (y sin duda excelentes) teólogos—, por pura intuición cristiana probablemente, estos agentes de la pastoral (entre los que hay que poner en primer término todos aquellos que tienen una tareas estrictamente educativas: maestros, catequistas, profesores de religión y de otros contenidos más o menos afines...) llegan a la conclusión de que lo específico de la ética social no hay que buscarlo exclusivamente en el plano de los contenidos y de las prescripciones normativas, sino también y sobre todo en el de la intencionalidad o en el de la actitudes.

El influjo de la fe, de la esperanza (escatológica e histórica) y del amor, abarca todos los actos del cristiano, transformándolos en testimonio cristiano. En esta conducta, adquiere un relieve particular lo que se ha llamado “la reserva escatológica”, o sea: el cristiano sabe que su conducta moral posee una finalidad trascendente y extramundana que relativiza las finalidades terrenas, y que, por tanto, ha de evitar el riesgo de absolutizar estas finalidades, así como su propio esfuerzo moral y sus éxitos, y de tomarse a sí mismo como fin absoluto. En el campo de la ética social, esta reserva escatológica le impide al cristiano absolutizar proyectos e instituciones (de “izquierda” o revolucionarios, o de “derechas” o conservadores).

8. LA EVOLUCION DE LA EDUCACION SOCIAL DE LA IGLESIA

Con estos planteamientos, por una parte, el cristiano puede superar el divorcio entre fe y política y realizar el amor de modo signi-

ficativo, y por otra, le lleva a superar los fáciles y peligrosos "integristas" de quienes identifican las realizaciones históricas con las instancias del Reino de Dios. Ahí está posiblemente la clave de la Iglesia, la mayor parte de los cristianos con la mayoría de sus obispos, optarán por la democracia en la transición y la clave de que no apareciera un partido confesional cristiano en competencia con otros partidos, aunque esto último está causando hoy tristezas nostálgicas a algunos cristianos más o menos cualificados. De este cuadro "se escapan" unas minorías "de derechas" y "de izquierdas" que intentan desesperadamente una identificación de la Iglesia o, más concretamente, del Evangelio, con determinadas ideologías, y, a través de ellas, con determinados partidos. (CF.; "Testigos del Dios Vivo", "Los Católicos en la Vida Pública" y "Construcciones de La Paz". C.E.E.).

Desde este cuadro descrito, es fácil comprender:

- El impacto de los documentos pontificios, directa o indirectamente relacionados con lo social, vehículos a través de todos los medios educativos de la Iglesia: Colegios, editoriales, materiales catequéticos o catequesis, predicación, profesores de religión en los institutos y escuelas privadas y pastoral realizada en los colegios públicos y de la Iglesia, etc.
- Los documentos de la Conferencia Episcopal o de las Comisiones Episcopales y su incidencia en el Pueblo de Dios, aún aceptando la ineficacia con que estas instituciones trabajan a la hora de divulgar sus propios mensajes.
- Lo que supuso el Plan CCB de Cáritas Española como primer intento de aproximación a un conocimiento positivo de la pobreza en España, partiendo de que ello era una exigencia del Evangelio para la Iglesia y para cada cristiano y asumiendo la originalidad de un análisis de la realidad que ni era el marxista (con sus dependencias ideológicas y filosóficas y con sus incidencias en una praxis concreta política) ni tampoco el aséptico propio de un positivismo (con sus propias dependencias ideológicas y filosóficas), sino que, tomando la observación directa como procedimiento, optaba por una metodología participativa (y, en consecuencia, educativa) que impulsara el compromiso libre de los colaboradores (unos 20.000) obteniendo un conocimiento objetivo a partir de un esquema sistemático seriamente sociológico y antropológico: curiosamente fue la primera vez en que pro-

bablemente ya se perfilaron lo que hoy podría llamarse el mapa social del Estado Español, y, en su interior, las Autonomías, las provincias, las diócesis, las regiones, las áreas culturales, las comarcas,..., etc., etc. y la primera vez que, de forma empírica, se intentó analizar las estructuras sociales al margen de todo prejuicio ideológico.

- Lo que supuso la Asamblea Conjunta de Obispos y sacerdotes y sus incidencias en la moral social, algo fácilmente comprobable desde el hecho de su descalificación por el Régimen y por los sectores eclesiales ideológicamente conservadores. Los dos años que duró su preparación fueron un proceso educativo de todos los responsables pastorales de la Iglesia española desde el que arraigaron actitudes pastorales y sociales de primera magnitud.
- Lo que supusieron los Movimientos Apostólicos especializados, principalmente obreros con toda su actividad educativa, además de la testimonial y de lo que su acción tuvo de denuncia profética.

Y no puede olvidarse que ya el Sínodo de 1971, en su documento "La Justicia en el Mundo", realizaba una tajante condena de los sistemas educativos contemporáneos que favorecen un cerrado individualismo y no engendran hombres nuevos, sino integrados en el sistema. Hablaba, además, de la necesidad ineludible de una educación para la justicia.

9. LA IGLESIA CATOLICA Y LA EDUCACION SOCIAL

Desde aquella llamada, que supuso el Concilio Vaticano II, la Iglesia, en su acción educativa ha ido dando pasos, tal vez con demasiada lentitud pero también sin detenerse, en el sentido de prestar una mayor atención al tejido de injusticias y a la pluralidad de formas en que se viola la justicia a todos los niveles y, en particular, en las matrices estructurales de que deriva. Se está dando de hecho un desplazamiento de acento, desde el pecado individual (que jamás deberá silenciarse, por supuesto) al social. La educación social en la Iglesia se sitúa así en ese impulso que recibe la Teología Moral para reducir los residuos individualistas (no los personales...), tal como lo

señala el nº 50 de la *Glaudium et Spes*, y toda la pastoral de la Iglesia es retada a presentar, en concreto, modelos de cristianismo como liberación del pecado tomado como injusticia no sólo individual sino también del pecado colectivo de unas estructuras que engendran la marginación. (Cf.: S.R.S.).

Hoy podemos decir que, salvo contadas excepciones, el Pueblo de Dios ha asumido como algo indiscutible que la dimensión social del Evangelio es inseparable de las demás dimensiones del Mensaje del Señor. Pero también hemos de decir, con tristeza, que con frecuencia la práctica no responde adecuadamente a ese sentimiento.

Sin embargo hay algo que es necesario destacar: tanto en sus actividades propiamente educativas como en aquellas que, no siéndolo en el estricto sentido del término, inciden en la modificación de conciencias, de valores y actitudes, de modelos de comportamiento, la Iglesia o las Iglesias que pergrinan en España se encuentran insertas en un proceso de permanente revisión y enriquecimiento en el que la educación social ocupa cada día un lugar más destacado en toda la amplia gama de contenidos que ese término puede encerrar y al que antes me he referido.

Es cierto, y no podemos desconocerlo, que determinadas corrientes, eclesiales y seculares, oscurecen o aclaran alternativamente la continuidad de ese proceso. Pero el proceso está ahí, en la vida de la Iglesia, en el campo de la educación que protagoniza la Iglesia, y será muy difícil que nadie ni nada pueda detenerlo. Ni siquiera el viejo tópico liberal, resucitado por el sistema socio-cultural imperante, que intenta por todos los medios que la Iglesia se recluya en sus sacristías.

Tampoco ha detenido este proceso la tentación nacida del hecho de asumir, tal vez como moda, la Teología de la Liberación (sin duda —y aceptando plenamente las matizaciones hechas por la Santa Sede—, una espléndida actualización del Evangelio hecho pensamiento y vida en el Tercer Mundo, particularmente en Latino-américa) con el peligro de querer aplicar a nuestra realidad planteamientos nacidos de las exigencias de la fe vivida en situaciones inexistentes entre nosotros, con la subsiguiente coartada de que no dándose aquí y ahora esas situaciones, no hay necesidad de llegar a la praxis final consecuente de dicha Teología; ello es una forma elegante de vaciar de exigencias éticas sociales la vida cristiana concreta que hemos de realizar en nuestra realidad (política, económica, social, jurídica, fiscal, legislativa, financiera, empresarial, sindical, etc., etc.), como si aquí ya vi-

viéramos el Reino de Dios, y el compromiso crítico y la denuncia profética sólo fueran legítimas y necesarias a unos miles de kilómetros de nuestros pagos.

Tal vez la Iglesia y sus instituciones educativas de toda índole (colegios, editoriales, profesorado cristiano, catequesis, predicación, ...), sea la única gran institución en España que intenta o se siente llamada a romper crítica y proféticamente con el criterio de la primacía del tener sobre el ser, del lucro sobre cualquier otra consideración humana y social, del rendimiento productivo y del consumismo sobre el valor del ser humano. Tal vez sea la única gran institución que no sin dudas y vacilaciones, sienta la exigencia de educar permanentemente para la justicia, y lo haga desde una sensibilidad que postula una más esmerada búsqueda de las injusticias a nivel de política interior (desde la violación de los derechos políticos a los económico-sociales —estén o no estén sancionados por las leyes—) y a nivel de la comunidad internacional.

Aceptando la existencia de un pluralismo de posiciones sociales en la Iglesia; aceptando también la ambigüedad en la formulación de una moral social cristiana por parte de miembros de la Iglesia; aceptando, por último el que los miembros de la Iglesia, por muy cualificados que sean, pueden dejarse condicionar por sus ideologías expresadas o subyacentes en su pensamiento social y en sus formulaciones, creo que puede decirse que en el Pueblo de Dios, en la Iglesia que hoy camina en España, en esta comunidad de cristianos donde conviven comprometidos y no comprometidos, obispos, sacerdotes, religiosos, religiosas y seglares, intelectuales y hombres y mujeres llenos de sencillez y con una inmensa capacidad de entrega, se dan unos rasgos que tienen un valor indiscutible en cuanto que representan algo así como “una punta de flecha” que marca la dirección hacia la que se dirige la vida cristiana en el futuro, una vida cristiana en la que quedaría superado para siempre el dualismo contemplación-compromiso o, si se quiere, el maridaje, extraño al Evangelio, fe y riqueza, para dejar claro, como ha dicho Juan Pablo II en la Sollicitudo Rei Socialis, que la opción preferencial por los pobres es una parte nuclear del Evangelio y de la vida moral de los cristianos. Esos rasgos serían:

- la preocupación permanente por los problemas de la desigualdad económica y social;
- la preocupación por los derechos humanos y la posibilidad real de su ejercicio por parte de los más pobres y marginados;

- la preocupación por una justicia social más perfecta;
- la preocupación por los derechos no sólo humanos sino también económicos, sociales y políticos, de todos los hombres;
- la preocupación por la igualdad y la justicia en el campo de la distribución de la renta, ante la realidad de la existencia de un gran sector de población situado bajo el umbral de la pobreza y ante la tremenda realidad de la marginación social como fenómeno estructural;
- la aspiración a secularizar la cultura política o la negativa a partidos y programas que quieran totalizar o monopolizar el pensamiento cristiano;
- el anhelo de justicia plena frente a la conservadora y liberal afirmación de que "antes que repartir hay que hacer más grande la tarta";
- la negación radical a todo totalitarismo de cualquier género; la aceptación de la democracia aunque sea como el menos malo de los sistemas;
- el anhelo de una democracia real y no sólo formal;
- el anhelo de una moral basada en la justicia y la solidaridad frente a una moral basada en el "egoísmo ilustrado";
- la libertad de conciencia a la hora de optar por un programa, sin aceptar consignas que intentando ampararse en el Evangelio quieren imponer una disciplina de voto;
- la aspiración a la extensión de una mentalidad social que tenga ante los ojos las situaciones de marginación, el pacifismo como ideal la solidaridad como actitud básica y como comportamiento permanente, la preocupación por el Tercer y Cuarto Mundos, la opción por la sociedad civil frente al Estado hegemónico, la apuesta por los más pobres y marginados, etc., etc.

Estos rasgos son fruto de una enseñanza social que está en marcha desde Juan XXIII y del Concilio Vaticano II. Son también el apoyo de un actual y próximo desarrollo de una enseñanza social que la Iglesia va a protagonizar, en su interior y en medio de la sociedad como realidad inseparable de nuestra fe y de nuestra esperanza, como traducción necesaria de nuestro amor⁷.

⁷ Cf.: Joaquín García Roca: "Laicidad y factor religioso en el Programa 2000"; Adela Cortián: "El individualismo de izquierdas: ¿una moral para el 2000?"; Alfonso Álvarez-Bolado: "La Iglesia en el Programa 2000"; Reyes Mate: "Religión y Socialismo. Más allá de la política". En "Iglesia viva": "El Programa 2000 a debate", núms. 140/141, Mayo/Junio 1989. En el mismo número, pueden verse los artículos de Rafael Díaz Salazar y Rafael Belda.

10. CONCLUSION

En una sociedad como la nuestra en la que el slogan indiscutible parece ser el de que "el ser pobre es ser idiota", tal vez sea la Iglesia la única gran institución que, aunque llena de luces y sombras, viviendo un pluralismo que no pocas veces la convierte en un, al menos aparente, caos de contradicciones, mantiene viva no la utopía sino esa "lógica al revés" que representa la Buena Nueva de Jesús con todo su contenido paradójico, de las bienaventuranzas, del amor a los pobres más despreciados y "más idiotas" según los valores vigentes, del amor y el perdón a los enemigos.

De este amor desinteresado, que implica la fe, arranca una virtualidad educativa en el campo social que hace nacer una sonrisa despreciativa en los poderosos de este mundo o un exabrupto hiriente cuando el mensaje de Jesús se convierte en denuncia profética de su egoísmo y de su injusticia. De ahí arrancan predicación y catequesis, publicaciones y artículos, compromisos con los pobres y denuncias proféticas, clases de religión cargadas de contenidos sociales "contracorriente" y teologías llenas de sentido liberador, planteamientos éticos renovados y opciones individuales y colectivas por lo pobres y por los marginados, planteamientos —ingenuos y no tan ingenuos— por la justicia y esfuerzos a veces heroicos por compartir lo que se es y lo que se tiene.

