

Quaderns d'Animació i Educació Social

<http://quadernsanimacio.net>

Revista semestral para animador@s socioculturales y educador@s sociales

NUMERO 6. JULIO de 2007. Edita: Mario Viché. ISSN 1698-4404

Retrospectivas de la educación social: 1945-1992.

Jordi Planella

Facultad de Psicología y CC. De la Educación

Universitat Oberta de Catalunya

jplanella@uoc.edu

“La comprensión de sí es narrativa de un extremo al otro.
Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno.
Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato
de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como
ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos
lectores de nuestra propia vida”

Paul Ricoeur, *Tiempo y narración*.

1. Hacia una historiografía de la educación social

No es demasiado habitual que los trabajos que se dedican a estudiar e investigar aspectos históricos de la educación partan de una reflexión historiográfica^[1]. Lo más habitual es que empiecen a llenar páginas con datos pero sin enmarcar de forma contextual y metodológica su tarea. En nuestro caso nos parece relevante reflexionar sobre el sentido de la historia de la educación social y de como ésta se ha desarrollado y se está llevando a cabo. Está claro que la investigación<A[investigación|búsqueda]> histórica (si se quiere de manera más o menos informal) juega un papel relevante en lo que tendría que ser la proyección de ideas para intervenir sobre determinadas problemáticas existentes en la sociedad. Pero también es cierto que la práctica cotidiana de los profesionales de la intervención socioeducativa pasa por actuar y menos por visitar espacios donde quedan custodiadas estas entrañables experiencias. Por ejemplo, si nos disponemos a redactar las bases de un proyecto residencial para menores en situación de riesgo social, es probable que las directrices incorporen aspectos como la vida cotidiana, la integración en la comunidad, la inserción laboral de los adolescentes que se encuentran en edad laboral, el trabajo entre la institución y las familias, etc. Y si éstas son las directrices temáticas que se erigirán en pilares de nuestro proyecto, también es muy probable que los libros que utilicemos para documentarnos no sean los de Josep Albó o August Aichhon. Estas narraciones de experiencias pasadas suelen ser sustituidas por<A[por|para]> algunos textos (también demasiado a menudo descafeinados, aunque en su apariencia absolutamente tecnificados) más actuales que supuestamente han dado respuestas a “nuevas problemáticas sociales”.

2. El educador social: una genealogía de posguerra

Es importante centrar nuestro discurso a partir del origen profesional de los educadores. Con el fin de hacerlo iremos hasta el país donde podemos situar el origen de la profesión, entendida esta a partir de los parámetros que actualmente tenemos. Para ello podríamos discutir con argumentos a favor y en contra donde empieza lo que podemos denominar “educación social”. Sin afán de adentrarnos en ello queríamos comentar brevemente algunos de los temas que nos pueden permitir discutirlo y situarlo.

Algunos trabajos sitúan el inicio de la educación social siglos atrás; otros ubican dicho nacimiento en el traspaso del siglo XIX al XX. Es cierto que dependiendo del enfoque que tomemos ambas posturas pueden ser perfectamente válidas. Para nosotros es relevante partir de la formalización de la figura del educador especializado primero y social después. Ello nos lleva necesariamente a 1945[2]. El final de la II Guerra Mundial, con sus problemas económicos y sociales. Sin duda, el origen geográfico del educador social (allí todavía es denominado *éducateur spécialisé*) se encuentra en Francia y en los países de habla francesa europeos (Suiza, Bélgica, etc.). Los modelos profesionales y de formación de este país han influido considerablemente en la manera de concebir al educador social que tenemos en el Estado español en la actualidad.

Es evidente que la palabra *educador* a menudo es imprecisa y se aplica a otros profesionales más o menos ligados al mundo de la educación social y a personas que tienen relación con niños y adolescentes (padres, familiares, etc.). Sí que los maestros, padres, hermanos, son educadores, pero no lo son en el sentido profesional que nosotros le damos. Nuestro objetivo será descifrar el nacimiento de una figura profesional mucho más concreta y precisa que éstas que hemos comentado: el educador especializado, primero, y actualmente educador social[3]. Hay diferentes estudios que enfocan esta temática y que se encuentran referenciados constantemente (Fustier, Bourquin, Muel-Dreyfus, etc.). A través de la revisión de sus textos se deduce que mayoritariamente todos los autores centran como punto de partida del educador la II Guerra Mundial. Durante y a partir de ella, se reconvertirán y se crearán profesiones que confluirán en la figura del educador especializado. Un número importante de autores se ponen de acuerdo en que los primeros educadores surgen de las filas del escultismo y de otros movimientos de ocio[4]. Si bien es cierto que encontramos profesionales que con anterioridad han trabajado en diferentes *internados* y *reformatorios* para menores o bien en centros especiales para personas con discapacidad, hay que especificar que no tenían la formación adecuada, ni seguramente una vocación demasiado vivenciada. De hecho, los primeros pasos de estos primeros educadores eran un cruce entre la vigilancia correctiva, la enseñanza y las técnicas de animación extraídas del padre del escultismo, Baden Powell. Estos primeros educadores eran algunos de los jóvenes que huían del Servicio de Trabajo Obligatorio en Alemania y se apuntaron como Monitores-Educadores al servicio de Educación Vigilada en la vecina Francia. Estos educadores nuevos, aterrizan en un marco de trabajo todavía excesivamente penitenciario, pero empiezan a aportar ideas nuevas. Parten del encuentro, del descubrimiento conjunto de las necesidades del niño y de la participación de éstos en el funcionamiento de la colonia (Bourquin, 1984-1985). Fue clave la publicación de la Ley de 1945 (final de la II G.M.) en materia de menores, ya que con la finalización de la II Guerra Mundial el número de niños huérfanos y de jóvenes vagabundos que recorren Francia es muy importante. Este hecho permitió:

- 1/ Iniciar el largo camino hacia la profesionalización de los agentes de la educación social, desmarcándolos de la imprecisión propia del voluntariado y perfilando sus tareas y funciones

- 2/ Diferenciar el nuevo sector emergente de la neuropsiquiatría infantil, de la psicología y de las asociaciones privadas de reeducación, las cuales

seguirán estrategias pedagógicas muy diferenciadas.

El surgimiento de esta ley hay que entenderlo como una forma de respuesta a los millares de adolescentes y niños huérfanos, víctimas de guerra, que vagabundeaban a lo largo y ancho del país. La Asociación Nacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados se crea el año 1947 (ANEJI) como una de las formas de ordenar el trabajo socio-educativo con dichos menores. Cinco años antes se había creado el primer centro oficial de formación de educadores especializados: Montessori, que agrupaba Montpellier, Toulouse y Lyon. No obstante, el reconocimiento del Diploma de Estado de Educador Especializado (en Francia es una formación no universitaria, pero de un alto nivel) no será hasta el año 1967. Para poder mostrar una visión de la evolución de la profesión en el Estado francés os ofrecemos el cuadro siguiente del número de educadores formados durante diferentes periodos:

Años	Nº. de educadores formados
1943-1953	70 educadores formados cada año
1953-1963	170 educadores formados cada año
1963-1966	300 educadores formados cada año
1966-1972	900 educadores formados cada año
1972-1978	1600 educadores formados cada año
1978-1983	2000 educadores formados cada año
1983-1986	2500 educadores formados cada año

G. Velastegui (1989)

El año 1948 se constata que en Europa los profesionales que trabajan como educadores en instituciones de menores provienen, en un porcentaje muy alto, del mundo del escultismo. El sistema de Trabajo en Equipo parece ser que habría salido de las Patrullas scout, creadas por Baden Powell. Por lo tanto, es evidente que este primer periodo estuvo muy marcado por las ideas provenientes del escultismo. El año 1950-51 se hace la primera definición de educador especializado, que lo presenta de la siguiente forma:

"El Educador Especializado está encargado (fuera de las horas de clase y taller) de la vigilancia y educación de los niños y adolescentes que presentan deficiencias físicas, problemas de comportamiento, de carácter, de delincuencia o bien riesgo de ella, confiados por<A[para|por]> las autoridades judiciales o administrativas de educación o reeducación"

(*Union National des Associations Régionales, Sauvegarde de l'Enfance*, nº 2).

Las formas de entender a los educadores conforman diferentes modelos, que a pesar de todo han coexistido temporalmente y fueron surgiendo de forma progresiva.

2.1. Educar desde un modelo familiar

Los educadores de la época se basan en ideas como el servilismo, el pionerismo, la generosidad, el entusiasmo, la aventura, el hecho de vivir con los niños, etc. Estos educadores no son demasiado conscientes de llevar a cabo una tarea profesional y lo viven más como estar al "servicio de la infancia inadaptada". Más adelante, pasados los años de juventud, dejarán este trabajo y se dedicarán a hacer un *trabajo de verdad* (hasta entonces no se lo tomaban seriamente). La relación que mantenían con los niños era más la de un hermano mayor o de un amigo, que la de un educador profesional. A este modelo de educador, le interesa ante todo vivir las mismas experiencias y compartir con los chicos las emociones de una vida en comunidad. En esta misma línea, Fustier (1989) nos dice: "Esta cléricatura sirve a la religión de la familia. Los textos de la época muestran la reproducción del ambiente familiar, o mejor dicho de la encarnación de un mito familiar, sobre la base exclusiva de amor y "calor afectivo", se considera la única respuesta posible a las necesidades infantiles". Habrá que inventar (nos sigue diciendo Fustier) un nuevo profesional que sea capaz de asumir esta función paterna y familiar de la crianza de los niños marginados.