De esta fe del creyente arrancan no todos pero sí una parte importante de hombres y mujeres que, fundamentando su vida en Jesús y su evangelio, educan, con su palabra y con su ejemplo, desde su pluma o desde su enseñanza propiamente tal, en centros públicos y privados, contra la presión de ese modelo de que los pobres son idiotas y sólo los ricos o los que intentan ser ricos cuanto antes y con el menor esfuerzo posible son los inteligentes y los dignos de admiración, un modelo que presiona constantemente sobre el indefenso hombre de la calle, ganándole progresivamente rincones de su conciencia y cotas de su convivencia, con posibilidades y proposiciones deshonestas de viajes exóticos, vacaciones de lujo, coches sensacionales, viviendas suntuosas, muebles de firma, dobles y triples viviendas, fiestas espléndidas, trajes sofisticados, piedras preciosas, inversiones fraudulentas, especulaciones injustas, negocios más o menos sucios, etc. (Cf. A. Iniesta: "Poderoso Caballero", en EL País del 19/5/89).

En contra de viejos planteamientos de una caridad malentendida que justificaba la afirmación de "menos caridad y más justicia",

hay muchos espacios de Iglesia en los que se educa en el sentido de que la justicia halla su matriz y su culmen en la caridad, en el amor "nuevo" instaurado por Cristo como ley fundamental de la nueva criatura y del nuevo reino, una caridad que es solidaridad y amor auténtico, realidades que evitan que la justicia se convierta en unas matemáticas distributivas deshumanizadoras que acaban por crear marginaciones para todos aquellos seres humanos que, por una u otra razón, no caben en el sistema vigente; realidades que evitan que la justicia social sea una prolongación del derecho romano basado en el "do ut des" o en el "a cada uno lo suyo", en el que nunca caben las víctimas de las nuevas pobreza que los sistemas vigentes van engendrando.

Hay muchos espacios de Iglesia en los que se educa que quien no ama, recorta la obra de la justicia reduciéndola al formulismo legalista, a la letra de la ley, permaneciendo sordo a las exigencias progresivas de un orden dinámico que se fundamenta en la "sustancial" (y no sólo "formal") igualdad de todos, una igualdad que entraña el orden de la paz y de la fraternidad junto al de la libertad y de la verdad. Hay muchos espacios en la Iglesia en los que se proclama que quien es justo y obra y lucha por la justicia, animado del amor cristiano, no puede proponerse como meta el derrumbamiento y la destrucción; sobre todo no puede ni debe odiar a las personas, sino incesantemente tender, hasta donde sea posible con medios no violentos, a la liberación del opresor de su injusticia y del oprimido de su esclavitud⁸.

Esa realidad abre, como ha ocurrido siempre a pesar de los pecados de los cristianos, una ventana a la esperanza, en una sociedad donde parece que sólo se piensa en educar para sí mismo, es decir, para la riqueza, el triunfo, el poder, ..., en un palabra, para la insolidaridad, el odio y el egoísmo.

⁸ J. Girardi: "Cristianismo y liberación del hombre". Ed. Sígueme, Salamanca 1977.
G. Mattei: "Justicia", en "Diccionario Enciclopédico de Teología Moral". Eds. Paulinas, Madrid 1980.

LAS INDUSTRIAS CULTURALES: EL PRODUCTO LIBRE

Rogelio Blanco Martinez

A veces el ponente o escritor se encuentra encadenado a un título. Opino que ningún título es capaz de aglutinar unos pretendidos contenidos. En este caso es difuso, pues los soportes y los medios de la educación son variopintos. De ahí que no pretendo extenderme en definiciones, ni acotar posibles campos semánticos, ni relatar relaciones de libros, o de colecciones seriadas y monográficas. Además los epígrafes que expresan los contenidos dan ideal cabal de los posibles matices, "ut participium" o "ut substantivum", referidos a la educación social o la cultura popular.

Quisiera, pues realizar unas reflexiones en voz alta, y aquí escrita, del panorama de nuestra "inteligencia expresa".

Al margen de definiciones o divisiones se impone la comprensión de un término globalizador: *Cultura*. Tampoco aquí es el lugar de recopilar los cientos de definiciones de tal término, y más osado sería lanzar otra definición al elenco. Más a pesar de la disparidad de matices, intenciones o extensiones, sujetos a avezados clásicos, a corsés de escuela o a intrépidos antropólogos, hay una constante: todas las definiciones del término cultura se adjetivan con referencias al sujeto-hombre; "modo propio del hombre" (M. Scheler) "forma de expresión del animal simbólico" (Cassirer) "una abstracción de los comportamientos humanos" (Kroeber), "subsistema del sistema social diferente a los subsistemas económicos y políticos" (Bunge), etc, etc. u otras extensas y descriptivas definiciones.

Reiterando, por razones metodológicas, todas las definiciones manifiestan que la cultura sólo puede ser relativa al ser humano.

Dentro de este carácter exclusivo y referido al hombre, la cultura es elemento activo de la pluralidad de relaciones que desarrolla el hombre. Desde esta perspectiva la cultura es agente de reproducciones educativas, exponente o indicador de status sociales, manifestación de intercambios, etc.

Podríamos expresar tantos calificativos como la gama diversificada de la actuación humana esta explosión y amplitud conceptual

del término a la vez en susceptible, y muy sensible, a manipulaciones intencionadas de los diversos grupos de poder.

LA CULTURA, LA INDUSTRIA DEL CONOCIMIENTO

Centrándonos en nuestro tema, la cultura, también es “industria del conocimiento” (Madilup) y en tal sintonía es actividad económica. De acuerdo con los soportes que la fijan y desde esta perspectiva, ésta se circunscribe a unos sistemas de producción industrial, de consumo, de oferta-demanda, de gasto-y-gusto, de presupuestos o intenciones. Así pues, la actividad-cultura implica: industria y servicios, comunicación social, ocio, educación, investigación, producción e intercambio de información, poder, etc y, cómo no, pequeña-media-gran empresa. En esta configuración podríamos llegar a calificaciones que nos aproximarían a un concepto muy usual: “La Europa cultural”.

Sin tanta retórica y, dejando los juegos dialécticos o poéticos, existen unos perímetros que subyacen a tanto epifenómeno cultural, tales como: ¿Qué ideología subyace?, ¿Quién controla?, ¿Cómo se dirige?, ¿Qué se pretende?, ¿Hay rentabilidad económica o social detrás de la industria cultural?, ¿Tal industria aporta beneficios económicos u ocupaciones de espacio de poder?, ¿Qué papel juega? (Disculpar por tantas interrogaciones, entiéndanse como figuras retóricas para expresar con fuerza frases afirmativas, que sin duda, el lector con pequeñas dosis de imaginación llega a comprender la teleología del mensaje).

EL INTELLECTUAL-EDUCADOR SOCIAL

Nos estamos refiriendo a la industria cultural docente, como producto, como resultado, pero ¿Quién es el artesano?; “grosso modo”, los intelectuales y los mercaderes de diversa índole (económica o política). Respecto a los primeros, que aquí dadas las características del congreso y por el papel que los asistentes desarrollamos en la sociedad, son los que nos interesan, y a modo de resumen pautado por Coser, aunque impreciso (“Los Hombres de ideas (F.C.E.)”), se clasifican en:

- "Intelectuales en el poder"
- "Consejos del poder"
- "Legitimadores del poder"
- "Los utopistas"

A la hora de comentar la función del profesional de la educación social dentro de esta división de desarrollos intelectuales, tal profesional no es el que se suele entender como creador o artista, sino como "distribuidor o aplicador de cultura". (Esta expresión poco feliz es de W. Mills: "De hombres sociales y movimientos políticos" Siglo XXI).

Recordando la división anterior y al margen de otras divisiones formales, el educador social, decididamente dentro de la "industria-cultura", se ubicará en la posición utopista. ¿Por qué?. Debe cuestionar el statu quo; más aún, parafraseando a Neusüss ("Utopía" Barral): La posición utópica no se dirige necesariamente contrasociedades "pervertidas", sino a los hombres que no quieren o no pueden cambiar.

Estas ideas sucintamente expresadas, admiten matizaciones que "per se" exigirían un largo ensayo, pues todos los hombres son intelectuales, más no todos los hombres tienen en la sociedad la posición de intelectuales (Gramsci). Este planteamiento no pretende excluir al educador social de la participación en los asuntos culturales públicos, a pesar de los intentos del poder del "establishment" y sus corifeos de alejarlo; si bien debemos reconocer que el poder político de estos profesionales es en realidad directamente escaso, pero incommensurable en el desarrollo de la función de "agente del cambio". Lo que deseo indicar con la limitación de poder político-cultural es teniendo en cuenta la relación de éste con la falta de poderío económico-político.

Resumiendo, con la ayuda de Heinrich Böll, estos profesionales deben ejercer el "entrometimiento nato" en los problemas de administración, de justicia y, sobre todo, de política socio-cultural; "Puede parecer idealista, -dice Böll- pero no lo es. Entrometirse es la única manera de permanecer relevantes".

Valga, pues, la utopía frente a la distopía o la moderna "realpolitik cultural" de los leguleyos tecnócratas. Dicho esto, entendemos que el saber es palanca entrometida contra el poder, que los históricos privilegiados, que aportaban la casta y la sangre, han cedido frente

a los privilegios del saber y la cultura y que parte del mundo editorial de la mano de algunos mercaderes e intelectuales luchan por conquistar parcela del poder ocupado en falso uso, por saberes o pseudo-intencionadas manifestaciones de humanismo farisaico.

“LA INTELIGENCIA ESCRITA”

Prosigamos en nuestro discurso en dos nuevos planteamientos próximos al título de la conferencia: ¿Qué entendemos por educación popular?, ¿Cuál es la situación del mundo editorial?

Un alto cargo de la Administración escribiría: “La tradición secular de nuestro país por razones históricas, políticas y sociales, en los últimos siglos, se ha distinguido por el no-aprecio de la cultura escrita, con los efectos que todos conocemos”. Esta sentencia es tan cierta como afirmar que durante siglos la administración no se ha ocupado de realizar una verdadera política del libro. Decir “política del libro” supone comprender el papel que este soporte de cultura ejerce en la sociedad, y que no solo es educacional. Una matización respecto a la expresión “política cultural del libro”. Esta responde fundamentalmente a los aspectos educacionales o/y culturales a través de campañas de fomento de la lectura, desarrollo de redes bibliotecarias, premios literarios, exposiciones, etc.

En tal sentido en los últimos años se están realizando considerables esfuerzos. No obstante, es necesario pedir de los medios de comunicación de masas (prensa diaria, televisión y radio) que favorezcan tal política con la concesión de espacios; no pretendo cuestionar el “arte de Butragueño” pero sí recordar que hay otras artes que tienen suficiente contenido para ocupar espacios en los mas-media. Mas a la anterior expresión se incluye en la “política del libro” que si bien abarca los aspectos del concepto anterior, por lo tanto, los culturales y educacionales, también incorpora otros imprescindibles que condicionan lo anterior: marco-legal, edición, difusión, comercialización, exenciones fiscales, etc.

De ahí que no basta con que alguien cree un maravilloso texto, ni que un inversor lo edite, es necesario ubicar el producto en los convenientes puntos de difusión y no almacenar determinados productos que los poderes fácticos u otros creen que atentan intereses oligarquiales. Es decir son necesarias disposiciones legales y reglamentos acordes a la época que promueven la difusión e impidan los

abusos de ciertos sectores, unos tradicionales y otros de nuevo cuño.

El 28 de Abril de 1987, se publica en el B.O.E. una orden con el fin de crear una Comisión que aglutine todo el sector del libro y a la administración a fin de estudiar los problemas de la industria y comercio del libro. Esperamos que estos avezados comisionados lleguen a conclusiones eficaces sobre "la política del libro".

La educación social se ejerce por múltiples medios, mas prosiguiendo con el esquema de la ponencia aquí nos encontramos en el sector de la industria del libro. De ahí que, y sin ánimo de aburrir, se aporten una serie de datos representativos. Comencemos la enumeración desde el lugar al que accede el usuario.

a) Puntos de venta

Es necesario distinguir entre las grandes superficies comerciales y la clásica librería. Respecto a las primeras, de carácter claramente economista, promueven la venta fácil del libro o autor de moda; raramente explotan la comercialización de los libros científicos, culturales o educacionales si estos no presentan razones sensacionalistas. Por ello, la presencia de los libros en tales superficies está condicionada por la rentabilidad. Téngase en cuenta que si el actual catálogo vivo de títulos es de 300.000, gran número de los libros están condenados a no ser presentados al posible lector. La clásica librería, a la que se le acusa de la escasa preparación de sus profesionales y de carecer de las modernas técnicas de mecanización, si bien en la actualidad algunas están informatizadas, difícilmente puede soportar tal cantidad de productos (títulos de lenta salida). Más aún, aquellos libros más educacionales y verdaderos soportes culturales suelen ser en los productos más agobiantes de comercialización. La librería, además, como pequeña o mediana empresa, sufre las consecuencias de este tipo de empresas en los tiempos económicos que nos envuelven.

De acuerdo con tal panorama todas las librerías venden libros, pero sólo un 15,27% exclusivamente libros; el 68% son librería-papejería, un 50% revistas; y el 33% hasta juguetes.

El 66,77% de las librerías venden aproximadamente por valor de 10 millones de pesetas al año, el 4,31% sobrepasa los 100 millones y el 28,88% venden entre 11 a 100 millones. El número de puntos de venta, en 1985, eran 21.270, de los cuales: 6.789, son kioskos; 7.700

librerías-papelerías; 6.781, establecimientos de venta de oferta de múltiples productos, entre ellos los libros.

El Plan para fomento de la industria y comercio del libro 1988-1991, señala que 150 ó 200 librerías están equipadas, 1.500 librerías lo están escasamente y 2.500, a efectos de difusión, su tarea es inestimable. Es más, en 5.000 establecimientos su venta bruta diaria no sobrepasa las 30.000 pts, su existencia es dura o efímera.

b) Sector editorial

El Centro del Libro y la Lectura dependiente de la Dirección General del Libro y Bibliotecas del Ministerio de Cultura relataba que "el año 1988 ha sido un año de expansión de la industria editorial española" Mas si la conclusión se extrae del número de títulos insertos en el sistema de I.S.B.N. quizás sea un tanto alegre.

Recurramos a las cifras. En 1981, según el I.N.E., se editaron 29.180 títulos, con 275,3 millones de ejemplares, una tirada media de 9.200 ejemplares por título. En 1985 la tirada media por título baja a 6.926 ejemplares y una oferta de 34.684 títulos. En 1987 serán 38.844 los títulos ofertados con fuerte descenso de la tirada. Las causas del descenso de la tirada la provoca el descenso de las ventas y la caída de la exportación, sobre todo al continente americano. La consecuencia del aumento de la oferta editorial y la disminución del número de ejemplares por título es evidente; incremento de los costes de producción y, en consecuencia, de la adquisición del libro por parte del comprador. Así, culturalmente, la oferta del mayor número de títulos es positiva, pero también negativa, pues el consumidor se retrotrae y culturalmente conlleva consecuencias.

c) El lector

Un país como España, que pretende entrar en la órbita de los ricos no puede ser ajeno a estos datos, se impone un análisis profundo de la industria cultural en todas las manifestaciones y desde todas las perspectivas dentro de las cuales la educación es obligada. En la introducción, página 5 del libro: "Las industrias culturales en España" (Ed. Akal 1988) de Enrique Bustamante y Ramón Zallo expone con claridad el tema:

“La situación de las industrias culturales en España continúa siendo un tema escasamente estudiado, poco conocido y mal comprendido, pese al indudable protagonismo que ha alcanzado en los últimos años. Algunos sectores aislados —la prensa, el cine, la edición de libros, ...— han sido objeto en el pasado de contados análisis puntuales que resultan ya insuficientes para comprender las profundas transformaciones ocurridas desde los años setenta, y mucho más para calibrar las relaciones tejidas entre las ramas o el carácter global y unitario que adquiere de manera progresiva nuestro sistema comunicativo y cultural.”

Las frecuentes noticias y reportajes que aparezcan en los medios de comunicación sobre esta problemática, a falta de esa visión profunda y panorámica, no hacen más que impedir ver el bosque en su conjunto, o más aún, facilitar distorsionadas y caóticas visiones de la realidad de las industrias culturales de España”... “Parece necesario pensar aquí en una tradición dominante del pensamiento casi exclusivamente europea, que ha tendido a concebir la cultura y la comunicación como terrenos públicos y políticos, ajenos a la contaminación de la industria y el comercio, y cuyas ligazones con la economía eran aceptadas tan solo ocasionalmente como un peligro, una desviación perniciosa y momentánea del devenir natural de la creatividad y el arte” ... “Este trasfondo puede explicar en buena parte la esquizofrenia de una política cultural cada vez más alejada (cuando existe) de la cultura real del país y de sus espacios de creación y de influencia social, mientras se centra en alimentar y sostener una cultura de élite cada vez menos trascendental en la sociedad”.

Hablamos de datos sobre los productores y comercializadores, más ¿Qué decir de los consumidores en un país donde sólo el 40% de la población lee con relativa asiduidad? ¿Dónde sólo corresponde un 0,3% volumen por habitante de nuestras numerosas (?) y mal dotadas bibliotecas?

Estamos lejos de los 3 volúmenes por habitante que aconseja la UNESCO, ¿Qué decir si entre el 30-38% de analfabetos funcionales son los españoles de 16 años?

Ultimamente desayunamos con la noticia acerca de la adquisición de una/otra editorial española por parte de cierto grupo editor multinacional y no español. El hecho, dentro de la libre circulación de capitales, y máxime entre los países miembros de la C.E.E. no

aparenta mayor problema. Pero, lentamente asistimos a una concentración de empresas del sector o al control de la industria cultural en pocas manos, y cabe una pregunta ¿Cuál será el futuro de nuestras libertades democráticas? "...Esta despreocupación española ante la acumulación del poder de la comunicación y la cultura con respecto a una larga tradición de pensamiento y legislación de los países occidentales —Los Estados Unidos incluidos— preocupa por los efectos que sobre la democracia y la libertad de expresión podría tener la concentración del poder emisor en estos ámbitos. Bien es verdad que el auge de las corrientes neoliberales están haciendo decaer las convicciones pluralistas en Europa y los Estados Unidos, y que la eficacia y la competitividad económicas ganan terreno a la fidelidad democrática" ... (E. Bustamente y R. Zollo. *Las industrias culturales en España*, Ed. Akal) ... "...El monopolio de la información es un hecho imparable en los momentos actuales, tengamos la infinita esperanza que en el futuro, como consecuencia de las contradicciones que el imperio de las multinacionales ocasionará, se introducirán medidas correctoras que corrijan los desmanes que estos omnipotentes poderes ocasione en la humanidad ¡ójala! aún estemos a tiempo de reponer el deterioro ecológico de nuestro planeta, y nuestras mentes no hayan sido tan intoxicadas con la impersonalidad que introduce la nueva filosofía del éxito, pero "los hechos se indican en cifras estadísticas de alarmante pronóstico. Estados Unidos domina el 65% del flujo mundial de noticias; 35% de la producción editorial; 64% de la publicidad; 35% de los discos y cassetes; 90% de los videocassetes y noticieros de televisión; 35% del satélite Intelsat; 28% de las bandas de radiofrecuencia y 75% de los programas de televisión. A ello debe añadirse una nueva dimensión: controla el 72% de la fabricación de computadoras y componentes electrónicos; posee el 54% de los equipos de computación y cuenta con el 89% de la información contenida en los llamados bancos y bases de datos a escala mundial..." (Fuente: Revista DERECHOS HUMANOS, número 21-22., 1989).

ULTIMAS REFLEXIONES

Reitero la dificultad de definir cultura popular, idem ediciones de educación social o de/sobre cultura popular. Con frecuencia se recurre a la intencionalidad del libro escrito o colección, su teleología aquí no vamos a discutirlo, sólo matizar que con tal intencionalidad

existen pocas colecciones o libros, acaso su no-rentabilidad las desconsejan. Alejado del excursus en que existen buenos y malos libros, recuerdo el "Proyectos Billieres" que describe la educación y cultura-social de adultos organizadas, la forma que fuere, como servicio para:

- prolongar, conservar y completar la obra de la educación secularizada;
- mantener y desarrollar conocimientos profesionales;
- permitir la elevación en las jerarquías profesionales y sociales;
- facilitar la adaptación.

Bajo este prisma se realizaron leves escauceos durante la II República con las renombradas Misiones Pedagógicas. En el franquismo, salvo ciertos asistencialismos, la censura nos trató como seres involucrados A.M.D.G. del régimen y sus soportes; algunos grupos organizados ilegales o paralegales, civiles o religiosos, aportaron iniciativas: comunidades de base, ciertas editoriales, partidos, etc... Con el advenimiento de la democracia, generalizado, y dado que las publicaciones son de control privado y tal responde a imperativos económicos, el libro-educación cedió frente al libro-consumo.

Se consume cultura que aporta status. La narrativa, las dietas de Jane Fonda o los deslumbrantes sensacionalismos fagocitan la atención tanto del editor-inversor como del lector-consumidor.

Por otra parte, las ayudas oficiales cada vez son más sustanciosas, aún escasas, y los escritores envueltos en tantos premios convocados por las administraciones (locales, autonómicas y central) se han convertido en cuasi-funcionarios o mercaderes de la pluma.

Las publicaciones monográficas con intencionalidad cultural, concentradoras, mayeuticas, objetivas, divulgadoras, amenas, breves, baratas, etc., etc., y por qué no, bonitas son escasas. Las seriadas tampoco son representativas ¿Qué grupo (de presión) profesional (alto standing): abogados, médicos, arquitectos, etc. carece de alguna publicación ad hoc?. ¿Qué publicación seriada responde a los intereses de los educadores sociales?. ¿Será por que éstos no son grupo de presión?. Si es tal estamos en el origen de la ponencia.

Sergio Villar en "El futuro de la Cultura, alternativas críticas" (Plaza y Janés) dice que el hombre ha pasado de "animal político a animal informívoco", a "consumidor, que no asimilador de información". Si es así, quizás un rol del educador social es ayudar a elegir

conocimiento, pues se presentan muchos, con métodos complejos para una cultura transdisciplinaria. O quizás crear una nueva profesión, la del "desaprendedor", por la necesidad de "desaprender" algunas intolerancias, a huir de tanto "idola", de ociosidades (que no del ocio), del dinero, etc. Al menos mientras los "virus informáticos", a pesar de las campañas de vacunación, jueguen malas pasadas queda la esperanza frente los controles absolutos y oligárquicos; tales "virus" pueden ser los neo-herejes del futuro informático y los que permitan soñar en la imposibilidad del "1984" orweliano.

Finalmente, "para llegar al punto que no conocemos, debes tomar el camino que no conoces" (San Juan de la Cruz). Posiblemente he abierto caminos, expuesto teorías no contestadas, sólo he querido presentar un panorama difícil de sistematizar y pensar que "las teorías son redes, sólo quién lance recogerá" (Novalis). Con o sin inconvenientes, desde Roma, Ciceron nos envía un telegrama, que de muchos lugares ha sido devuelto por ausencia del residente: "Un hombre sin libros es como un cuerpo sin alma" y un hispano de la época, otro: "Conforme vas leyendo, vas creciendo" (Marcial).

LA FORMACION PERMANENTE DE LOS TRABAJADORES

José Manzanares Núñez
Secretaría Confederal de Formación - UGT

NECESIDAD DE LA ELABORACION DEL PROGRAMA NACIONAL DE F.P.

Durante los tres años de desarrollo del Plan de Formación en Inserción Profesional (P. FIP) han puesto en evidencia el interés de los trabajadores y de la sociedad por conseguir un mayor grado de competencia profesional, a la vez que se considera a la Formación Profesional como medio necesario para encontrar un empleo o aumentar la competitividad de las empresas.

Todavía no se han evaluado estos planes: su operatividad, logros conseguidos, porcentajes de inserción profesional, grado de cualificación obtenida, etc.

Cuantitativamente es muy importante la Formación Profesional Ocupacional que imparte el INEM (ver cuadro 1) en los últimos 15 años han pasado cerca de dos millones de trabajadores por estos cursos con una duración comprendida entre 100 y 800 horas, pero su rentabilidad social es dudosa: existen necesidades de profesionales en muchos sectores que no se cubren, mientras que en otros sobran, las ofertas muchas veces se solapan por ser varias las Administraciones u Organismos que inciden sobre un mismo colectivo o localidad, en otros casos muchos cursos ofrecen lo mismo. La oferta formativa está sesgada hacia determinadas familias profesionales, principalmente hacia aquellas especialidades que no requieren grandes inversiones de infraestructura (ver cuadro 2).

En el plano individual, al no constituir la formación ocupacional un sistema formativo, ésta se diluye a través de distintos cursos inconexos.

La formación reglada prácticamente comparte estos mismos defectos, especialmente en el primer grado, de aquí la necesidad de reformar el sistema de enseñanza técnico-profesional y de adecuar ésta a las ramas profesionales que generan mayor demanda (ver cuadro 3).

CUADRO 1. Serie histórica de los cursos de Formación Profesional Ocupacional del Instituto Nacional de Empleo

Instituciones	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985
PPO-INEM	86.104	88.633	80.063	65.846	69.576	59.024	55.502	63.907	86.485	73.599	67.965	69.673
PPO-E(*)	16.006	15.472	14.876	17.793	11.481	-	-	-	-	-	-	-
PPT(*)	121.791	123.185	103.949	54.776	-	-	-	-	-	-	-	-
SEA(*)				29.370	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	223.901	227.290	198.888	167.787	86.197	61.993	55.502	63.907	86.485	73.599	67.965	69.673

(*) Cursos concertados con el ejército (PPO-E), con el Ministerio de Agricultura (SEA), y con centros de formación privados (PPT). A partir de 1977 se anulaban los cursos concertados y sólo se organizaron cursos directos del INEM. Ahora, con el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, se vuelve a la política de concertos con centros privados y públicos.

Fuente: INEM.