Empiezan a aparecer técnicas de animación en reeducación, que no eran otras que las ya utilizadas por los movimientos de ocio, pero ahora aplicadas al trabajo con niños inadaptados: práctica de deportes, veladas, juegos, cantos, círculos de estudio. Estos educadores acaban descubriendo, sin embargo, que la inadaptación no es un fenómeno provisional de la situación de Guerra y Post-Guerra; ven que es inherente a todos los tiempos y a todas las sociedades. Para<A[Por|Para]> los que se lo habían planteado como una provisionalidad, ahora surge un dilema que creo que todavía la mayoría de educadores en ejercicio no han resuelto: *¿se puede ser educador toda la vida?*

Una vez<A[vez|golpe]> encontradas algunas respuestas, surge la necesidad de crear albergues, centros, comunidades basadas en la idea de reproducir el ambiente familiar "normalizado". Eso implicaba que el educador debía vivir con los niños, no existiendo prácticamente diferencias entre lo que era la vida privada y la vida profesional (el número de educadores era pequeño y había que cubrir todas las horas del día, todos los días del año). Los educadores pioneros ya habían pasado de ser *hermanos mayores* y *amigos* a ser *padres*, con todo lo que la palabra padre comporta.

Los educadores se encontraban en el cruce<A[cruce|encrucijada]> de convertirse e profesionales y hablar de su tarea en términos profesionales o bien pensar que se encontraban en una "misión", en el sentido teológico del término, y que su tarea es la de sacrificio, dedicación y salvación, ayudando, a los pobres niños. Mayoritariamente se opta por<A[por|para]> el primer camino, aunque el modelo que surge se aleja encara mucho de la verdadera profesionalización[5].

2.2. La educación desde el modelo familiar-técnico

En este primer modelo se lo ha llamado familiar-carismático. La huella que deje será muy importante y se alargará hasta nuestros días. No obstante y paralelamente a éste, se da el hecho de que la psicología entra en el medio reeducativo de menores. Así, se empieza a gestar el modelo familiar-técnico. Al educador se le hace jugar el rol parental o de suplente de la familia de origen. Este educador se da cuenta de que no hay bastante con dar *amor* a los niños; hace falta alguna cosa más. Son necesarias técnicas y conocimientos psicológicos. Empieza a hablarse que es necesario que el educador tenga conocimientos de medicina, pedagogía, psicología... El educador no puede limitarse a amar<A[AMAR|ESTIMAR]>; puede hacerlo, pero tiene que incluir en su relación con el niño un buen conocimiento de éste desde todos los puntos de vista necesarios.

2.3. El modelo curativo como forma pedagógica

Nos encontramos a finales de los años 50 y se habla de la necesidad de hacer supervisiones del educador y de trabajar en "pareja pedagógica". Mientras se empieza a perfilar el tercer modelo de trabajo: el modelo curativo. En este modelo se suprime toda referencia familiar (podemos observar aquí estas oscilaciones radicales que van desde un modelo al otro modelo como ciclos repetitivos en los procesos y en las relaciones humanas) y se basan puramente en la técnica. El modelo se basa en el análisis crítico de los internados de reeducación, y ahora pasan a ser concebidos bajo la idea de crear un clima familiar. Creen que el internado tradicional tiende a reemplazar a la familia y a asumir las responsabilidades educativas de los niños. Ya hacía tiempo que la familia había delegado parte de su función educativa a otras instituciones: iglesia, escuela, movimientos de jóvenes, campamentos,... su propuesta es la de tratar técnicamente (mayoritariamente de forma médica) los niños que presentan inadaptaciones. Una nueva terminología se incorpora en el campo de la intervención social: pedagogía especial, ortopedagogía, pedagogía curativa o terapéutica, psicoterapia y tratamiento reeducativo. El niño inadaptado se convierte en un enfermo y hay que curarlo con los servicios y tratamientos apropiados. Se empieza a definir el educador en base a la expresión de Janine Guindon: *el educador es un terapeuta, en y por*<A[por|para]> *la acción de la vida cotidiana* (1965). También se lo define como un técnico en recursos humanos

3. Educar desde los modelos: unas reflexiones

El surgimiento de los tres modelos que acabamos de exponer no está exento de dificultades y controversias en la práctica de la profesión de educador social y en la relación con los niños y adolescentes. Algunas de las críticas que se pueden hacer a los tres modelos expuestos en el anterior apartado quedan resumidas en los siguientes puntos:

a/ El hecho de convivir diferentes modelos crea un cierto clima de agresividad entre lo que sería el modelo de amor-vocación y el modelo de profesión-técnica.

b/ La crítica al amor-vocación dice que no es posible que se tenga al educador como no profesional, que hace falta que quede<A[reste|quede]> como alguien profesional y voluntarioso.

c/ La crítica al modelo de profesión-técnica, se basa en la idea de que la tecnificación podría generar ella misma una cierta inadaptación creando una especie de educador-robot. La técnica se ve como un simple proceso mecánico (no hay espacio<A[lugar|sitio]> para las individualizaciones y una vez<A[vez|golpe]> aprendida la técnica se trataría sólo de ir aplicándola a todos los individuos atendidos en el servicio).

d/ También se critica la entrada masiva de psicólogos y psicoanalistas en las instituciones cobijadas bajo este modelo.

En este punto se empiezan a dar algunos problemas paralelos, en especial con respecto a la formación de los educadores. Se discute sobre si es o no necesario haber cursado el bachillerato para acceder en las escuelas de Educadores Especializados (nos remontamos al año 1949). En realidad hay mucho en juego: quedar como *profesional* o convertirse en un *profesional con titulación universitaria*, con un status social y económico mucho más reconocido. Evidentemente hay defensores y detractores; unos que creen que si no se exige el título de bachillerato el educador tendrá la capacidad de poder acceder a los conocimientos necesarios (medicina, derecho, criminología, pedagogía, psicología, etc.); otros dicen que lo más importante es tener vocación. Esta discusión dura más de veinte años, hasta que en el Québec en 1970 se crea el título universitario de psicoeducador. Eso los lleva a volver a discutir a Francia qué pasa con el modelo de formación que ellos tienen. Optan por hacer una formación para-universitaria con la obtención de un título parecido a los de módulos formativos o ciclos formativos de nuestro país.

Parece ser que algunos empollones y también educadores en ejercicio, llegaron a un consenso entre el bachillerato y la vocacionalidad. Se concluye que la tarea educador comporta una parte vocacional (muy importante pero en ninguno caso suficiente) y una parte técnica (que hay que aprender en centros de formación debidamente reconocidos). Alguien llamó al modelo, buscando una definición conciliadora con todas las partes: *el Educador Técnico con un Gran Corazón*.

4. La influencia en la práctica: de Mayo del 68 a la actualidad

Los acontecimientos de mayo del 68 afectan directamente a la situación de los educadores y educadoras, especialmente de aquéllos que trabajaban en instituciones cerradas o en internados de reeducación. Las ideas de los intelectuales del movimiento, penetran y arraigan fuerte en el mundo de los educadores. El cultivo de las ideas finaliza en un "ataque" al modelo institucional vigente entonces. El educador se descubre como el artífice, el brazo ejecutor y controlador de un Estado contra el cual lucha en las manifestaciones, pero al cual sirve en su trabajo de educador. En el caso de Francia, la traducción del libro de Redl y Wineman, *Niños que odian* coincide con estos acontecimientos. Un hecho que proyectará la lucha para cambiar las "formas de hacer". Entre muchas contradicciones que se ponen en evidencia podemos encontrar:

- se habla de poder educativo

- se denuncian las estructuras jerárquicas verticales de los grandes internados (actualmente encara existentes a Francia)

Como contrapartida reclaman que ya que el educador trabaja con su persona, hace falta que en la formación se privilegie la dimensión personal y la capacidad relacional. Eso servirá a fin de que los programas de formación se enfoquen hacia:

- favorecer las capacidades de comunicación del futuro educador

- hacer tomar conciencia de los sistemas de defensa

- ayudar a los estudiantes a soportar mejor las situaciones de conflicto con los niños y adolescentes

Era una contradicción demasiado fuerte y demasiado clara para poder aguantarla. El educador se había creído que trabajaba para el niño, pero descubre que para quien trabaja en realidad es para el Estado y para tranquilizar y cubrir las necesidades de la comunidad. Descubre su rol de naturaleza represiva y no

puede aceptarlo. Alain Boss dijo medio en broma <A[broma|bruma]> que: *Los educadores son gente de izquierdas que trabajamos para gente de derechas!* Los años que siguen al Mayo del 68 son años en los cuales el educador se definirá como un *educador militante*. Los autores de referencia serán Michel Foucault, Félix Guattari, Gilles Deleuze, Francesc Tosquelles, etc. En los últimos años se da una tecnificación de la tarea del educador. Empieza a entrar, aunque muy poco, el modelo sistémico, la pedagogía institucional, la pedagogía por <A[por|para]> objetivos, etc. En estos últimos años, el número de educadores en el Estado francés es muy elevado y va en aumento. La realidad es que la demanda es más alta que el número de educadores existente. En cifras orientativas, en febrero del 2000 faltaban 2500 educadores a la región de Îlle de France.

5. Historia del educador social en la España franquista

El inicio de la profesión de educador social (antes educador especializado) en el Estado español se hace difícil de determinar con precisión. De forma aproximada podemos cifrar su origen en los proyectos capitaneados por Josep Pedragosa y Ramon Albó, donde ya se contemplaba claramente la figura del educador. Así nos lo demuestran diferentes libros de la época donde a través de fotografías podemos observar (y así nos lo señalan los autores con las notas al pie de fotografía) que el adulto que acompaña a los niños es un educador.

Aparte de estas experiencias iniciales, hay que destacar el trabajo de reivindicación que se llevó a cabo en Barcelona. Desde el año 1939, Joan Piquer, director del laboratorio Psicotécnico del Tribunal Tutelado de Menores de Barcelona marcará los acontecimientos que tienen que ver con el mundo de la educación social de posguerra. Piquer reclama que hay que establecer una nueva profesión en el campo social: el educador especializado. Antes de él, otros protagonistas de la protección a la infancia en casa nuestra habían reclamado figuras profesionales y formadas adecuadamente, para llevar a cabo esta tarea. Entre ellos podemos destacar en Josep Pedragosa, que insistía en estas necesidades. Josep Piquer cree que el punto flaco en las instituciones de protección de menores es la formación específica del personal que trabaja, o mejor dicho, la no formación específica del personal que trabaja.

El educador especializado vendrá a sustituir las antiguas figuras del celador, el vigilante, el carcelero, (en castellano se utiliza el término *ayo*). Piquer plantea como requisito para trabajar en estas instituciones la capacidad de poder ejercer la paternidad (modelo paternalista). El método que se seguía en las instituciones vigentes del momento era sencillo: ejercer en el niño una fuerte entrega, amor, ejemplo y comunidad de vida (estos aspectos nos recuerdan el modelo familiar-carismático explicado anteriormente). En 1955 ya reclama el establecimiento de Escuelas para Educadores Especializados, pero tendrá que seguir insistiendo hasta las finales de los años sesenta. Para este mismo autor, "la palabra educador (...) ya venía siendo de general uso en la Obra a partir de la creación y funcionamiento de los primeros establecimientos en propiedad, en Barcelona, desde el año 1914. El concepto de educador (debe entenderse) como persona que hace a veces de padre, cumpliendo sus funciones formativas y domésticas" (1954, 360). De todas formas, Piquer no es la única persona que trabaja para exigir la instauración de un nuevo profesional, con las funciones y la formación definidas. Muchos otros educadores y pedagogos hacen falta destacar a Isabel Díaz Arnal, que desde Madrid llevó a cabo su tarea en el campo de la investigación <A[investigación|búsqueda]> y la introducción de la figura profesional de los educadores sociales. Entre sus trabajos pensamos que merece la pensamiento de poder destacar los estudios que llevó a cabo de la figura del educador en diferentes países. Algunos de ellos son:

- "La formación de educadoras de niños inadaptados en Francia" (1959)

- "Conferencia internacional de expertos sobre la formación del educador especializado" (1960)
- "Conferencia internacional sobre la higiene mental del educador especializado" (1960)
- "La formación de educadores de jóvenes inadaptados en Alemania" (1964)[6].

El hecho de mantener contactos con instituciones de países europeos (especialmente Alemania y Francia) sirvió para aportar ideas para ir vertebrando la realidad de esta profesión naciente al Estado español. Aparte de los artículos de divulgación publicó diferentes libros de la temática que nos ocupa, entre ellos: *La educación en el hogar de niños inadaptados*, Madrid, Rialp, 1965.

6. El nacimiento de una escuela de educadores

En un estudio realizado en 1960 se había detectado que los problemas en la formación de los profesionales de la educación especial eran los siguientes[7]:

1. carencia de titulación específica de las personas que actuaban como profesores
2. falta de personal titulado que quisiera colocarse laboralmente.

Esta problemática hacía referencia a los profesores del campo de la discapacidad física y psíquica. No pasaba lo mismo con los profesionales del campo de la sordera y la ceguera, que hacía tiempo que ya desarrollaban sus propios cursos de formación. El curso 1964-65 se concreta en Madrid una formación más oficial a través del Diploma de Profesores Especializados en Pedagogía Terapéutica[8]. En Barcelona no será hasta el curso próximo que se ofrezca esta formación. El curso 1965-66 y 1966-67 se graduaron 62 y 42 alumnos respectivamente en Barcelona. Este curso de Barcelona, verdadero antecedente en la formación de los educadores especializados primero, y sociales después, del campo de la discapacidad. El curso estaba organizado en dos ciclos diferenciados: ciclo de formación básico y ciclo de especialización. Las materias que cursaban y las horas de formación eran las siguientes:

Formación básica en discapacidad

Formación básica	
Materias	Horas
Pediatría y problemas generales	26 horas
Psicología general	22 horas
Psicología evolutiva y diferencial	26 horas
Psicología social y sociológica	15 horas
Pedagogía y didáctica aplicada	20 horas
Deontología profesional	6 horas

Estadística aplicada	10 horas
Total:	125 horas

Como podemos observar la formación era muy generalista y prácticamente se centra en fundamentar los conocimientos básicos de la pedagogía y la psicología. Es, sin embargo, especialmente relevante una asignatura de deontología profesional.

Formación especializada en discapacidad

Formación especializada	
Materias	Horas
Psicopatología	24 horas
Psicología diferencial y del niño y adolescente e inadaptado	8 horas
Diagnóstico psicológico del escolar	16 horas
Pedagogía y didáctica terapéutica	40 horas
Técnicas especiales en pedagogía terapéutica	20 horas
Formación religiosa del deficiente	12 horas
Orientación familiar	8 horas
Organización escolar y legislación	10 horas
Lenguaje	16 horas
Orientación profesional	15 horas
Educación física	6 horas
Total	175 horas

Aparte de las materias teóricas existían dos tipos de ejercicios de formación más:

-prácticas de permanencia en clases de niños con discapacidad psíquica: 300 horas[9]

-trabajos prácticos de aplicación de técnicas de diagnóstico, correctivas, confección de materiales, seminarios, sesiones de estudio de casos, preparación de fichas bibliográficas especializadas, confección de expedientes e informes, visitas a Centros, etc.

Estos antecedentes, junto con el trabajo de introducción de una figura, indefinida hasta entonces, llevado a cabo por Piquer y Jover y por Díaz Arnal, confluye, años más tarde, en el primer centro de formación de educadores. Éste abre sus puertas el curso 1969/70 y consigue ser avalado por el AIEJI (Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados) restante vinculado al ICE del UAB. El director fue Toni Julià, educador especializado barcelonés formado en la Escuela de educadores de la ciudad francesa de Toulouse. Antes de sacar adelante la escuela, había tenido lugar el primer curso "formal" de formación de educadores especializados. Tuvo lugar en Barcelona entre enero y mayo de 1969 y estuvo patrocinado por la Diputación Provincial, la Comisión Diocesana de Educación Especial, la Agrupación Sindical de Centros de Enseñanza Especial y de Aspasias. Manuel de Guzman, director del curso planteaba en su justificación:

"Entre el personal imprescindible para el adecuado funcionamiento de uno centro de educación especial figura el Educador que convive con los niños realizando todas las actividades extraescolares de la vida diaria. [...] Este personal precisa de un contenido técnico que valore el sentido vocacional de su dedicación. Para ello se hacía imprescindible la programación de unos cursos de capacitación, para que ya en la actualidad ejercen dicho cometido, y para aquellos que en futuro se necesitarán, por el hecho de los centros en construcción" (1981: 41).

En el mismo curso se hace una definición de educador, que aunque se centra en la atención a personas con disminución, sentará un importante precedente:

"El educador no es maestro, aunque el maestro sea educador: el maestro especializado en pedagogía terapéutica sirve las técnicas instrumentales para una formación cultural y social. El educador sirve los actos usuales del niño en orden a la formación de unos hábitos de integración social." (Op. Cit)

Después de este primer curso se pone en marcha la creación de la escuela de educadores especializados. De forma paralela y desde unos años antes, existía otro centro en Barcelona que formaba a profesionales del campo social; se trata del Instituto Católico de Estudios Sociales de Barcelona, ICESB. De hecho, el año 1932 ya se había creado la primera escuela de asistentes sociales de España. El encargo de crear el centro vino por parte de instituciones que trabajaban en el campo social y veían necesaria esta formación. Estas instituciones serían:

Asociación Española de Centros Sociales

Asociación de Ayuda al Subnormal

Caritas

Asociación pro-enfermos psíquicos

Centro Piloto Arcángel Gabriel

IRES

Instituto Genus

Obra de Integración social

Aldeas SOS.