CUADRO 2. Cuadro comparativo de familias profesionales - INEM

Familia profesional	% Alumnos formados en 1986	% Alumnos oferta 1988	(*)	% Alumnos CC 1988
Agricultura	0,3	0,17		0,15
Artes Gráficas	0,2	0,54		0,80
Administración y Oficinas	10,1	5,28	-	7,81
Artesanía	3,0	3,18		2,75
Automoción	1,7	1,83		1,75
Belleza	2,7	2,85		10,47
Conserv. Medio Ambiente	-	0,10		0,03
Control de calidad	0,6	0,60		0,03
Cultivos Extensivos	1,2	0,29		-
Confección Industrial	1,2	1,14		-
Construcciones Metálicas	0,8	0,84		0,43
Comunicación	0,4	1,55	+	,157
Construcción	5,7	4,45	-	1,24
Delineación	0,8	0,43		0,22
Diseño	0,2	0,27		0,06
Electricidad	3,1	4,01		1,49
Electrónica	3,4	4,71	+	4,61
Enfermería	0,9	2,65	+	2,07
Energías Renovables	0,2	0,74		0,69
Frío y Climatización	0,3	0,37		0,10
Forestales	1,3	0,61		0,20
Fruticultura	1,5	1,10		0,21
Ganadería	2,0	1,17		0,55
Hosticultura	1,9	1,56		0,51
Hostelería	3,5	3,77		3,43
Industrias Agroalimentarias	1,7	1,51		0,48
Idiomas	5,2	4,79		8,27
Informática	13,0	12,31		25,87
Industrias Químicas	0,5	0,65		0,31
Mecanización Agraria	2,3	1,14	-	0,20

CUADRO 2 (continuación)

Familia profesional	% Alumnos formados en 1986	% Alumnos oferta 1988	(*)	% Alumnos CC 1988
Madera	0,1	1,28	+	0,74
Mecánica de Fluidos	1,1	1,31		0,57
Mecánica Industrial	2,3	4,04	+	1,13
Minería	-	0,08		-
Metodología de la Formac.	1,0	0,51		0,54
Ornamentales y Jardinería	1,3	1,30		0,61
Obras Públicas	0,2	0,37		0,06
Piel y Cuero	0,5	0,73		0,37
Pesca	0,0	0,10		-
Primeras Transf. de Minería	-	0,01		-
Servicios a la Comunidad	1,3	2,60	+	1,11
Soldadura	1,4	1,51		0,38
Técnicas Empresariales	10,8	12,30	+	8,02
Turismo y Tiempo Libre	0,7	2,81	+	1,89
Transporte	2,0	1,58		0,98
Técnicas Sanitarias	2,6	1,24	-	1,42
Textil	4,1	3,64		5,88
Otras	0,7	-		-
TOTALES	100,0	100,00		100,00
TOTAL N° ALUMNOS	168.325	315.191		72.095

(*) Las familias señaladas con los signos + y - tienen aumentos o disminuciones superiores al 1% con relación a los porcentajes de alumnos formados en 1986.

Fuente: MTSS e INEM.

Un alto porcentaje de parados y un amplio sector de la población activa requiere aumentar sus cualificaciones profesionales. España tiene un gran déficit de profesionales medios cualificados (ver cuadro 4).

Estos factores, entre otros, hacen necesario racionalizar al máximo los recursos disponibles y establecer nuevos criterios de priori-

CUADRO 3. Alumnos matriculados en F.P. reglada

Según rama	1984-1985	1985-1986
Administrativa	251.211	263.099
Agraria	11.862	11.739
Artes Gráficas	2.853	3.037
Automoción	43.676	54.629
Delineación	33.175	30.591
Eléctrica y Electrónica	168.649	169.015
Hostelería	5.325	5.358
Industria Enológica	—	—
Madera	5.251	5.275
Marítima Pesquera	3.210	2.722
Metal	50.429	43.571
Moda y confección	3.751	3.988
Minería	169	129
Peluquería y Estética	32.985	30.981
Piel	577	859
Química	7.411	8.068
Textil	287	653
Sanitaria	45.706	45.595
Imagen y Sonido	3.126	3.342
Video y Cerámica	86	74
Hogar (infancia)	25.149	25.358
Construcción	1.346	1.153
Otras	9.704	9.070
Sin régimen especificado	2.262	—
No consta rama	5.857	7.512
Plan experimental	—	12.522
TOTAL	725.057	738.340

dad, por lo que el Consejo General de Formación Profesional, mediante el Programa Nacional de F.P., debe dar una respuesta a los problemas señalados y muy especialmente a estos colectivos:

- 250.000 jóvenes menores de 16 años que no están escolarizados y carecen de F.P.

CUADRO 4

Titulados: Oficialía	1960-73	108.321
Titulados: Maestría	1960-73	39.728
Titulados: FP-1	1973-86	938.112
Titulados: FP-2	1973-86	328.460

Nota: No hay datos anteriores a 1960 pero su importancia numérica no es muy importante. Los titulados de oficialía y maestría que pueden estar en activo anteriores a esta fecha, tal vez no sobrepasen los 50.000 y 25.000 respectivamente.

Fuente: MEC.

- 500.000 jóvenes entre 16 y 18 años en las mismas circunstancias.
- 800.000 jóvenes de 19-25 sin cualificación profesional y que no han trabajado nunca.
- 950.000 parados con escasa formación.
- 6.000.000 de trabajadores en activo y con poca formación básica.

Estableciendo competencias y actuación para cada uno de estos colectivos y nuevos medios e instrumentos para rentabilizar los recursos.

CRITERIOS DE UGT PARA EL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACION PROFESIONAL

La elaboración del "Programa Nacional de Formación Profesional" es la primera de las competencias que la Ley-1/1986 de 7 de Enero, encarga al Consejo General de F.P.

Para UGT, su objetivo fundamental es la consecución de *un sistema integrado de Formación/cualificación/certificación, en distintos niveles* (los de la CEE son la referencia común) a base de módulos formativos, que den sentido a la Formación continua, al reciclaje de los trabajadores y a las nuevas generaciones que accedan al mercado de trabajo, superando la antigua división entre Formación Profesional Reglada y Ocupacional.

Todo ello incluye la reforma del propio sistema educativo, especialmente en la Educación Técnico Profesional, y la sistematización

de la actual FPO (INEM), en cuanto a niveles y actualización de Familias Profesionales, y la consecución de un sistema sólido de certificaciones donde toda formación sea capitalizable y dé validez a la experiencia profesional adquirida¹.

Este objetivo final requiere una voluntad por parte de la Administración y de los agentes sociales de llegar a acuerdos que permitan dotar a nuestro país de un sistema de F.P. ágil y flexible para los nuevos tiempos, especialmente ante el reto del Acta Unica donde la libre circulación de trabajadores requiere un sistema de correspondencia de cualificaciones respaldado eficazmente por sistemas de formación y de cualificación homogéneos a nivel de Comunidades Europeas.

Objetivos inmediatos: Plan de actuación para 1989-1992

La realización del mercado único y la libre circulación de trabajadores supone un reto, tanto para las empresas españolas, elevando su nivel de competencia productiva, como para los trabajadores, situándolos en condiciones similares de competencia profesional frente a sus homólogos europeos.

Es necesario un gran esfuerzo para paliar el "déficit" de Formación Profesional y de base que tienen nuestros trabajadores.

El Programa Nacional de Formación Profesional (PNFP) debe contemplar una serie de medidas para el cuatrienio 1989-92 para sectores o poblaciones más necesitados como son:

1. Jóvenes menores de 16 años

Actualmente son 250.000 jóvenes sin título de Graduado o de FP no escolarizados a los que habría que dar una solución con un nuevo planteamiento de la Educación Compensatoria y de la FPI, aumentando la oferta de los programas de garantía social, Escuela, Taller y Casas de Oficios.

Además, hasta que no se implante la obligatoriedad de la enseñanza básica hasta los 16 años que prevé la actual Reforma del Sistema Educativo, se debería realizar un esfuerzo de escolarización con este colectivo, coordinando los recursos y ofertas del MEC, CC.AA. y Ayuntamientos.

¹ Ver documento de UGT sobre "Reforma de la Educación Técnico-Profesional y sistema único de certificaciones".

2. Jóvenes menores de 25 años sin graduado escolar o Formación Profesional y/o que no han trabajado nunca

Son más de un millón de jóvenes en estas circunstancias y deberían ser los destinatarios únicos de:

- Programa de garantía social (aumentando su oferta).
- Escuela Taller y Casas de Oficios.
- Formación Profesional durante el servicio militar.
- Contratos para la Formación con plan formativo homologado (actualmente sólo son el 5%).
- Nuevo enfoque a la Educación de Adultos complementado con módulo profesional.
- Formación Profesional Ocupacional.
- Servicio de orientación profesional².

3. Parados mayores de 25 años con escasa formación

En este colectivo destacan los "292.000 parados sin estudios o analfabetos" y los "661.000 que sólo tienen estudios primarios"³, sin duda son los que menos posibilidades tienen de reinserción profesional, por lo que es necesario un buen sistema de orientación completando su Formación Profesional cuando se requiera o puedan, con la educación de adultos, FP a distancia con la FPO.

Esto requiere tanto un buen sistema de información como el no duplicar o programar cursos que no atiendan a las necesidades de este colectivo y/o del mercado de trabajo, actualizando o adecuando la oferta a las necesidades del mercado local, comarcal, regional, etc.

4. Trabajadores en activo menos cualificados

La escasa formación básica de un alto porcentaje de la población activa, es una característica fundamental que debe tenerse como prioridad para el Programa Nacional. De hecho, son "1.383.000 trabajadores sin estudios o analfabetos" y "5.124.000 con estudios pri-

² Ver propuesta de UGT sobre "orientación profesional".

³ Estimación de partir de la EPA 1^{er} trimestre 1988.

marios”⁴. Estos colectivos son los que tienen un mayor “riesgo de paro” y en los que se hace más difícil la reconversión profesional, por lo que proponemos diversas medidas que deberán ser articuladas por la Administración mediante desarrollo normativo y acuerdos en la negociación colectiva.

- 1) *Planes cogestionados y mancomunados (Empresas-Sindicatos)*
A nivel territorial o sectorial. Cogestionados con la cuota de F.P.: y dedicados fundamentalmente a este colectivo.
- 2) *Desarrollo del convenio 140 de la OIT*
Sobre licencia pagada de estudios y que el Estado y las propias empresas deben de incentivar.
- 3) *Formación continua fuera de la empresa mediante:*
Nueva concepción de la educación de adultos, aumentando (su oferta actual es de 145.000 puestos) como complemento a la F.P. que se requiera.
Implantación Formación Profesional a distancia, con aulas de presencia en centros de FP Reglada.
Oferta de FP en Centros del MEC y del INEM. Con las dotaciones actuales se pueden incrementar notablemente los puestos escolares.
- 4) Prioridad e incentivos a colectivos menos favorecidos o con necesidades de reciclaje, actualización, empresas o sectores en reestructuración...

5. Coordinación de recursos y programación a nivel local/provincial

Evitando duplicidad de la oferta formativa entre FP reglada-FPO, INEM/MEC-CC.AA./Ayuntamiento, etc.

Mayor protagonismo de los agentes sociales en la FP tanto en la planificación como en la congestión. Centro del MEC/INEM, etc.

* Estimación a partir de la EPA 1^{er} trimestre 1988.

6. Puesta en común de recursos disponibles para el diseño del Programa Nacional de F.P.

Estudios sobre el mercado de trabajo.

Identificación de los perfiles profesionales, más necesitados de recualificación, los de mayor futuro, los que necesitan más efectivos formados.

Estudio de necesidades formativas en sectores estratégicos.

Inventario de infraestructura existente por especialidad desde centros dependientes del MEC, INEM, CC.AA., Ayuntamientos, Centros fijos, en Construcción, etc.

7. Aumentar la calidad de la F.P.

Actualizando contenidos de F.P. Reglada, especialmente en FP-1 y en familias profesionales del INEM.

Mejora de los servicios de información y Orientación Profesional.

Nuevo desarrollo normativo de la educación de adultos y F.P. a distancia.

8. Agencia para el estudio de las cualificaciones

Con el fin de que el Programa Nacional de F.P. responda a las necesidades próximas y futuras del mercado de trabajo, se hace necesaria la creación de una Agencia para el estudio de las cualificaciones profesionales que sirva para:

- Definir nuevos perfiles para profesionales.
- Detectar la demanda de formación de sectores más necesitados o en expansión por ejemplo: Artes Gráficas, Textil, Hostelería, etc.
- Establecer contenidos formativos actualizados, etc.

La participación de los agentes sociales debe de estar garantizada.

REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO (Propuesta por el Ministerio de Educación y Ciencia el 22-4-89)

**Especial referencia a la Formación Profesional
de los jóvenes y personas adultas**

LA UGT ANTE LA REFORMA DEL M.E.C.

El proyecto de Reforma de Sistema Educativo presentado por el M.E.C, el pasado 22 de abril constituye un aspecto importante al alargar la *enseñanza obligatoria hasta los 16 años*, así como la regulación de la educación infantil desde 0 hasta 5 años.

La enseñanza postobligatoria en *varias modalidades de bachillerato*, con elementos de Formación Profesional de base, constituye una novedad importante de cara a la inserción profesional futura de los jóvenes.

El nuevo diseño de la *Enseñanza Técnico Profesional, a base de módulos específicos* a la salida de los diversos tramos del sistema educativo, en conexión con los niveles de cualificación profesional de la CEE es otro factor importante, de cara a la certificación para facilitar la libre circulación de trabajadores dentro de la CEE.

UGT confía que este proyecto constituya una superación cualitativa y cuantitativa de los defectos del sistema actual en cuanto que el proyecto presentado debe conseguir:

- La disminución de las elevadas tasas de fracaso escolar, mediante la implantación efectiva de terapias recuperadoras para alumnos que fracasan.
- La introducción de elementos de formación profesional de base, tanto en la secundaria obligatoria como en la postobligatoria (Bachillerato) y para los módulos, requiere desarrollar la licencia pagada de estudios, para el profesorado junto con el reciclaje.
- La conexión del *sistema de F.P. con un sistema único de certificaciones profesionales*, y las medidas de fomento de empleo, ya que se puede dar la paradoja, que un título del M.E.C., valga igual que un cursillo de 200 horas del INEM, lo cual invalidaría, en la práctica la reforma.
- La F.P. debe ser un elemento dentro de un sistema único de

certificaciones profesionales, donde quedan regulados los contenidos formativos, perfiles profesionales, prácticas profesionales y laborales, pactadas con las organizaciones sindicales y patronales.

- Conexión con un sistema de educación permanente, para la actualización cultural y profesional de los ciudadanos.

Para la Unión General de Trabajadores, la *Reforma del sistema educativo* constituye un pilar esencial para lograr una sociedad más justa, igualitaria, más libre y solidaria, en donde los trabajadores y los ciudadanos sean dueños de su destino.