El centro de formación de educadores funciona de forma ininterrumpida hasta el curso 1979/80. El primer curso que funcionó (con 12 alumnos) pretendía clarificar qué era la "educación especial" (y dentro de ella el educador especializado) y formar en este proceso de clarificación gente que ya estaba trabajando en este campo, esforzándose constantemente por ligar la formación con la práctica profesional (Sabater, 1982: 397). La supervisión técnica del centro era llevada a cabo por el Centro de Formación de Educadores Especializados de Toulouse y por la Escuela de Educadores de Versailles, cuyo director era Maurice Capul. En 1975 se integra en la escuela Faustino Guerau (uno de los personajes clave de nuestra historia). El año 1977 el Ayuntamiento de Barcelona encarga en el Centro la reforma de los Asilos Municipales de Infancia de la ciudad y se firma el convenio de donde nacerán los Colectivos Infantiles. La Escuela misma gestionará los diferentes colectivos (más de 400 niños/as y 100 profesionales) hasta que al cabo de pocos años dejan de hacerlo. Antes había sido creada la Asociación Profesional de Educadores Especializados de Cataluña, con fecha de de 1972 y que estará en marcha hasta finales de los años noventa, cuándo se crea el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña[10]. Igualmente en Madrid, en 1978 se crea la *Escuela de Educadores Especializado en Marginación* con el fin de formar a los trabajadores de los *Hogares Promesa*. Los contenidos del curso 1974-75 estaban organizados en tres grandes bloques (sector teórica, sector clínico y sector práctica) y eran los siguientes[11]:

Sector teórico:

- Sociología,
- Comunicación
- Derecho
- Sociología aplicada
- Antropología cultural
- Evolución afectiva
- Evolución somática
- Evolución intelectual
- Evolución psicomotriz
- Psicosociología de la inadaptación
- Psicopedagogía

Sector Clínico:

- Análisis institucional
- Grupo de análisis de observaciones
- Grupo de sensibilización dinámica
- Grupo de comunicación no verbal
- Análisis de la convivencia

Sector Práctico:

- Técnicas de expresión plásticas
- Técnicas de expresión corporal y animación
- Técnicas de talleres diversos
- Técnicas psicodramáticas
- Técnicas de socorrismo

El año 1980 se cierra la escuela y se abre la nueva escuela de educadores especializados *Flor de Mayo* dependiendo de la Diputación de Barcelona. Esta escuela funcionó hasta el nacimiento de la diplomatura universitaria de Educación Social. Durante este periodo se plantean diferentes definiciones del educador especializado que quedan recogidas en el cuadro siguiente:

AÑO	DEFINICIÓN
1981	El Educador especializado es el profesional que a partir de una formación teórica y de una práctica analizada, se apoya y potencia los procesos madurativos individuales de las personas inadaptadas mediante la convivencia calificada<A[calificada cualificada]> e implicada en la vida cotidiana.
1983	El Educador Especializado es un trabajador social y [...] es un profesional de la educación. De estos dos ejes vendrá la delimitación de su campo de trabajo y la diferenciación de su modelo propio de intervención. El E.E. dispone por<A[por para]> su trabajo de unos instrumentos específicos de intervención. Estos instrumentos son fundamentalmente pedagógicos (no psicológicos ni terapéuticos) y dentro de éstos el educador tiene que privilegiar aquéllos que potencian los recursos de relación .
1984	La tarea del educador consiste pues, en facilitar el proceso de socialización. Este proceso no tiene mucho que ver con los modelos de identificación más o menos impuestos para la adaptación del individuo, sino que tiene que ver con la posibilidad de articularse en una red de intercambios colectivos. El Educador trabaja precisamente con aquellas personas que, por diferentes motivos, tienen dificultades en este proceso o quedan atrapadas en una red marginal cada vez más reducida, hasta ver asfixiado su crecimiento.
1986	El Educador Especializado trabaja con sujetos inadaptados, es decir, con sujetos que por<A[para por]> cuestiones referentes a la suya propia estructura, acusan de manera diferente los

efectos de los procesos sociales de marginación. Por lo tanto, el trabajo específico del educador consiste en desarrollar recursos en los sujetos que facilitan su inserción social activa. Estos recursos se inscriben básicamente en la creación de hábitos, reconocimiento y uso del lenguaje como vínculo social, conocimiento y circulación en un entorno comunitario (redes institucionales normalizadas) cada vez más amplio.

Montagut (1991: 9-10)

Con los trabajos de reflexión de Faustino Guerau, se pone en circulación el concepto de pedagogía de la vida cotidiana[12], hecho que dará una perspectiva bastante diferente a la formación del futuro educador. En este sentido existe un documento del Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona definiendo *Las intervenciones del educador en la vida cotidiana*. En el mencionado documento se deja claro lo siguiente: "a menudo se confunde la vida cotidiana con las actividades rutinarias que se repiten todos los días, y se da en la misma una valoración peyorativa. Creemos, al contrario, que la vida cotidiana se refiere en todos los lugares y horas, pero solamente en la medida en que en ellos se produce o se intercambia vida" (1976: 3)[13]. Paralelamente a la apertura de la Escuela de Flor de Mayo, tiene lugar en Gerona el nacimiento de la Escuela de Educadores de las Comarcas Gerundenses, a mitad de los años ochenta y que igualmente cerrará las puertas con el nacimiento de la diplomatura universitaria en educación social. En estos mismos años se abrieron las escuelas de educadores de Navarra, de Madrid, etc., que han formado numerosos educadores.

7. El pasado en los educadores sociales: addenda

El recorrido histórico nos lleva a 1992. Después de años de luchas, de precarizaciones laborales (presentes hasta el momento), de negociaciones y demás, se aprueba la titulación universitaria en forma de diplomatura de educación social. Han pasado 14 años más desde su implantación universitaria, con la creación de muchos colegios profesionales y otras formas organizativas que ayuda a ordenar y regular la profesión de educador social. En el recorrido de los educadores sociales, siempre falta ese mirar hacia atrás, ese no olvidarse del pasado para –entre muchos otros motivos claros- no cometer los mismos errores. Tal y como decía hace pocos años Toni Julià en una entrevista: "actualmente algunos educadores sociales reivindican que su función no es la atención directa, si no la planificación, dirección y gestión de proyectos. La atención directa es asumida por otros profesionales, hecho que genera una escisión dentro del mismo colectivo. A esta situación no se habría llegado de ninguna manera si la reflexión y las elaboraciones conceptuales hubieran sido enriquecidas por la práctica de los profesionales 15 años antes, cuando se gestaba la diplomatura: ha habido una distorsión de lo que desde el colectivo profesional siempre se ha dicho" (Planella y Vilar, 2003:45).

Queda abierto a las múltiples posibilidades que la futura formación de educadores sociales en los contextos de las reformas universitarias de Bolonia ofrezca. Pero a pesar de las esperanzas que podamos tener al respecto, todo apunta que de nueva seguiremos olvidando el pasado de nuestra profesión.

BIBLIOGRAFIA

AICHHORN, A. (1925) *Verwahrloste Jugend*. (Traducción castellana de 1956 Juventud descarriada. Ed. Martínez Murguía, Madrid).

AMADO, G. i ROY, J. (1971) *La observación de los niños difíciles*. Narcea, S.A. ,

BOURQUIN, J.(1984-85) "Histoires de formation" , *ANCRES*, 1-3, 42-57.

- BOURQUIN, J.(1990) "De l'éducation corrective a l'education surveillée. L'éducation corrective: 1830-1945" in AAVV *Enfants et Prison*, Edit. Estel, París.
- BOSS, A. (1980) *Éducation impossible....réflexion critique sur une pratique éducative*. Les Éditions IES, Ginebra.
- BRAVO, I y otros. (1976) *La praxis de la educación especial*. Edit. Nova Terra.
- BRUGUÉS, G. (1996) *Historia de la Casa de la Caridad. Barcelona 1362-1957*. GERSA, Barcelona.
- CAPUL, M. (1972) *Los grupos reeducativos*. Edit. El Ateneo, Buenos Aires.
- CAPUL, M i LEMAY, M. (1996) *De l'education spécialisée*. Érès, Ramonville Saint-Agne.
- CFEEB (1976) *Las intervencions del educador en la vida cotidiana*. ICE-UAB i CFEEB, Barcelona.
- DELEUZE, G. (1993) *Critique et clinique*. Minuit, Paris.
- FUSTIER, P. (1972) *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Jean-Pierre Delarge, éditeur.
- FUSTIER, P. (1993) *Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*. Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- GIMENEZ, C. (1988) *Paracuellos. Auxilio Social*. Edic. De La Torre, Madrid. (Còmic)
- GOMEZ, J-F. (1978) *Un éducateur dans les murs. Témoignage sur un métier impossible*. Privat, Toulouse.
- GOMEZ, J-F. (1979) "L'éducateur, la marge, et les autres", *Rencontre*, n ° 31, 41-48
- GOMEZ, J-F. (1994) *L'éducateur et son autre histoire ou Mort d'un pédagogue*. Éditions des deux continents, Ginebra.
- GOMEZ, J-F. (1995) *Rééduquer ... parcours d'épreuves et trajet de vie*. Érès, Toulouse.
- GRIMAUD, L. (1998) *Education thérapeutique. Pratiques institutionnelles*. Érès, Toulouse.
- HOUSSAYE, J. (1998) *Deligny, éducateur de l'extrême*. Érès, Toulouse.
- JONCKHEERE, C.(1987) *Images de l'éducateur*. Les éditions IES, Ginebra.
- MEIRIEU, Ph.(1997) "Osons Eduquer", *Droit de l'Enfance et de la Famille*, 45, 264-300.
- MONTAGUT, M. (1991) *L'Escola d'educadors especialitzats "Flor de Maig. (1981-1991)*. Diputació de Barcelona, Barcelona.
- MUEL-DREYFUS, F.(1983) *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. Les éditions de Minuit, París.
- NUÑEZ, V. (1989) "El educador especializado como antecedente del educador social" *Menores*, 13-14, 13-38.
- PALACIOS, J. (1997) *Menores marginados*, CCS, Madrid.
- PEREZ de LARA, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Laertes, Barcelona.
- PIQUER y JOVER, J.J. (1954) "Antecedentes para el estudio del personal educador", *Pro Infancia y Juventud*, 34.
- PLANELLA, J. (2006) *Subjetividad, Disidencia y Discapacidad. Prácticas de acompañamiento social*. Madrid: Fundación ONCE.
- PLANELLA, J. (2006) *Los Hijos de Zotikos: una antropología de la educación social*. Valencia: Nau Llibres.

PLANELLA, J. y PAGÈS, A. (Coord.) (2007) *Poéticas de la humanización. Miradas de la antropología pedagógica*. Barcelona: Ediuoc.

PLANELLA, J. y VILAR, J. (2003) "Fonaments històrics de l'educació social: una entrevista a Toni Julià", en PLANELLA, J. y VILAR, J. ((Eds.) *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Pleniluni.

PLANELLA, J. y VILAR, J. (Coord.) (2006) *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: Ediuoc.

SABATER, J. (1982) *Sociologia de la marginació: un cas de Barcelona*. Barcelona, Tesi doctoral, Facultat de Geografia i Història, Universitat de Barcelona.

TOSQUELLES, F. (1967) *Le travail thérapeutique à l'hôpital psychiatrique*. Paris, Scarabée.

TOSQUELLES, F. (1970) *Structure et rééducation thérapeutique*. PUF, Paris.

TOSQUELLES, F. (1972) *La pràctica del maternatge terapèutic en els deficients mental profunds*. Nova Terra, Barcelona.

TOSQUELLES, F. (1981) "À propos de la relation et sa durée dans le domaine de la psychiatrie", dins *Rencontre*, nº 38, 7-12.

TOSQUELLES, F. (1992) *L'enseignement de la folie*. Privat, Toulouse.

WINEMAN, D. i REDL, F. (1970) *Niños que odian. Desorganización y desequilibrio de los controles de la conducta*. Paidós, Buenos Aires.

[1] Algunos ejemplos son: COHEN S. *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*. Nueva York, Peter Lang, 1999; LASPALAS, J. *Introducción a la historiografía de la educación*. Pamplona, EUNSA, 2002; HERMANN, U. *Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme-Analysen-Ergebnisse*. Weinheim, Deutscher Studies, 1991; AAVV. *I silenzi nell'educazione, Studi storico-pedagogici*. Florencia, Nuova Italia, 1994.

[2]

[3] Para tener una visión de la temporalidad y para pasar de lo local a lo universal, podéis consultar el libro de Pierre Avanzino (1993) *Histoire de l'Éducation Spécialisée (1827-1970). Les arcanes du placement institutionnel*. Éditions du EESP, Lausanne, así como el libro de Geneviève Sèller, Claude Pahud, Pierre Brossy y Pierre Avanzino (2004) *La passion d'éduquer. Genèse de l'éducation spécialisée en Suisse Romande, 1954-1965*. Lausanne, EESP editores.

[4] Sobre los orígenes del escultismo en la reeducación social nos remitimos a nuestro trabajo "Escultismo y reeducación" dentro del capítulo "Historias de la Pedagogía social", Planella, J. y Vilar, J. (en prensa) *Oportunidades de la Pedagogía Social en un mundo complejo*. Barcelona: UOC.

[5] Existe un libro que a través de historias de vida nos explica cómo era el trabajo que llevaban a cabo estos primeros educadores. Se trata del libro escrito por Claude Pahud, Yves de Saussure y Georges Rochat (1992) *Aux sources de la formation des éducateurs spécialisés*. Las éditions IES y EESP, Ginebra. Los tres autores nos presentan su experiencia como educadores y como profesores y directores de las escuelas de educadores de Lausanne, Ginebra y Fribourg respectivamente. Igualmente podéis consultar el libro escrito desde el Conservatoire National des Archives, (1999) *Elles ont épousé l'éducation spécialisée. Educatrices et femmes d'éducateurs il y a cinquante ans*. París, L'Harmattan.

- [6] Todos estos artículos fueron publicados en *Revista de Educación*.
- [7] Citado por Guzmán (1982:18), *Pedagogía Terapéutica*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- [8] Se ofreció esta formación las escuelas de magisterio Pablo Montesinos de Madrid y las de Valencia, Pamplona y Valladolid. Se graduaron 299 maestros. El título quedó regularizado en el Boletín Oficial 16 de noviembre de 1964.
- [9] Algunos de los centros que ofrecieron prácticas serían: Centro Piloto San Gabriel, Instituto de Sordomudos y ciegos de la Caja de Pensiones, Colegio Paideia, Escuela Municipal Vilajoana, Clínica psicológica de la infancia, Instituto de Pedagogía Terapéutica, Hospital San Rafael, Taller-escuela San José de Calasanz, Escuela y Talleres Virgen de Fátima, etc.
- [10] En este periodo, especialmente entre los años setenta y ochenta empiezan a publicarse libros -muchos de ellas eran traducciones de obras francesas. Entre éstas, hay que destacar el libro de Jacques Salomé, *Educadores Especializados* publicado en Barcelona en 1975; y el libro de Bravo, Julià y Renau *La praxis de la educación especial*. (Conceptos, instrumentos e instituciones: apuntes críticos) publicado en 1976. Podemos considerar que estos dos textos son todavía claves<A[claves]llaves]> en la concepción del trabajo del educador social.
- [11] Según aparece en el programa del curso 1974/75 y reproduce Sabater, 1982: 405.
- [12] El tema de la *pedagogía de la vida cotidiana* ha estado muy desarrollado, también, por César Muñoz trabara de sus numerosos cursos (en las sesiones presenciales del presente curso de master por ejemplo) y en variadas publicaciones.
- [13] Para entender bien este periodo, podéis consultar el trabajo de A. Martinell (1995) "El educador especializado: uno de los antecedentes históricos del educador social", *Educación Social*, 1, 26-42.

A Animação Sociocultural no âmbito da terceira idade.

Que modelo de intervenção para o envelhecimento activo?

Albino Luís Nunes Viveiros - Animador Sociocultura

albinoviveiros@netmadeira.com

A reflexão acerca do papel activo que as pessoas idosas são convidadas a assumir na sociedade contemporânea apresenta-se como um desafio à dinâmica social comunitária. Ela exige respostas concretas que deverão resultar de um debate consciente e alargado a todos os agentes e actores sociais. Não podemos discutir um modelo de sustentabilidade do envelhecimento activo das populações na ausência de quem tem responsabilidade nas políticas sociais vocacionadas para a população sénior e de gestão das instituições de "acolhimento" da população idosa.

A Animação Sociocultural não é exclusiva da acção dos Animadores, ela é assumida como uma metodologia de intervenção socio-pedagógica nos mais diversos contextos socioculturais e educativos. A Animação é um instrumento ao serviço de um

conjunto de actores sociais no quadro da acção, que estes desenvolvem com os grupos ou comunidades. No seio dos grupos sociais conectados à terceira idade, a Animação Sociocultural pretende ser um instrumento de minimização de factores traumáticos, de valorização pessoal e comunitária do sénior, proporcionando-lhe uma melhoria na sua qualidade de vida e fomento de bem-estar social. A Animação Sociocultural deve patrocinar um envelhecimento saudável.

Estamos convictos que as múltiplas realidades sociais exigem acções concertadas e participadas pelas populações, acções interventivas de carácter multidisciplinar, pois, o leque alargado de soluções permite melhores respostas aos problemas sociais da população idosa.

É quase consensual a ideia que na sociedade contemporânea a pessoa idosa tem conquistado um espaço que lhe é devido, enquanto grupo mais propenso à exclusão social ao nível económico, educativo e cultural. Hoje, os idosos são tema de estudos e programas sociais específicos em conformidade com o seu contexto socioeducativo e económico. Os seniores conquistaram um espaço no debate público acerca das políticas sociais para o envelhecimento.

O trabalho de intervenção com os grupos populacionais idosos impõe uma consciencialização colectiva sobre as problemáticas da terceira idade, uma realidade que contraria programas e projectos desenhados de forma standarizada por instituições que apesar do seu objecto social não ser exclusivamente a população idosa, esta deverá ser motivo de especial atenção institucional.

Há factores de ordem biológica associados à terceira idade que são imputáveis à pessoa idosa, seja ela oriunda do meio rural ou do meio urbano. A realidade biológica da população idosa traduz-se na perda da fecundidade e das capacidades motora, psíquica e física. A realidade social actual exige uma multiplicidade de “olhares” sobre a população de terceira idade e das suas práticas socioculturais e educativas.