Para los trabajadores es muy importante la existencia de un sistema público de educación hasta los 16 años, de calidad y con posibilidades niveladoras de las desigualdades, tanto sociales como psicológicas en los individuos, que les capacite para ejercer una profesión, con plenitud de sus derechos y obligaciones y puedan ejercer como ciudadanos libres y responsables.

Aparte debe de existir una oferta pública suficiente, tanto para la educación infantil como para la secundaria postobligatoria.

UGT confía en que el proyecto no sea una mera declaración de intenciones sino una superación cualitativa y cuantitativa del sistema actual.

En el proyecto actual, no obstante, hay una serie de aspectos que deben de ser desarrollados, como son:

1. Garantía social

La reforma del Sistema Educativo debe asegurar en principio la disminución de las tasas de abandono o de fracaso, no obstante, siempre existirá un determinado porcentaje de éstos, y transitoriamente hasta su aplicación, habrá unos colectivos de jóvenes que durante varios años seguirán sufriendo el desajuste existente y para los cuales se sigue sin dar una alternativa (ver anexo 1). Actualmente son cerca de 250.000 los que pasan a engrosar la cifra de los marginados.

- Hace falta un plan de choque para estos colectivos, sin esperar a la reforma; conectado con el Programa Nacional de F.P.

- Desarrollar los programas de *garantía social*, especificando sus características (no están definidos en el proyecto), medios, recursos, presupuestos, etc.
- Reconocimiento de la formación adquirida en este nivel para acceder al módulo 2 e incluso a uno de los Bachilleratos.
- La garantía social debe de estar orientada a conseguir los objetivos generales de la enseñanza obligatoria y conducir a un tipo de cualificación profesional reconocida.
- Los poderes públicos deben de garantizar medios suficientes para alcanzar los objetivos de la garantía social.

2. Educación permanente de adultos

La educación permanente de adultos es una exigencia de las modernas sociedades avanzadas. El libro blanco no la contempla dentro del sistema educativo, sino que tan sólo enumera un marco amplio de actuación, pero sería necesario enmarcarla junto al Programa Nacional de F.P. como una de las prioridades más inmediatas de cara al reto europeo.

Es necesario desarrollar aspectos de la Educación Permanente de Adultos como parte del sistema educativo, tales como:

1. Oportunidad para la obtención de títulos académicos: Básica, Bachiller, etc.
2. Modalidad abierta para aumentar la cultura y el ocio creativo de los ciudadanos.
3. Apoyo o complemento para la formación profesional, y especialmente para aquellos que necesitan conocimientos previos para el reciclaje o la cualificación profesional.
4. La formación profesional a distancia (es uno de los compromisos incumplidos del AES), la cual tiene mucho interés para ciertos sectores como los trabajadores de PYMES o del Sector Público, que principalmente debido a la dispersión geográfica no disponen de ofertas específicas y constituyen sectores que demandan una mayor cualificación profesional.
5. En el proyecto hace falta implementar programas con medidas urgentes necesarias para los adultos, incrementando la oferta y dotaciones.

6. Posibilidad para el desarrollo del Convenio 140 de la O.I.T. sobre licencia pagada de estudios para los trabajadores.

3. Institución o agencia para el estudio de las profesiones y la E.T.P.

El libro blanco parece que quiere obviar este problema que es decisivo. Tanto para el diseño de la F.P. como del contenido de los módulos, los niveles de profesionalidad, la investigación tecnológica, planificación de necesidades formativas y reciclaje y actualización del profesorado.

Entre sus competencias estaría:

- Definir nuevos perfiles profesionales.
- Detectar demandas de Formación en sectores más necesitados o en expansión.
- Estudio sistemático del mercado de trabajo, evolución de las ocupaciones.
- Investigación de contenidos formativos.
- Estudio para la planificación y evaluación de la Formación.
- Necesidades de formación del profesorado de E.T.P.
- Establecimiento de "reglamentos" por profesiones y niveles de cualificación estableciendo los "currícula" de aprendizaje teóricos y prácticos, etc.

Esta institución debería tener carácter tripartito y depender del propio *C.G. de F.P.*

4. Certificación profesional

El libro blanco tan sólo hace referencia a la E.T.P. que depende del M.E.C., habla genéricamente de su conexión con el Programa Nacional de F.P. sin entrar a definir éste y sin establecer la validez que puedan tener los Certificados, además de la validez académica.

Actualmente hay dos subsistemas de F.P.: La Reglada que expide títulos académicos de F.P. y para la cual existe un sistema complejo de aprobación de Títulos y especialidades, y la Ocupacional, que

da certificados de asistencia a cursos de una duración media de 250 horas aproximadamente, y de hecho no da titulaciones profesionales, pero dado el vacío legal existente podría darlos. Tal como pretende el INEM por la vía de certificación unilateral por la empresa para ampliar las posibilidades de los contratos en prácticas. También hay otros Ministerios que dan otros certificados.

Ahora se propone cambiar la F.P. por el sistema de E.T.P. pero sin resolver el problema que es el de lograr un único sistema de certificación profesional que:

- sea reconocido por la administración,
- con validez para el autoempleo,
- sirva para la negociación colectiva,
- válido para diversas formas de contratación (p.e. en prácticas, etc.),
- reconocido por el mercado de trabajo.

5. Recursos públicos para la formación y sistemas de E.T.P.

Los recursos que el M.E.C. propone para la E.T.P. dimanan de los presupuestos generales del Estado, en el libro blanco, no se desahogan los que van a ir orientados a F.P., pero si vamos a un sistema único de certificaciones, no puede haber otro sistema paralelo, el de la F.P. Ocupacional con una dotación presupuestaria de más del doble que la reglada en cuanto coste/hora/alumno.

Es necesario por tanto establecer unos criterios objetivos por familias y especialidades que eviten la desigualdad en:

- dotaciones para equipamiento de Centros,
- gastos de prácticas,
- equipación en la atribución de coste/hora/alumno,
- etc.

Igualmente es necesario una mayor dotación presupuestaria para este concepto, con el fin de superar los atrasos seculares en F.P.

6. El sistema de F.P. y el empleo

El M.E.C. con su proyecto bien elaborado en líneas generales, parece que renuncia a dotar al país con el Sistema de Formación Profesional que necesita. Elabora una reforma mientras siguen existiendo otros subsistemas, el de F.P. Ocupacional, que más parece el de la contrarreforma:

- Da certificados, sin evaluar.
- Pretende dar la misma validez a formaciones, que no están homologadas.
- Similitud en certificados, con contenidos formativos distintos y de diferente duración.
- Privatiza toda la formación sin mecanismos de control social.
- Está mejor subvencionado que el de la red de centros concertados, incluso impartiendo especialidades de familias profesionales muy similares a la reglada, pero cuya tendencia común es ir a formar en especialidades baratas.
- El profesorado que la imparte está en peor situación laboral que en la red concertada.
- Etc.

Frente al reto del 92 se hace *urgente y necesario* la creación de un *único organismo a nivel de Gobierno*, que sea responsable para toda la *política concerniente a Formación Profesional* con el fin de lograr unidad de acción, coordinación de recursos, programas, estableciendo requisitos similares para la formación que impartan:

- Centros públicos.
- Centros privados.
- Empresas.
- Formación en un nivel o especialidad.
- Prácticas no laborales en empresas (alternancia).
- Conexión de la F.P. con medidas de fomento de empleo.
- Conexión de toda la F.P. con los niveles de cualificación de la CEE para la libre circulación de trabajadores.
- Articulación de la participación sindical tanto a nivel del Estado como sectorial y territorial y autonómico en F.P.

- *Plan de choque con más inversiones y dotaciones para F.P. articuladas* a través del Programa Nacional de F.P. para situar estratégicamente a nuestro país en niveles de competencia profesional, similares a los países avanzados.
- Terminar con el clientelismo coyuntural de programas subvencionados de determinados departamentos ministeriales.
- Para un mejor aprovechamiento de los fondos estructurales de la CEE enmarcados dentro del sistema integrado de F.P., evitando subvenciones coyunturales a unos colectivos en detrimento de otros, etc.

Sobre otros aspectos de la propuesta como son: Educación Infantil, Básica y Secundaria obligatoria, se están estudiando por la FETE y sobre ellos nos pronunciaremos conjuntamente.

ANEXO

PROGRAMA NACIONAL DE FORMACION PROFESIONAL
(Situación actual y alternativas)

Colectivo afectado	Población aproximada	OFERTA ACTUAL		ALTERNATIVA CUATRIENIO 1986-1997	
			Admon.	Acciones prioritarias	Compete.
Jóvenes menores de 16 años, sin título de Graduado o de F.P.	250.000 jóvenes sin escolarizar (estimación de datos del MEC).	8.000 Ed. Compensatoria.	MEC CC.AA.	Nuevo planteamiento de la Ed. Compensatoria, de la FP-1 y Ed. de adultos y con un sistema de Orientación Profesional que responda a los problemas de este colectivo. Reforma de Enseñanza Escolarización hasta los 16 años.	MEC- CC.AA. Ayunta- mientos
Jóvenes de 16-18 años sin titulación académico-profesional.	500.000 jóvenes sin escolarizar. Fuente: MEC-EPA.	600 Garantía social. 50.000 Esc. taller y C.O. 200.000 Contratos de Formación	MEC/ Ayunta- mientos INEM/ CC.AA. Ayunta- mientos	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar la oferta del programa de garantía social - El programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios debe de ir dirigidas a este colectivo. - Id. Contratos para la Formación 	MEC- CC.AA. Ayunta. INEM- MTSS Ayunta. INEM- MTSS Ag. Soc. MEC- INEM CC.AA. Ayunta- mientos.
Jóvenes de 19-25 años con escasas cualificaciones y que no han trabajado nunca.	17.000 sin estudios o analfabetos 223.000 Primarios. 611.000 Medios sin FP Estimación a partir de la E.P.A.)	145.000 FIP Estos programas van dirigidos a un colectivo más amplio	INEM/ CC.AA.	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevo enfoque a la educación de adultos y complementada con módulos F.P. - Orientación profesional con requisitos mínimos de entrada a cursos - Formación Profesional en el Ejercicio - TP a marginados sociales 	
Restos de parados menores de 25 años.				<ul style="list-style-type: none"> - Racionalización y coordinación de la oferta de F.P. a todos los niveles, en cuanto a familias profesionales, FIP y FP Reglada y Módulos a nivel local y/o sectorial - FP a distancia - Identificación de perfiles profesionales de mayor demanda y de N.T. - Servicio de orientación para el seguimiento y tutelaje del parado que lo demande 	MEC- INEM CC.AA. Ayunta- mientos (*)
Parados mayores de 25 años con escasa formación.	292.000 Analfabetos o sin estudios. 661.000 Estudios primarios (EPA).	113.000 FIP 62.000 FOR	INEM INEM	<ul style="list-style-type: none"> - Id anterior - Complementar la oferta formativa con Ed. de adultos previa o a la vez que la FP 	INEM CC.AA. Ayunta- mientos MEC
Todos los parados mayores de 25 años.					

LA ANIMACION SOCIO-CULTURAL EN LA UNION GENERAL DE TRABAJADORES

Serafin Prieto Valladares
Secretaría Confederal de Formación - UGT

INTRODUCCION

La acción cultural definida por las formas de pensamiento, expresión y acción hace consciente a cada individuo de pertenecer a una comunidad determinada y de poder influir en el desarrollo de la misma mediante la participación en su ámbito cotidiano, institucional e intelectual.

Esta necesidad de concienciar a los individuos de que forman parte viva de la sociedad hace que UGT asuma el desarrollo de la acción cultural posibilitando un cauce más de participación social en el mundo de los trabajadores, al que no llega, con la misma fluidez que a otros, la oferta cultural existente.

Es, por tanto, la organización de los trabajadores en colectivos para desarrollar actividades culturales uno de los objetivos aprobados en las Resoluciones del XXXIV Congreso Confederal.

En las Resoluciones, además, se define la acción cultural con las siguientes metas:

1. Democratizar la cultura.
2. Concienciar a los trabajadores en la creación y disfrute de los bienes culturales.
3. Desarrollar la conciencia crítica para tener un mejor conocimiento de la realidad social.
4. Crear instituciones culturales estables.
5. Crear un marco de reflexión y debate.
6. Aumentar el nivel de participación en el sindicato.
7. Luchar contra la tendencia individualista de la sociedad y el consumo pasivo de la cultura.

Creemos que las acciones culturales más apropiadas para ser promovidas por el sindicato deben ser:

- Las que dotan al individuo de las capacidades necesarias para ser socialmente creador y participativo.
- Las que dan a conocer habilidades útiles para su aplicación inmediata.
- Las que promueven la creación y participación social.
- Las que promueven el ocio y el esparcimiento.
- Las que facultan para asumir responsabilidades sociales.

1. LA BIBLIOTECA EN UGT

Creemos que los sindicatos, como entidades sociales totalmente imbricados en el tejido social y en el mundo del trabajo, son colectivos que deben participar como protagonistas en las tareas y actividades culturales como agentes de su propio cambio y de su propia dinamización cultural. Por ello, resulta imprescindible dotarles de recursos técnicos y humanos que les permitan continuar la labor emprendida incidiendo en la formación de equipos y programas estables y específicos.

Pretendemos que, mediante esta acción cultural, nuestras Casas del Pueblo se conviertan en centros dinamizadores de cultura local y núcleos potenciales de creatividad partiendo de un concepto amplio de cultura que mejore los factores que, sin ser netamente culturales, inciden en la calidad de vida de todos los ciudadanos.

Todo este "ambicioso" programa queremos desarrollarlo en las Casas del Pueblo convirtiéndolas en lugares de convivencia, de encuentro, debate y discusión, en centros de cultura viva en definitiva, recuperando nuestra historia al volver a ser tal como eran antiguamente.

En ellas pretendemos que se practique un sistema cuyo fruto sea la madurez de la persona y del grupo social y cuyas metas son la creación de hábitos sociales de comunicación, creatividad, convivencia, capacidad crítica y solidaridad.

Esta labor de animación sociocultural la ubicamos en el núcleo dinamizador de las bibliotecas.

Al diseñar y desarrollar la red de bibliotecas de UGT, nuestro fundamento era dedicar en las Casas del Pueblo un espacio físico dedicado a la actividad cultural que las dotara de una infraestructura mínima que prestase apoyo a estas actividades, tanto físico como formativo, material y metodológico. En definitiva, que se conviertan

en un instrumento válido y útil que responda a las necesidades de información y formación que tienen los trabajadores proporcionándoles medios para ser agentes de su propio cambio social y de su propia dinamización cultural.

Fundamentalmente, su misión es dar respuesta y estimular la demanda formativa y cultural de los afiliados. Estas bibliotecas deberán caracterizarse por su imbricación en la sociedad a la que tienen que dar servicio. Debemos tender a que sean públicas y populares, que las pueda usar todo el mundo, sin olvidar ni subvertir en ningún momento la actividad sindical de la Organización.

Por lo tanto, basarán su especialización en la demanda de sus usuarios potenciales (afiliados y familiares) teniendo en cuenta su entorno cultural (Centros Culturales, Bibliotecas Populares), y las actividades culturales y formativas de la ciudad o del barrio en el que se encuentren.

En cuanto a la infraestructura de la biblioteca debe ser un conjunto de servicios capaces de conseguir todos los fines de una biblioteca pública. Estos servicios deben distribuirse adecuadamente, ajustándose a las necesidades de los usuarios y aprovechando al máximo los recursos y las posibilidades que tiene a su disposición. Por todo ello, es requisito importante a la hora de su planificación tener en cuenta la polivalencia en el uso del espacio haciendo compatibles los servicios de lectura en sala, audiovisual, animación sociocultural cultural, educación de adultos y círculos de estudio.

En lo que respecta al personal que atienda la biblioteca debe adaptarse a las diferentes necesidades, según objetivos, de las distintas actividades que se planteen.

De acuerdo con este planteamiento podemos pensar en los siguientes tipos de bibliotecas que se dan en nuestra Organización:

1.1. Bibliotecas populares

Es el tipo de biblioteca que presta servicio a toda una comunidad de usuarios, pudiendo ser utilizada libre y plenamente por todos sus miembros. Esta biblioteca no tiene un ámbito limitado, sino que niños, adultos, estudiantes, trabajadores, amas de casa, etc., encontrarán siempre en ella libros que les orienten, distraigan e informen y les ayuden a formarse humana y socialmente.

Uniones Territoriales con este tipo de bibliotecas: Alicante, Baracaldo (Vizcaya), Albacete, Don Benito (Badajoz), Santander y Zamora.

1.2. Bibliotecas de formación socio-laboral

En alguna de las Uniones Territoriales resulta más indicado primar un servicio bibliotecario especializado en el área formativa porque los usuarios potenciales de este servicio sean hijos de afiliados, jóvenes afiliados, afiliados interesados en la formación permanente y profesores o monitores de la UGT.

Uniones Territoriales con este tipo de bibliotecas: Zaragoza, Valladolid, Murcia, Palma de Mallorca, Burgos, Sevilla, Vigo (Pontevedra), Oviedo y Jaén.

1.3. Centros de documentación e información sindical

La información sindical comprende aquellos conocimientos sociológicos, económicos y de derecho... susceptibles de ser transmitidos o explotados con objeto de facilitar la actividad sindical. Creemos que este tipo de biblioteca debe ser el germen o núcleo originario de los otros tipos, teniendo en cuenta la importancia absoluta que tiene acumular información facilitando su acceso para la actividad del sindicato.

Uniones Territoriales con este tipo de bibliotecas: Barcelona, Granada, Valencia, Escuela de Formación Sindical "Julián Besteiro" (Madrid) y Escuela de Formación Sindical "Largo Caballero" (Córdoba).

A las bibliotecas, además de los libros, se les dotó de un equipo de vídeo y televisor teniendo en cuenta la importancia que han adquirido los medios audiovisuales en la comunicación social y en las tareas formativas.

2. LA BIBLIOTECA COMO CENTRO DE ANIMACION SOCIOCULTURAL

A partir de la existencia de las bibliotecas y como desarrollo y ampliación de sus fines pretendemos realizar actividades encuadradas en distintas áreas.

Ezequiel Ander-Egg define la animación sociocultural como "conjunto de técnicas sociales que, basadas en una pedagogía participativa, tiene por finalidad promover prácticas y actividades voluntarias que, con la participación activa de la gente, se desarrollan en el seno de un grupo o comunidad determinada y se manifiesta en los diferentes ámbitos del desarrollo de la calidad de la vida".

Un viejo problema de la animación sociocultural en nuestro país, que aún subsiste con fuerza, es el de su ambigüedad, su indefinición terminológica, conceptual y práctica. Se apuntan dos tendencias:

- La primera subraya la intencionalidad transformadora de la ASC, su compromiso con el cambio social y con los sectores más desfavorecidos de la comunidad. El animador es un agente de cambio social que actúa desde el seno de la comunidad, como una parte de la misma, a partir de sus situaciones y problemas concretos.
- La segunda concibe la ASC como un conjunto de técnicas grupales, independientemente de su intencionalidad última, de la ideología o proyecto social que justifica su uso. El animador es así un agente profesional, un técnico, un especialista en la movilización de grupos, capaz de actuar casi siempre en cualquier situación.

La confusión o indiferenciación de ambas concepciones perjudica a la primera, que queda desvirtuada o devaluada.

Una ASC comprometida con los problemas concretos de personas concretas y colectivos concretos, comprometida con el cambio social, genera miedos y resistencias, despierta el instinto de conservación de los sectores dominantes de la sociedad.

En la medida en que entendamos el desarrollo y el cambio social implicado con el desarrollo y cambio personal, y teniendo en cuenta que la animación sociocultural es una acción que por estar dirigida a los grupos lo está también a las personas, podremos considerarla como factor de educación permanente, entendida ésta como educación total, como tarea de promoción personal integral.

La educación, en su sentido más propio, es una intervención intencional que tiende a explicar sus intenciones con conciencia por parte de los educandos. La animación es un proceso dinamizador del grupo para que éste se convierta en un espacio de auto-educación.

Si la comunidad es una realidad adulta –nos lo dice el desarrollo de la sociabilidad–, la animación sociocultural cobra su dimensión más real en esta etapa de la vida y con este segmento de la población, quedando muy borroso un planteamiento de animación sociocultural infantil. Por otra parte, es en la juventud –etapa de tránsito– donde educación y animación son necesidades más concurrentes de manera simultánea.

Todo esto exige de la persona del animador:

- Unas *actitudes* que le permitan captar la realidad en la que actúa, despertar respuestas, acoger sugerencias, ...
- Unas *aptitudes* para la tarea que asume.
- Una *vasta información* sobre la población o grupo con el que ha de trabajar en su acción dinamizadora.

Formar monitores y animadores implica responder a unas exigencias de:

- *Formación humana* como garantía de madurez y de calidad personal.
- *Formación pedagógica* como garantía de coherencia en la tarea educativa.
- *Formación técnica* como garantía del saber hacer, de que se tienen los recursos personales y las capacidades técnicas necesarias.
- *Formación cultural* como garantía de identificación con el aquí y el ahora en el que se lleva a cabo la tarea de dinamización sociocultural.

La animación es, pues, de manera prioritaria, una metodología, una forma de acción cuyos contenidos y finalidades forman parte de proyectos pedagógicos, culturales y comunitarios.

Desde la Secretaría Confederal de Formación se ha desarrollado a lo largo de cinco años un programa de formación de los animadores responsables de estas tareas con el fin de que en su propio ámbito de acción realicen estas actividades con un efecto multiplicador.

Las actividades de animación sociocultural están financiadas con un convenio de colaboración en materia de acción cultural firmado entre el Ministerio de Cultura y las Centrales Sindicales, UGT y CC.OO., el 17 de enero de 1985. Convenio de colaboración que reiteradamente pretendemos convertir en modelo de instrumento para conseguir una mayor participación y acceso a los medios de la Administración, tanto central como autonómica y local logrando así un aspecto importante de la democratización cultural.

3. LA EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS

La educación de adultos se contempla como una necesidad creciente de la sociedad para corregir el desfase que existe entre la sociedad y el individuo carente de formación. Cada vez se perfila con mayor nitidez la demanda de educación continua y permanente, tanto del adulto como del trabajador, para hacer frente a los avances culturales sociales y al progreso tecnológico del puesto de trabajo.

Superando el concepto meramente compensador de la educación de adultos, fue definida así por la Conferencia de Nairobi:

“La expresión educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.

La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente.”

La definición de analfabetismo funcional ha generado cierta polémica en el proceso de debate a propósito de su aplicación concre-

ta, quizá debido a que no se trata de una definición absoluta como la del analfabeto, sino relativa al grado de exigencia de lecto-escritura y cálculo en su grupo y comunidad y, asimismo, relativa a la posibilidad de desarrollo personal y colectivo. Esta relatividad del concepto lo hace especialmente interesante (e inquietante) en sociedades como la española que, tras un proceso de desarrollo económico, han vivido una profunda transformación en la organización social, enmarcadas además en un mundo que cambia aceleradamente. Alfabetizados funcionales hoy, pueden convertirse en analfabetos funcionales en escaso tiempo, si la sociedad le exige, como es previsible, un conocimiento de la lecto-escritura superior al que posee. Personas con suficiente conocimiento de la lecto-escritura para desenvolverse satisfactoriamente en su grupo y comunidad han de ser considerados analfabetos funcionales si su dominio no es suficiente como para permitirles su desarrollo personal o participar activamente en el desarrollo de su comunidad.

Quizá sea oportuno realizar algunas consideraciones, en dos planos, que nos permitan dar contenido real al concepto de analfabeto.

En el plano individual, la persona incapaz de utilizar la escritura como medio de comunicación es un ser empobrecido (y para la mayoría de los analfabetos el empobrecimiento es más que una metáfora) en su capacidad de comunicación. Si en tiempos pasados y en determinados sectores sociales ello no afectaba a su capacidad de relación, hoy no es así. Es un hecho obvio que el flujo de información es cada día mayor y una parte de ella pasa por el lenguaje escrito en volumen, además, creciente. La incapacidad para utilizarlo supone la incapacidad para la plena participación social en cualquier ámbito, y, en último término, la marginación.

En el plano social, supone un empobrecimiento o, alternatively, un freno a la capacidad de enriquecimiento de la colectividad. Y no sólo culturalmente, también en el ámbito de la economía. Desde leer una oferta de empleo y redactar la solicitud para el mismo, hasta comprender las instrucciones para el manejo y conservación de un aparato, o ser capaz de conocer diversas opciones antes de tomar una decisión; todo tiene, en último término, una repercusión económica.

Dada la evolución de la sociedad española y el desafío que supone la integración en Europa, se debe tener en cuenta el nivel de analfabetismo funcional en nuestra sociedad y situar adecuadamente el punto de referencia por debajo del cual una persona ha de ser considerada como analfabeto funcional.

Tenemos que tener presente que la enorme cantidad de analfabetos funcionales (aquellas personas que saben leer y escribir pero que no tienen una capacidad crítica de interpretar o asimilar su entorno y los problemas del mundo exterior) coincide en su mayor parte con el mundo del trabajo.

Según los datos estadísticos obtenidos por la EPA (INE) correspondiente al censo del segundo trimestre de 1989, la población española activa, 14.750.000 personas, presentaba el siguiente perfil:

- Un 12% son analfabetos.
- Un 39% declaran estudios primarios.
- Un 38% declara disponer de alguna certificación equivalente al Nivel 2 (BUP-COU-FP1 y FP2), o al Nivel 3.
- Un 11% posee titulaciones universitarias de Nivel 4 y 5.

Estos datos evidencian que los trabajadores se cualifican en el puesto de trabajo mediante aprendizaje de tipo experiencial o artesanal y que, una vez obtenida la cualificación, no disponen, posiblemente, de mecanismos evaluadores que certifiquen socialmente (y validen) sus procesos formativos.

Quizá sea interesante mostrar algunos datos que indiquen el grado de práctica lectora de los españoles.

Según datos de la UNESCO sobre la tirada estimada de la prensa diaria por 1.000 habitantes en 1982 en los países europeos, de un ejemplar por cada dos habitantes en la República Federal Alemana, Suecia y Finlandia, a uno por cada doce en España, hay todo un abismo de práctica lectora por medio de la prensa. Dicho de otro modo, los hábitos lectores que se manifiestan por estos datos indican que, en algunos países, el dominio de los códigos del lenguaje escrito está siendo permanentemente actualizado por una parte de la población mediante la lectura de la prensa. Por otro lado, y aparte de las diferencias en el modo de empleo del ocio en función de las características de cada país, no es sorprendente la escasa lectura de la prensa en España, dado que una buena parte de los españoles, sencillamente, no pueden leerla.

La encuesta "Demanda Cultural en España" que en 1978 realizó el Ministerio de Cultura incluye el ejercicio de actividades de expresión literaria o escrita.

Para personas de 14 ó más años encontramos que el 33,7% no lee libros y el 49,9% no lee periódicos y revistas. Por sexos, el 34,2%

de las mujeres y el 33,1% de los hombres no leen libros; el 55,2% de las mujeres y el 44,2% de los hombres no leen periódicos ni revistas.

Si a quienes manifiestan no leer se suman quienes no leen "prácticamente nunca" encontramos un 63,8% para libros y un 52,7% para periódicos y revistas.

Esta falta de formación también incide en la propia actividad sindical por las dificultades de comprensión y expresión que entraña. Por ello nuestra Organización está comprendiendo cada vez con mayor profundidad la imperiosa necesidad de emprender realizaciones en este campo de actuación poniendo en marcha iniciativas que abarcarán tres áreas:

- a) Orientada al trabajo, en la que se incluyen: iniciación, actualización, reconversión y renovación de los conocimientos profesionales y ocupacionales.
- b) Formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, así como para la participación social.
- c) Formación para el desarrollo personal.