Neste quadro de análise é de bom senso, ter presente factores sociais que condicionam a vida dos idosos em sociedade. Reportamo-nos a factores de ordem económica, social e física, materializados no problema das baixas pensões que consequentemente, irão se repercutir no bem-estar do idoso; problemas sanitários associados à degradação e desadequação da habitação à nova realidade da condição física do sénior; a ausência de relações sociais e familiares estáveis. Uma outra problemática que muitas vezes é desvalorizada e até ignorada é o problema da situação cultural e educativa, pois, muitas são as pessoas idosas que têm um baixo ou nenhum

grau de escolaridade.

Este quadro de factores adversos ao grupo social em análise nesta reflexão, tem motivado as instituições com responsabilidades em matéria de terceira idade em encontrar soluções sustentáveis e valorizadoras da pessoa idosa, essas dinâmicas têm que privilegiar um envelhecimento activo.

O envelhecimento activo (conceito da Organização Mundial de Saúde de finais dos anos 90) procura transmitir uma ideia mais ampla que vai para além dos cuidados com a saúde, alertando para outros factores que afectam os indivíduos no seu processo de envelhecimento.

O conceito de envelhecimento activo encontra aplicação nos indivíduos ou grupos populacionais e permite que as pessoas tomem consciência do seu potencial para o bem-estar físico, social e mental ao longo do curso da vida, incluindo a participação activa dos seniores nas questões económicas, culturais, espirituais, cívicas e na definição das políticas sociais.

O envelhecimento activo é entendido em duas perspectivas – na do potencial jubilado e na perspectiva do indivíduo já reformado. Para as pessoas com idade próxima da reforma, o envelhecimento activo significa a preparação de outra etapa da vida. Para a população reformada este conceito de envelhecimento traduz-se, em ter ainda objectivos de vida e permanecer interessada nela, nas questões sociais e no estreitar das relações, paralelamente, ao cuidar da saúde física e mental.[\[1\]](#)

O papel que os idosos assumiam no seio familiar e na comunidade está hoje ausente da sua vida. As relações sociais deram lugar à privação social do idoso. O papel social exercido pelo sénior no mundo rural não tem lugar na urbe. A família já não garante o bem-estar social e afectivo dos anciãos; o papel activo exercido outrora deu lugar à passividade e à resignação social.

No mundo rural, o idoso ainda beneficia das relações de proximidade e da convivialidade com outros seniores que mantêm uma vida activa, paralela à vida de jubilação. A pessoa idosa exerce um papel social semi-activo no seio da família, um papel que poderá passar pelos cuidados às crianças em idade pré-escolar e pelo seu contributo laboral, nomeadamente, aquele que advém da prática agrícola e da lide da casa.

No espaço urbano o sénior é institucionalizado. A institucionalização da pessoa idosa deve ser entendida no sentido, dela estar todo o dia ou parte, entregue aos cuidados de uma instituição que não a família.[\[2\]](#)

É neste contexto social que o Estado no exercício do seu papel de garante do bem-estar social colectivo, continua na demanda de respostas que na actualidade são a face visível de um programa, que procura ser a parte da solução para um envelhecimento activo. Uma solução mediatizada pelos Centros de Dia ou de Convívio.

Esta resposta institucional que nasce com os espaços comunitários especializados para a terceira idade conheceu estádios de evolução histórica distintos. Os asilos e albergues surgiram no séc. XV, mas, só nos anos 50 e 60 do séc. XX, o Estado procurou “humanizar” os asilos que passaram a ter a denominação de Lar de Idosos.

Nos finais dos anos 60 do século passado é que surgiram as primeiras valências dos Centros de Dia. Um equipamento aberto, mediado entre o domicílio e o internamento, ao mesmo tempo, local de tratamento e de prevenção.

Os Centros de Dia enquanto resposta social prestam um conjunto de serviços que contribuem para a manutenção dos idosos no seu meio sociofamiliar. Estes equipamentos sociais também estão vocacionados para o fomento da convivência, para a promoção da participação dos idosos em actividades socioculturais mediante o seu envolvimento na promoção, organização e realização de actividades, a par da sua integração social.

Os Centros de Convívio são um recurso enquadrado nas políticas sociais com o propósito de prestar apoio às actividades socioculturais e recreativas organizadas e dinamizadas com a participação activa dos seniores. Em suma, são equipamentos mais vocacionados para a Animação Sociocultural e lazer das pessoas idosas.

É irrefutável que no campo da Animação Sociocultural e no domínio da intervenção com a população sénior, o conhecimento à priori dos parâmetros de análise explicitados no diagnóstico social revelam-se de especial importância para o Animador.

A equipa dinamizadora de projectos de Animação afecta aos Centros de Dia e de Convívio têm que fomentar as relações interpessoais e intergeracionais através da potencialização da auto-estima e do desenvolvimento da capacidade criativa dos seus utentes, de forma a que eles possam ganhar uma formação de base para poderem utilizar os bens culturais da comunidade.

Parece-nos importante referenciar os seis princípios orientadores dos diferentes actos e comportamentos para a manutenção da vida de todo o ser humano, enquanto ser social, enunciados pela Organização Mundial de Saúde, os quais, são uma referência para os agentes socioculturais no seu trabalho com a pessoa idosa. A realização de actividades de cuidados pessoais e da vida quotidiana; o exercício das ocupações

habituais segundo a idade e o sexo; a orientação no tempo e no espaço; a manutenção das relações sociais com os outros; a suficiência económica e o baixo nível de escolaridade das pessoas idosas são os aludidos princípios.

As premissas enunciadas são um ponto de partida para o desenvolvimento de políticas sociais que visem a promoção activa do idoso, enquanto membro de um grupo social pertença da comunidade.

A intervenção sociocultural com um grupo sénior não pode ser perspectivada e planificada à revelia do contributo que um programa social interdisciplinar privilegia no contexto da integração e promoção socioeducativa do idoso. A Animação Sociocultural com a população sénior não pode descurar as especificidades de ordem social, cultural, física e mental de cada sénior. Ela tem que ser uma metodologia de acção ao serviço dos seniores, um contributo fundamental no desenvolvimento de estratégias que visem o bem-estar social e da qualidade de vida.

Os Animadores no desempenho da prática da Animação com a pessoa idosa devem procurar assumir um papel activo no que concerne ao exercício do papel de catalisadores na minimização de factores traumáticos e na valorização das potencialidades do idoso. É o Animador Sociocultural que põe o processo de Animação em movimento, é quem impulsiona o grupo para a acção e para uma tomada de consciência para o seu valor enquanto grupo. Ele deve impulsionar o grupo para a criatividade, para a iniciativa pessoal e colectiva, para a descoberta de si e do outro, provocando reacções que despertem um sentimento de coesão e espírito comunitário nos idosos.

A Animação Sociocultural no contexto de intervenção na terceira idade assume um carácter interdisciplinar. Este facto apoia-se na Gerontologia Educativa, um campo de estudo que segue a mesma linha metodológica da Animação Sociocultural. A Gerontologia parte do contexto social específico do sénior e propõe um processo socioeducativo de reflexão pedagógica, de investigação e de acção que procura melhorar a qualidade de vida de cada idoso.

A Gerontologia Educativa é definida como “(...) *um campo de estudo e de prática que tem um desenvolvimento recente na interferência na Educação de Adultos e da Gerontologia Social (...)*”.[\[3\]](#)

A Gerontologia Educativa “(...) *possui três aspectos distintos, mas relacionados: esforços educativos dirigidos às pessoas de idade avançada, esforços educativos*

dirigidos ao público em geral ou específico, sobre o envelhecimento e as pessoas de idade, esforços educativos dirigidos à capacitação profissional de profissionais ou para profissionais em contacto directo com os idosos”. [4]

A intervenção desenhada a partir desta premissa encontra fundamentos teórico-práticos na Pedagogia Social e na Animação Sociocultural. Osório e Pinto [5] defendem que a tarefa do gerontólogo educativo ou do educador é promover e canalizar a participação dos idosos no âmbito da Animação Sociocultural.

No espaço da intervenção social com a pessoa idosa, a Animação exerce um papel social no domínio da reintegração dos seniores, enquanto membros activos de uma comunidade, proporcionando ao idoso uma plena autonomia de espírito e de acção através da dimensão lúdica que o Animador Sociocultural deverá privilegiar nos projectos de intervenção com o grupo sénior.

O Animador Sociocultural tem uma acrescida responsabilidade na ligação entre a instituição (Centro de Dia ou de Convívio) e a comunidade, na promoção do respeito pela diferença, no direito à escolha e à participação activa dos seniores. O envelhecimento activo é o paradigma de um novo conceito de envelhecimento, um modelo que deverá primar no projecto de Animação sénior.

A Animação Sociocultural é sinónimo de participação e, é sustentado nesta ideia que os idosos devem ser apoiados na conquista do direito à participação na definição das políticas de Animação Sociocultural. Um projecto de Animação no quadro de intervenção da terceira idade deve ser intergeracional, procurando facilitar o acesso a uma vida mais activa e criativa, a uma verdadeira participação nas actividades culturais e educativas na e com a comunidade.

Jacob argumenta que a essência da Animação Sociocultural dos seniores “(...) é *facilitar a sua inserção na sociedade, a sua participação na vida social e, sobretudo, permitir-lhes desempenhar um papel, inclusive, reactivar papéis sociais.*” [6]

Carolina Elizasu defende a ideia de uma *Animação da vida quotidiana*, uma prática que encontra eco na criação de condições para que o idoso descubra um sentido em cada dia vivido. A *Animação da vida quotidiana* encontra significado quando as pessoas são o centro das práticas educativas, proporcionando-lhes um espaço próprio, enfim, a devolução da sua identidade.

Um projecto de Animação Sociocultural com a terceira idade não pode reduzir-se a uma ocupação ociosa do tempo livre. Ele tem que ser um espaço de descoberta e

conquista, de educação permanente, um espaço de criatividade individual e colectiva. O projecto terá êxito quando todos os protagonistas forem implicados, convocados a participar na sua elaboração e execução. O trabalho colectivo facilita a clarificação dos objectivos, a procura de soluções e o favorecimento de canais de comunicação, um trabalho que resulte numa abertura para a comunidade.

O exercício da Animação Sociocultural com a população idosa não é a promoção de actividades recreativas e de bricolage quotidianas, é sim, contribuir de forma progressiva para um envelhecimento activo dos idosos em comunhão com as dinâmicas sociais da comunidade, num diálogo intergeracional e no repúdio da ideia de que a velhice é sinónimo de abandono familiar e social.

A Animação na terceira idade acontece em múltiplos contextos sociais que vão desde a Animação ao domicílio, a Animação física e motora, cognitiva, motora sensorial ou mental; a Animação através da expressão dramática, plástica, musical e da comunicação; a Animação lúdica e comunitária ou a Animação promotora do desenvolvimento pessoal e social da pessoa idosa.

A planificação da intervenção com a terceira idade no âmbito municipal, não poderá ser desenhada primando na fase de concepção e concretização das iniciativas, pela ausência de instituições que pela sua estrutura orgânica permite perspectivar projectos de intervenção socioeducativa com os idosos, acreditando na sua viabilidade económica e logística, uma característica que só é possível no trabalho em rede.

A cooperação entre as instituições com responsabilidade directa e indirecta na planificação de programas sociais para a terceira idade deve privilegiar medidas promotoras de um envelhecimento activo. Os programas educacionais formais e informais no âmbito das Universidades Seniores são um projecto que tem amealhado benefícios sociais. A metodologia das Universidades Seniores baseia-se na motivação, utilizando técnicas activas de uma pedagogia centrada na Animação Sociocultural.

Um exemplo de boas práticas de intervenção com a pessoa idosa, resultado da sintonia entre autarquia e instituições que pela sua vocação são um recurso para o desenvolvimento de programas educacionais, foi o *Curso Livre em Estudos Sócio-Culturais: Portugal no Mundo*, um curso ministrado em regime não formal, uma iniciativa da Câmara Municipal do Funchal em parceria com a Universidade da Madeira.

Este projecto de educação não formal visou proporcionar um espaço de valorização das pessoas idosas e do seu papel na sociedade, respondendo à premissa de

que uma sociedade activa e solidária constrói-se com o envelhecimento activo.

Os cursos para a terceira idade visam atingir áreas como a das actividades formativas e culturais, da dinâmica ocupacional e do desenvolvimento físico e psíquico; a área das actividades sociais, participação dos cidadãos e as áreas da expressão cultural e de estudo/investigação são âmbitos de estudo nos cursos de educação sénior.

Entendemos que as autarquias são as estruturas políticas que melhor estão posicionadas para se implicarem activamente numa política social de integração do idoso na vida sociocultural da comunidade. O Poder Local têm que assumir um compromisso com a população sénior, esse compromisso tem que acontecer com uma política social que ofereça melhores condições sociais e de qualidade de vida; uma política valorizadora da terceira idade no contexto local.

Infelizmente, a ausência de rigor técnico na definição de programas para a terceira idade no âmbito autárquico desemboca no plágio de ideias e acções dos serviços sociais de outras autarquias, o que traduz, a inconsistência e fragilidade dessas políticas, porque, estão descontextualizadas da realidade sénior local, são políticas clones de uma outra realidade sociocultural, educativa e até económica.

O poder autárquico tem a responsabilidade política e social de proporcionar espaços de valorização cultural e educativa para a população sénior, espaços de participação para o desfrute do lazer e melhoria da qualidade de vida do idoso. A resposta para um envelhecimento saudável passa pela manutenção dos espaços colectivos públicos, enquanto, lugares de lazer e Animação Sociocultural.

As iniciativas socioculturais e educativas com a população idosa passam pela oferta de programas de voluntariado e emprego sénior ao nível dos espaços museológicos ou de parques infantis; na dinamização de ateliers em projectos de educação formal e não formal e intergeracionais; no exercício de funções associativas ou na dinamização de tradições. As políticas de Animação Sociocultural para a terceira idade têm que estabelecer linhas de intervenção que combinem desejos, interesses e motivação dos idosos. Os programas de intervenção socioeducativa com a pessoa idosa devem proporcionar-lhes espaços de participação activa, momentos de criatividade individual e colectiva e responder às suas inquietudes.

A valorização social do idoso tem que privilegiar a ocupação dos tempos livres. A Carta Internacional da Educação para o Lazer equipara o lazer a outros direitos nucleares do ser humano como sejam, o direito à educação, aos cuidados de saúde e ao trabalho.

O envelhecimento activo é o desafio global que se coloca à Animação Sociocultural e aos seus agentes em pleno séc. XXI.

Bibliografia

AA.VV. “*La Animación Sociocultural como alternativa para las personas mayores*”, s.d.

CUBERO, María Victoria. *La animación sociocultural: Una alternativa para la tercera edad*, col. «trabajo social», Siglo XXI de España Editores, S. A., Madrid, 1991.

ELIZASU, Carolina. *La Animación personas mayores*, col. «Escuela de Animación», Editorial CCS, Madrid, 2002.

JACOB, Luís. *Animação de Idosos. Actividades*, col. «Idade do Saber», Ambar, Lisboa, 2007.

LARA, Teresa e Victoria Cubero. *Las personas mayores. Perspectivas desde la animación*, col. «Escuela de Animación», Editorial CCS, Madrid, 1993.

LIMÓN, M. ^a Rosario e Juan Antonio Crespo. *Grupos de debate para mayores. Guía práctico para animadores*, col. «narcea sociocultural», Narcea Ediciones, Madrid, 2002.

OSÓRIO, Agustín Requejo e Fernando Cabral Pinto (coord.). *As Pessoas Idosas. Contexto Social e Intervenção Educativa*, trad. de Susana Silva, Rui Martins, col. «Horizontes Pedagógicos», Editorial Piaget, Lisboa, 2007.

OSÓRIO, Agustín Requejo. «A Animação Sociocultural na Terceira Idade» in *Animação Sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*. Coord. de Jaume Trilla, trad. de Ana Rabaça, col. «Horizontes Pedagógicos», Editorial Piaget, Lisboa, 2004, 251-263.

[1] Luís Jacob, *Animação de Idosos. Actividades*, p.21.

[2] Luís Jacob, *ibid.*, p.16.

[3] Ap. Agustín Requejo Osório e Fernando Cabral Pinto, *As Pessoas Idosas. Contexto Social e Intervenção Educativa*, p. 51.

[4] *Idem*, *ibidem*.

[5] *Idem*, p.65.

[6] Luís Jacob, *op.cit.*, p. 31.

L'EDUCATION POPULAIRE EN FRANCE

André Henry

L'EDUCATION POPULAIRE EN FRANCE

André Henry

On ne peut pas dire que l'Education populaire fasse en France l'objet de nombreuses études et de réflexions théoriques. Elle est même assez rarement « affichée », mise en avant par les structures qui s'en réclament.

Pourtant, dans les faits, dans les actes, l'esprit et les méthodes de l'Education populaire sont présents et commandent souvent des actions spectaculaires, voire pérennes.

L'instauration des ZEP (zones d'éducation prioritaire) en 1982 a été le point de départ d'une coopération nouvelle entre l'Education Nationale (écoles primaires et collèges) et de nombreuses associations porteuses du concept d' Education Populaire. Et de fait, en mêlant intelligemment des activités ludiques, sportives ou culturelles aux obligations éducatives, en faisant intervenir, auprès des enseignants et de leurs élèves des acteurs sociaux, des éducateurs professionnels ou bénévoles, on a réussi à créer un climat plus favorable aux études dans les milieux défavorisés.

La réussite n'a pas été à 100% mais l'expérience des ZEP a été souvent assurée et elles restent aujourd'hui, après vingt cinq années une réalité forte.

En 1998 a été créé le Contrat éducatif local (CEL) avec la participation des municipalités pour mieux organiser les activités péri et post scolaires en cohérence avec le projet éducatif local et les projets des écoles et des collèges.

En 2000, le Contrat local d'accompagnement scolaire (CLAS) s'adressent aux zones urbaines « sensibles ». Les actions hors temps scolaire sont conduites par des animateurs en impliquant parents et enseignants.

En 2001 est lancé le plan d'action dit « veille éducative ». Il s'agit cette fois de renforcer la cohésion des intervenants sociaux, des enseignants, des professionnels de l'insertion et de la santé et des associations d'Education Populaire. Le but est de repérer les jeunes en rupture scolaire et de proposer – ensemble – des solutions.