De la primera área se ocupa el IFES (Instituto de Formación y Estudios Sociales) desarrollando en todo el Estado los programas de Formación Profesional y Ocupacional.

En lo que se refiere a las otras dos áreas, desde el sindicato estamos desarrollando distintos programas que faciliten, ampliando la oferta formativa, la adquisición de las certificaciones y titulaciones que expide de forma ordinaria el MEC:

- Módulos de Educación de Adultos, en colaboración con las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia, mediante los cuales se accede a la titulación de Graduado Escolar. Estos Módulos se imparten en las sedes de las siguientes Uniones territoriales: Huesca, Zaragoza, Burgos, Valladolid, Soria, Zamora, Benavente (Zamora), León y Salamanca.
- Animación a la lectura crítica de prensa que proporciona un análisis crítico de los mensajes y la forma de presentarlos de la prensa.
- Animación a la escritura que desarrolla la capacidad de expresión, valorando los propios conocimientos y habilidades expresivas y los de los demás.

- Preparación de las distintas pruebas de Enseñanzas No Escolarizadas de FP-1 y FP-2 que se convocan y los accesos a los módulos de Nivel 2 y 3 de la ETP.
- Suscripción a periódicos nacionales y locales para facilitar estas actividades teniendo acceso directo al soporte periodístico de la información.

4. CIRCULOS DE ESTUDIOS

La mayor parte de afiliados y trabajadores en general no tienen relación directa con la vida sindical, por ello se han diseñado los Círculos de Estudio siguiendo el modelo utilizado por la ABF sueca.

Son instrumentos de participación, debate y reflexión sobre temas sindicales, socio-políticos o asociativos, utilizando una metodología adecuada a la edad adulta, según explicamos anteriormente.

El objetivo de los Círculos de Estudio es que los participantes busquen juntos los conocimientos que desean obtener de la materia que les interese. Esto se hace con el material de trabajo que se facilita, enriquecido con el intercambio de experiencias y el debate de los propios participantes.

En resumen, los objetivos de los Círculos de Estudio son:

- Formación y debate de los afiliados de UGT, militantes socialistas y trabajadores sensibilizados en la problemática socio-política.
- Contribución a la animación sociocultural y a la educación de adultos.
- Estímulo de la militancia y la participación, especialmente en los sectores jóvenes.
- Promover la aparición de cuadros y estimular su incorporación a las tareas de mayor responsabilidad de dirección en el campo sindical, político o social.
- Instrumento para llegar a la base de la afiliación ante la inexistencia de cualquier otra fórmula alternativa.

Composición

Debe tener un mínimo de seis y un máximo de quince personas, agrupadas en función de su amistad, coincidencia de trabajo o resi-

dencia, o voluntad de participar en un proyecto común. El Círculo permanecerá cerrado durante el tiempo que dure el tratamiento de un tema determinado, al concluir podrán incorporarse nuevos miembros o salir algunos. De entre sus componentes se escogerá un Secretario.

Duración

Cada Círculo deberá tener una duración mínima de 12 horas y máxima de 30. Se desarrollará en sesiones de 1 ó 2 horas al día o dos a la semana (máximo: 4 horas semanales). El Círculo de Estudio debe funcionar por lo menos durante cuatro semanas.

Animador

El animador ayudará a orientar el tema, seleccionar materiales, establecer el programa de trabajo y efectuar la evaluación final. El Animador podrá participar en todas las sesiones a petición del Grupo. También gestionará la participación de algún experto, especialista o invitado si así lo requiere el tema que se está tratando.

Lugar de reunión

Las reuniones se celebrarán ordinariamente en el mismo lugar, a poder ser en las sedes de UGT, aunque también podrán realizarse en otros locales si no es posible lo anterior. Los días y horas de reunión serán fijos. Periódicamente podrán realizarse encuentros de Círculos de Estudios de una misma localidad o comarca o sesiones conjuntas de aquellos que traten el mismo tema.

Material

La UGT ha preparado una lista de temas de carácter sindical o sociopolítico para temática de los Círculos. No obstante, el propio Círculo pedirá material complementario, si lo precisa, a través del Animador. También se ha confeccionado un material llamado "etología y catálogo de materiales para Animadores de Círculos de

Estudio" que constituye el primer paso recorrido para la puesta en marcha de esta actividad.

5. CONCLUSIONES

Aunque caminamos hacia una sociedad postindustrial, estamos aún inmersos en los modelos de la sociedad industrial caracterizada por la influencia de la organización tayloriana del trabajo en todos los ámbitos del tejido social.

El modelo de organización de Taylor consiste, básicamente, en la conocida división del trabajo industrial: a unos se les paga para que piensen y organicen, otros son los asalariados para ejecutar órdenes en sus puestos de trabajo dentro de la cadena de producción.

Ciertos estilos de educación para el tiempo libre y determinadas orientaciones de ASC corresponden a ese modelo industrial. Son simples adiestramientos para practicar técnicas o consumir productos. Dentro de esta concepción es normal que tenga éxito la democratización cultural, en la que la cultura es entendida como un producto comercializable elaborado para el consumo de la mayoría.

La ASC corre el grave riesgo de convertirse, en este contexto, en un nuevo y sutil mecanismo de control político-cultural a través de los contenidos que selecciona e impone y de los métodos que utiliza. Su misma promoción y extensión interesarán al poder como medio importante para mantener la situación establecida e impedir una transformación social en profundidad. Entonces la dimensión educativa de la ASC acaba reduciéndose a ser un instrumento domesticador.

El desfase será superable principalmente por medio del aprendizaje innovador, es decir, por medio de procesos educativos que preparen a las personas a hacer frente de forma autónoma —en la realización personal— e integrada —en relación participativa y comunitaria— a las nuevas situaciones.

La promoción de la Sociedad Civil desde la Administración es más un discurso que una realidad. Cabe sin más confiar en que el responsable político de la ASC sepa del tema y sea abierto, lo cual, por lo general, es pedir demasiado. Pero cabe también realizar un seguimiento más estricto de la acción pública, un control y una presión desde la Sociedad Civil. Hay que buscar las vías de control y seguimiento de las acciones públicas y exigir la intervención de la Adminis-

tración, pero no en abstracto, sino con condiciones que garanticen su buena realización.

Es misión fundamental de las organizaciones sindicales democráticas y de clase, junto con todas aquellas actividades que se derivan de la acción sindical y reivindicativa, el contribuir a la formación integral de sus miembros y a que los trabajadores adquieran conciencia de su papel activo en la sociedad a todos los niveles.

En este sentido, los sindicatos —en tanto que organizaciones con proyección social y vocación integradora— ejercen un cometido complementario, cuando no sustitutivo o delegado, del que corresponde a las Administraciones públicas y a los poderes políticos. Es evidente que iniciativas de carácter general, como la educación, el tiempo libre, la formación profesional, las actividades juveniles o el desarrollo de la mujer, son cometidos y responsabilidades de los poderes públicos a través de las distintas administraciones. Sin embargo, un sindicato con proyección social debe asumir también su cuota de protagonismo en estos campos con objeto de complementar o mejorar aquellos ámbitos que no estén debidamente atendidos.

Las Resoluciones congresuales de la UGT recogen este mandamiento al definir la acción cultural como medio para el crecimiento de la organización y como servicio a los trabajadores en la medida en que genera comunicación interpersonal, intercambio social, apertura a la clase obrera en general y desarrollo del sentido crítico, la reflexión personal, la participación colectiva y la creatividad.

Asimismo, la propia UGT establece unas líneas fundamentales de metodología que deben partir del rechazo del individualismo, el dogmatismo y la insolidaridad y, en cambio, general una dinámica socialista y democrática, crítica, solidaria, con trabajo en grupos de reflexión y donde cualquier elemento sea a la vez aportador y receptor de ideas y contenidos.

Esta acción cultural de la UGT debe ser abierta al conjunto de los trabajadores y debe utilizar las disponibilidades y recursos procedentes de la política cultural de las instituciones, pero también debe ser imaginativa y creativa para establecer un diseño y un estilo propio más allá de la simple dinamización sociocultural (activa o pasiva) y de la desvinculación formal con la realidad de su entorno. Por el contrario, partiendo de la universalidad del proyecto y del lenguaje, el diseño de acción cultural del sindicato debe partir del microcosmos del entorno inmediato, localista incluso, supeditado totalmente a la

problemática inmediata que afecte a la vida, al desarrollo humano y a la felicidad de los trabajadores como personas.

6. BIBLIOGRAFIA

Resoluciones del XXXIV Congreso Confederal de la Unión General de Trabajadores. Madrid, abril de 1986.

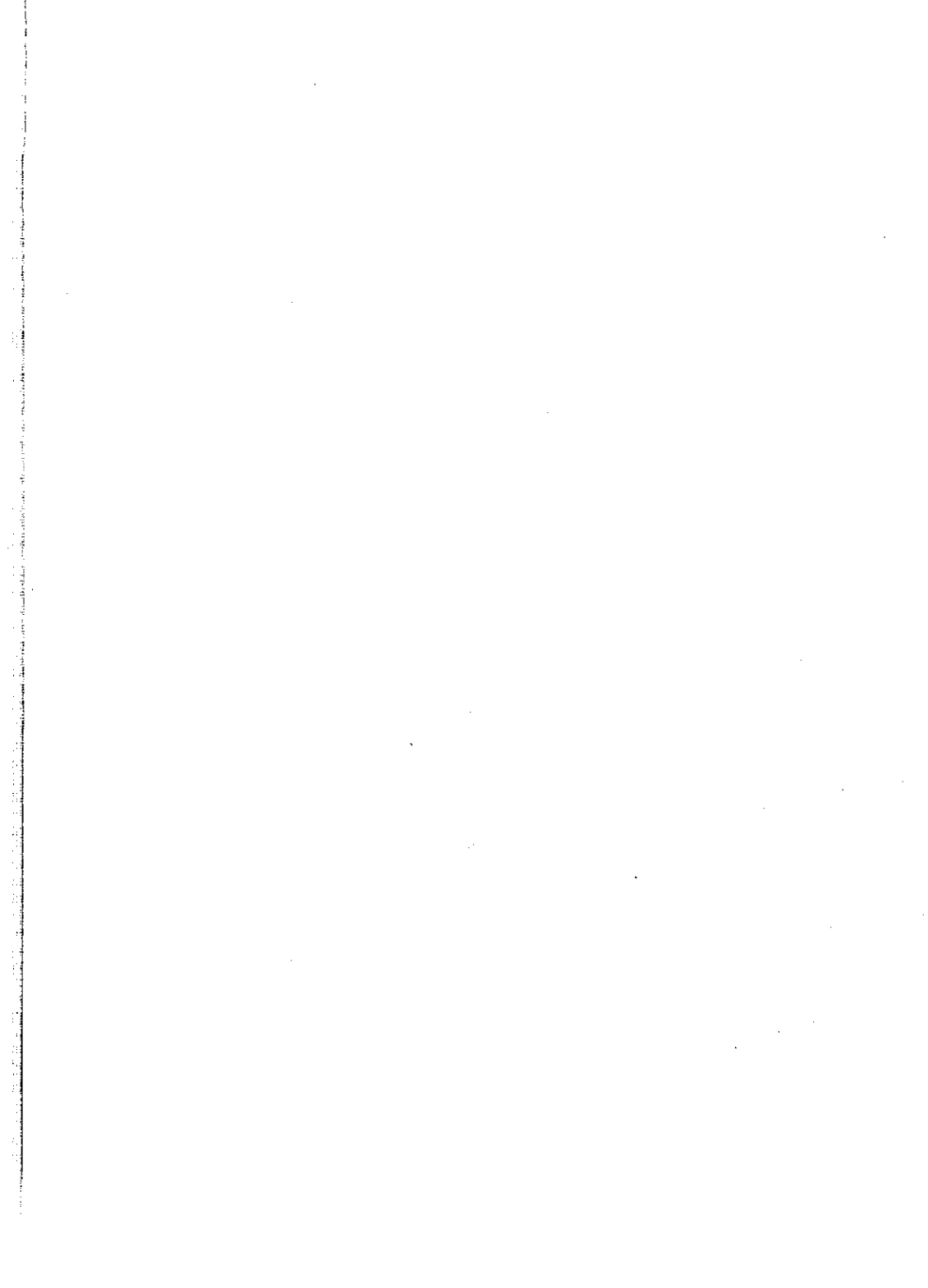
Informe "Red de Bibliotecas para la Formación" UGT, Secretaría Confederal de Formación. Madrid, 12 de abril de 1989.

PUIG PICART, TONI: *Animación sociocultural - Cultura y territorio*. Editorial Popular. Madrid, 1988.

CHENOLL ALFARO, JOSE LUIS: *Aproximación técnica a un proyecto de intervención sociocultural*. Madrid, 1988.

Educación de Adultos Libro Blanco. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1986.

Conclusiones de las Jornadas sobre los Círculos de Estudio organizadas por la Secretaría Confederal de Formación. San Lorenzo de El Escorial (Madrid), abril 1988.



IV CONCLUSIONES

DATOS SOBRE EL CONGRESO Y CONCLUSIONES

Equipo de trabajo

Las inscripciones al Congreso fueron 941 (900 inscritos –no se aceptaron más– y 41 ponentes y organizadores). De ellos:

- 369 son titulados superiores (58 Profesores Universitarios, 174 Doctores o Licenciados en Ciencias de la Educación, 37 Psicólogos, 100 otros Doctores o Licenciados).
- 311 son Diplomados (218 en Trabajo Social, 82 Profesores de E.G.B.).
- 42 tienen otras cualificaciones académicas (Educadores, Animadores Socioculturales, Orientadores de Familia).
- 96 no constan.
- 133 son estudiantes (de Ciencias de la Educación, Trabajo Social, ...).

La inferior participación de educadores no diplomados se debe a que, habiendo enviado información primero a ámbitos de Licenciados y Diplomados, la respuesta de éstos fue tan rápida que cubrieron prácticamente las plazas.

* * *

A la encuesta sobre las *Propuestas* del Equipo de Trabajo de la ponencia central respondieron 257 participantes.

Como se indicó en la presentación, ofrecemos ahora los resultados de esta encuesta como *Conclusiones del Congreso*.

PROPUESTA 1

“Son necesarios en España *estudios* sobre Educación Social:

- a) sobre necesidades, prospectivos, otros que precisen los diversos organismos y entidades interpelados por ella;
- b) sobre las profesiones en este ámbito;
- c) sobre didácticas, métodos y técnicas, etc.

Es preciso, por tanto, que el C.I.D.E. (u otro organismo) los emprenda o fomente, y que se promuevan y apoyen eficazmente por entidades públicas y privadas las investigaciones en estos campos.”

SI	NO	?
94,94%	1,94%	3,11%

PROPUESTA 2

“Los estudios de los *Módulos 3* correspondientes a profesiones de Educación Social, atendidos las condiciones de acceso a los mismos (bachillerato completo u otras homologables a aquél), su diseño curricular y la cualificación exigida al profesorado que ha de impartir la docencia, pueden ser susceptibles a reconocimiento o convalidación por las Universidades.”

SI	NO	?
70,03%	8,17%	17,89%

PROPUESTA 3

“La incorporación al sistema educativo de *nuevas profesiones* en Educación Social debe ser “profesionalizante”. Es decir, debe ir acompañada de una delimitación del perfil profesional de cada una

adaptado al campo laboral y de un curriculum de formación adecuado al mismo.

Esto facilitará la clarificación de las relaciones académicas y profesionales entre ellas y con otras próximas, tanto en vertical (por ejemplo, entre Técnicos y Diplomados en Educación Infantil o entre TASOC y Diplomados en Educación Social) como en horizontal (por ejemplo, entre Diplomados en Educación Social y Diplomados en Trabajo Social).

A estos fines, parece necesaria la coordinación entre los responsables de la promoción de esas profesiones en los distintos niveles.”

SI	NO	?
92,99%	2,33%	4,66%

PROPUESTA 4

“En la formulación de nivel 4 para Educación Especial, además de la *Diplomatura en Educación Infantil y Primaria. Opción Educación Especial*, las Universidades, otros organismos e instituciones públicas y privadas y los colectivos afectados deben ofrecer diversas posibilidades de formación complementaria para el puesto de trabajo.”

SI	NO	?
84,04%	6,22%	9,72%

PROPUESTA 5

“La formación de nivel 5 para *Educación Especial* debe ser asequible a *diversos licenciados* (educadores, psicólogos, médicos, sociólogos, ...), ya que todos ellos han de desempeñar tareas y funciones en este ámbito laboral. Esta formación puede plantearse como parte integrante del curriculum de cada licenciatura o como curriculum específico complementario a aquél.”

SI	NO	?
80,15%	7,00%	12,84%

PROPUESTA 6

“El Módulo 3, *Técnico en Actividades Socioculturales (TASOC)* responde al campo profesional de la influencia e intervención de forma cualificada en actividades culturales, sociales, educativas y recreativas en el sector servicios (en el subsistema de organización del ocio –actividades de tiempo libre, de deporte y cultura– y/o en el ámbito educativo –actividades extraescolares y complementarias dentro del Centro escolar–), y a la formación teórica y práctica para este campo de actividades.

A esta nueva profesión debe aplicársele todo lo indicado en las *propuestas 2 y 3.*”

SI	NO	?
69,64%	3,50%	26,84%

PROPUESTA 7

“La formación de nivel 4 para animación sociocultural, animación socioeconómica, pedagogía del tiempo libre, educación especializada y educación de adultos puede ser abordada, en un primer momento, en un Primer Ciclo o *Diplomatura en Educación Social* con tres modalidades: *Animación Sociocultural, Educación Especializada y Educación de Adultos.* (Cf. *Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes Socioculturales*, Barcelona, mayo-88, ‘Documento Final’).”

SI	NO	?
84,43%	3,50%	12,06%

PROPUESTA 8

“Los diseños curriculares de los posibles *Diplomados en Educación Social* y de los *Diplomados en Trabajo Social* pueden o deben coincidir en materias básicas e instrumentales y en la importancia concedida a la formación práctica, diferenciándose en las materias específicas y en algunas complementarias.”

SI	NO	?
83,65%	6,22%	10,11%

PROPUESTA 9

“La necesidad de que sean atendidas adecuadamente determinadas tareas y funciones en los ámbitos laborales de la educación y del trabajo social que requieren una formación de nivel 5 parece aconsejar la creación de un *licenciado* con un perfil adaptado a ese campo laboral.

A esta Licenciatura debe poder accederse directamente desde las Diplomaturas en Educación Social y en Trabajo Social, sin descartar el acceso desde otras licenciaturas con las adaptaciones curriculares pertinentes.”

SI	NO	?
84,82%	3,50%	11,67%

PROPUESTA 10

“Los programas de formación universitaria de los Educadores Sociales parecen requerir una estrecha *colaboración* entre las Universidades y otras instituciones y empresas públicas y privadas. Por ejemplo, en la clarificación de una programación adaptada a los perfiles profesionales reales, o con la realización en ellas con valor académico de determinados aprendizajes teórico-prácticos bajo la dirección de profesionales de esas mismas instituciones o empresas.

Es también importante que las Universidades recaben la colaboración de profesionales con experiencia y competentes no universitarios, en la forma que se juzgue conveniente (como profesor asociado, invitado, experto, ...).”

SI	NO	?
90,66%	2,72%	6,61%

PROPUESTA 11

“En cuanto a la *equiparación* de profesionales en ejercicio con estudios secundarios y/o experiencia con los TASOC y con los futuros Diplomados en Educación Social, parece que aquéllos pueden estar en condiciones de acceder a estas titulaciones por derecho (con bachi-

llerato completo a TASOC) o de forma especial y singular (en los demás casos).

Deberán, pues, arbitrarse pronto caminos para dicho acceso a los TASOC, así como también para las adaptaciones curriculares de los estudios y prácticas de estos profesionales a los de los TASOC; caminos que, en su momento, habrán de arbitrarse también para aquéllos de estos profesionales que aspiren a la obtención del título de Diplomado.”

SI	NO	?
73,54%	3,89%	22,56%

PROPUESTA 12

“Con el fin de profesionalizar debidamente a los alumnos de las *Escuelas y Centros de Animación y Tiempo Libre*, se debería estudiar y establecer pronto una homologación de éstas, que las capacite para impartir el nivel 2 y, en su caso, el 3.”

SI	NO	?
80,93%	3,89%	15,17%

PREGUNTA SOBRE LA NOTA

“*Nota:* Estas propuestas se incardinan en el modelo de *duración de estudios* que parece irse imponiendo en estas profesiones: Módulos profesionales de 1 año amplio, Diplomaturas de 3, Licenciatura de 2. Ahora bien, todo este cuadro de profesiones puede ser repensado en un modelo de Diplomatura de 2 años y de Licenciatura de 4 años directamente o de 2 de Diplomatura más 2 de Licenciatura.

¿Qué modelo le parece mejor, el utilizado u otro (por ejemplo, el sugerido)?

el utilizado	2 + 2 ó 4	dudan, no saben
41,24%	19,06%	39,64%

* * *

Terminamos esta presentación de las *Conclusiones del Congreso* con unas breves observaciones sobre las mismas.

En primer lugar, parece manifiesto que el *acuerdo* sobre las propuestas es en su conjunto, grande. Por orden de más a menos, superan el 90% de SI las propuestas 1, 3 y 10; el 90% la 9, 7, 4, 8, 12 y 5; y están en torno al 70% la 11, 2 y 6.

Y es también significativo el bajo porcentaje de NO acuerdo, muy inferior al de respuestas “?” (“dudo, o sólo estoy de acuerdo en parte, o creo que hay una solución mejor”). La posición de rechazo a las propuestas ha sido, pues, muy pequeño (sólo en un caso alcanzó el 8%), incluso en las que obtuvieron menor apoyo (6, 2 y 11).

Parece que para la correcta interpretación de la encuesta hay que tener presente la alta cualificación académica de los participantes, que influye probablemente en el alto acuerdo con las propuestas 7 y 10. Y, juntamente con lo novedoso de las propuestas 6, 2 y 11 y la no demasiado buena imagen de la enseñanza técnico profesional, en la “prudencia” de la respuesta conjunta sobre ellas.

Propuestas (la 6, 2 y 11) a las que otros posibles participantes en la encuesta (actuales animadores socioculturales, educadores de calle, etc.) hubieran dado probablemente un apoyo masivo.

Por otra parte, atendida esa alta cualificación, la fuerte adhesión a la propuesta 10 resulta peculiarmente significativa y sugerente.

En cuanto a la pregunta sobre la “nota”, quizá lo más destacado es que el 39,64% duden o no sepan.

Acuerdo, pues, notable entre los participantes en el Congreso, y tanto más de resaltar cuanto que las propuestas aportan varias innovaciones importantes para el sistema educativo español.

DISCURSO DE CLAUSURA

Guillermo Rodríguez-Izquierdo Gavala
Rector de la Universidad Pontificia Comillas

Quisiera pensar que mi satisfacción al dirigiros estas palabras de clausura refleja vuestra propia satisfacción ante la labor efectuada en estos días.

Hace unos años nuestra Universidad presentó una propuesta de plan de estudios de ciencias de la Educación que incluía una intensificación especial sobre la Educación Social. Por diversas razones aquel plan de estudios no fue informado favorablemente por el Consejo de Universidades. Nosotros lo lamentamos entonces profundamente y lo seguimos lamentando hoy mucho más. Creo que anécdotas como ésta tienen que servirnos para hacernos conscientes de que lo que entre convencidos resulta evidente no lo es en otros medios, y que la educación social no es sin más algo universalmente conocido y aceptado, sino algo por cuya implantación al nivel académico y profesional tenemos que luchar todavía mucho más.

Es misión y responsabilidad de la Universidad dar cauce a la formación de hombres y mujeres en este campo y que estos profesionales adecuadamente formados se dirijan a la sociedad con proyectos técnicamente bien estructurados y llenos de sentido que iluminen cómo se puede trabajar dinámicamente en diversos puestos del entramado social, para que incluso en los ambientes más difíciles se potencie todo lo que es riqueza del espíritu humano. Con esta actuación profesional se contribuirá, sin duda, también a crear una sociedad más justa y más unida, en la que las relaciones entre los hombres se abran a nuevas posibilidades de comunicación mutua en solidaridad. Para quienes expresamos esto en términos cristianos eso es un mundo más fraterno. Y sólo podemos construir en el ambiente universitario mediaciones eficaces de avance en este sentido; si profesores y alumnos compartimos una preocupación global por todos los valores humanos y por el desarrollo integral de todas las personas, con una coincidencia —más allá y más profunda entre nosotros que cualquier diferencia— en la preocupación y en el compromiso vital con el mundo de la Educación Social. Muy particularmente con la dimensión de ésta constituida por las personas y colectivos que, por circuns-

tancias personales o coyunturales, viven en situación de inadaptación o de marginación.

Al terminar el Congreso, quiero expresar también, en nombre de las entidades organizadoras de este Congreso, Fundación Santa María y Universidad Pontificia Comillas, a todos los participantes su agradecimiento por su colaboración.

A todas las entidades participantes, gubernamentales y no gubernamentales, cuya participación no sólo ha avalado y prestigiado este Congreso, sino que confirma la toma de conciencia por el conjunto de la sociedad de la importancia del campo de la Educación Social y el compromiso conjunto por atenderlo eficazmente.

Al equipo de trabajo, que con su entusiasmo, competencia y capacidad de trabajo en equipo ha elaborado, por primera vez en España, un proyecto interrelacionado del conjunto de profesiones —existentes ya y en proyecto o estudio— para el ámbito laboral de la Educación Social.

A todos los ponentes, por su disponibilidad para participar y la competencia e interés con que lo han hecho, y muy particularmente por ese esfuerzo complementario de entregar las ponencias por escrito.

Al C.I.D.E. por su valiosísima colaboración al asumir la publicación de las actas del Congreso.

A todos los participantes, por la colaboración de su presencia e interés: por sus preguntas y observaciones a las ponencias generales y su diálogo en las ponencias por secciones; y por su intervención en las conclusiones del Congreso, participando activa y críticamente en el resultado de la encuesta sobre las propuestas del equipo de trabajo.

Y a todas las personas que han hecho posible la preparación y buen funcionamiento del Congreso, generalmente alabado: equipo y colaboradores de la Fundación Santa María, I.C.E. de la Universidad Pontificia Comillas, gabinete de Prensa y profesores moderadores de las diversas Secciones.

Si este Congreso no ha brotado de la nada, sino que forma parte de un proceso del que ha recogido las vetas más importantes para aglutinarlas y proyectarlas, análogamente tampoco él debe ser un punto final. Más bien pensamos que puede ser y esperamos que sirva de plataforma para un salto real adelante de algunas Universidades, organismos oficiales e instituciones y personas que trabajan en la actualidad profesionalmente en el campo de la Educación Social, hacia una mejor estructuración de este mundo profesional y, consi-

guientemente también, de un mejor servicio a toda la sociedad y especialmente a quienes más precisen de él.

Con esto, ponemos fin al Congreso, que queda clausurado. Quisiéramos, como dijo D. Manuel Iceta en las palabras inaugurales, que este Congreso pueda representar una humilde y valiosa colaboración a la Educación Social en España.

Muchas gracias a todos.



Ministerio de Educación y Ciencia