Enfin, en 2005, c'est le Programme national de réussite éducative qui voit le jour avec un volet d'actions collectives pour les 2-16 ans vivant en zones urbaines « sensibles », et un autre volet d'internats éducatifs pour les adolescents.

Dans ce dernier cas comme dans les autres, les associations sont présentes avec leurs animateurs et leurs éducateurs. 2007 CEL (contrat éducatif local) existent en déjà 400 projets de réussite éducative. Cela montre que tant chez les enseignants que chez les associations d'Education Populaire, on a pris conscience de l'intérêt des projets et on a accepté de travailler ensemble.

Jusqu'à présent, toutes ces initiatives se sont appuyées sur des situations fragiles, des enfants et des adolescents en difficulté, des secteurs sensibles, mais la qualité de la majeure partie de ses expériences ouvrent sans doute beaucoup d'espoirs pour que l'Education Populaire retrouve une nouvelle jeunesse.

En France, La Ligue de l'enseignement et la Jeunesse au Plain air sont à la pointe avec leurs composantes de cette heureuse évolution.

LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL: SU VISUALIZACIÓN COMO PROFESIÓN EN EL MERCADO DE TRABAJO

Ricard Català Gorgues

En un estudio anterior, situábamos la Educación Social, en la órbita de las denominadas “*nuevas profesiones*”, con la argumentación primordial de su potencial capacidad para responder a las nuevas formas de organización de las necesidades sociales, más que por un análisis de su recorrido histórico, relativamente corto en el tiempo, hacia una profesión que fuera plenamente reconocida.

Desde esa perspectiva, la figura del Educador Social se ha convertido en una nueva profesión, que se sitúa en los parámetros socioeconómicos tan cambiantes que dibujan nuestra sociedad de hoy, con el reto permanente de reaccionar a nuevas formas de organización y gestión que, a su vez, se han incorporado a los procesos de producción y de relación empresarial, como también de tipo comercial y, además, de índole social.

Según el “Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social” (2004), proyecto de trabajo dentro de la órbita del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la participación de una red de Universidades españolas, la figura del Educador Social se define como “*agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente*”.

Con esta definición, cabe afirmar que los profesionales de la Educación Social ya forman parte del grupo de profesionales vinculados al criterio que recogíamos en aquel estudio como “*nuevas profesiones asociadas a servicios procedentes de nuevas necesidades sociales*”, frente a otras nuevas profesiones asociadas al ámbito científico-tecnológico y a las nuevas profesiones redefinidas de profesiones tradicionales, todo ello debido a cambios productivos u organizativos, entre otros.

Todas estas apreciaciones, entroncan con los planteamientos que definen los denominados “yacimientos de ocupación”, término para describir las áreas de actividad donde se crea más empleo y muy difundido en la década de los 90, coincidente con la etapa de emergencia profesional de la figura del Educador Social, a partir del documento de la Comisión Europea “*Crecimiento, competitividad y empleo, retos y pistas para entrar en el siglo XXI*” (1993), también conocido como “*Libro Blanco de Delors*”, estudio que debe su nombre al entonces presidente de la Comisión Europea, el francés Jacques Delors.

Los yacimientos de ocupación son aquellos nuevos puestos de trabajo que surgen en un sector de actividad como consecuencia de la aparición de nuevas necesidades de la sociedad. Estos “*nuevos yacimientos de empleo*” (NYE) están asociados a mercados con gran potencial de crecimiento que, o bien eran inexistentes -como era el caso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación- o bien eran mercados muy poco desarrollados como el cuidado de niños y ancianos, en un ámbito más social.

Ya en el “*Libro Blanco de Delors*” se señalaba como prioridad, en un entorno dinámico y variable del mercado de trabajo, el desarrollo del concepto de “*ir al encuentro de las nuevas necesidades*”, con la idea de que las economías europeas guardaban todavía yacimientos de empleo que eran el resultado de necesidades todavía insatisfechas en los sectores de servicios.

La Unión Europea, a partir de dicho informe, elaboró una estrategia a medio y largo plazo para la creación de empleo, señalando 17 ámbitos de actuación para la puesta en marcha de iniciativas locales de desarrollo y empleo que “*respondieran a necesidades relacionadas con el aumento del nivel de vida o cambios de comportamiento a los que los empresarios o administraciones no habían dado una respuesta adecuada*”. De los ámbitos que fueron señalados, aquellos más vinculados con la Educación Social serían los siguientes:

- Servicio a domicilio
- Atención a la infancia
- Ayuda a los jóvenes en dificultades
- Valoración del patrimonio cultural
- Desarrollo de la cultura local

De todos modos, la visualización como profesión de la Educación Social y su mercado de trabajo, la podemos encontrar a través de diversos elementos que trazan los rasgos más identificadores de una profesión, más allá de la titulación correspondiente y de su corpus teórico.

En primer lugar, haremos referencia a los convenios colectivos, como un indicador significativo del reconocimiento laboral de una profesión. En nuestro caso, desde finales de los años noventa, la figura profesional del Educador Social está contemplada en diversos convenios colectivos de los subsectores sociales, ya sean de ámbito territorial estatal (convenio marco) o autonómico, y con esa denominación de Educador Social, denominaciones afines o por titulación académica.

Como ejemplo ilustrativo que pueda reflejar esa realidad, podemos señalar los convenios colectivos de la Comunidad Valenciana en los que se puede contemplar la figura del Educador Social. Podemos señalar los siguientes:

- Convenio del sector público de equipamientos y servicios sociales (2003), de aplicación en todas aquellas empresas que tengan adjudicada, por medio de contrato con alguna administración pública, la gestión de residencias de tercera edad, centros de día, residencias materno-infantiles y servicio de ayuda a domicilio de titularidad pública.
- Convenio del sector privado de Residencias para la Tercera Edad (2006), de aplicación en las empresas y establecimientos que ejerzan su actividad como residencias para la tercera edad, centros socio-sanitarios y centros de día, estos últimos de titularidad y gestión privada.
- Convenio de Centros y Servicios de Atención a personas discapacitadas (2006), que tiene por objeto la regulación de las condiciones mínimas de trabajo entre los

- centros, empresas e instituciones de atención a personas con discapacidad.
- Convenio Colectivo de Centros Específicos de Enfermos Mentales Crónicos, cuya titularidad y gestión se lleve a cabo de forma privada (2006), de aplicación en las empresas y establecimientos que ejerzan su actividad como centros específicos de enfermos mentales crónicos (CEEM), cuya titularidad y gestión se lleve a cabo de forma privada.
 - Convenio de Empresas de Atención especializada en Familia, Infancia y Juventud (2004), de aplicación en todas aquellas empresas, centros o entidades que prescindiendo de la naturaleza, del tipo o del carácter de la entidad propietaria estén consideradas especializadas por la Generalitat Valenciana en el ámbito de la familia, la infancia y la juventud; y queden sujetas a la Ley de la Infancia (1994) y Ley de Servicios Sociales (1997) de la Generalitat Valenciana, o en su caso, leyes posteriores que regulen este sector.

Muy recientemente, ha sido publicado el I Convenio de Entidades de carácter social de la Comunidad Valenciana (2007), que regula las actividades en el ámbito de las fundaciones y asociaciones del Tercer Sector. Según se determina en el propio convenio, quedan excluidas las actividades de aquellas entidades que están contempladas en los convenios colectivos anteriormente referenciados, así como las actividades que desarrollan las entidades o asociaciones de carácter cultural.

Un aspecto de interés que recogen los convenios colectivos es la categoría laboral en donde queda inscrita una figura profesional y, en ellos, podemos comprobar, a su vez, la adecuación de la categoría laboral a la titulación académica correspondiente. En el caso de la figura del Educador Social, por su titulación como diplomatura, queda encuadrada, normalmente, en la categoría del grupo B, que es la que le corresponde actualmente.

En el convenio colectivo de las Entidades de carácter social, la figura del Educador Social se menciona de forma expresa y queda encuadrada en la categoría del grupo B de los titulados medios.

Otro aspecto de interés profesional que podemos encontrar en los convenios colectivos es la especificación de las funciones que tiene que desempeñar en su puesto de trabajo la figura profesional correspondiente.

En el convenio de Empresas de Atención especializada en Familia, Infancia y Juventud, las funciones asignadas al Educador (grupo B), en su intervención directa con los menores y/o familias, son las siguientes: *“estudio y elaboración del plan de intervención de cada persona o grupo y, específicamente, la puesta en práctica de dicho plan y de los objetivos a desarrollar que correspondan a su competencia profesional”*, todo ello bajo la dirección del director/a o coordinador/a correspondiente y con la participación de otros técnicos.

Como última gran novedad, a tener muy en cuenta en el panorama de la regulación laboral, ha sido la aparición de un nuevo convenio colectivo de ámbito estatal, publicado como *“Convenio colectivo marco estatal de acción e intervención social”* (BOE núm. 146, 19-06-2007), que su mayor interés no radica tanto en que identifique la figura del

Educador Social junto con otras figuras profesionales de la intervención social, que ya de por sí es importante, como que se va a convertir, por su naturaleza de “*convenio marco estatutario*”, en el gran referente laboral para el gran sector de las políticas sociales, ya que abarca la totalidad de áreas y actividades posibles en lo que se entiende como “*Acción e Intervención Social*”.

“Por Acción e Intervención Social, se entienden las actividades o acciones, que se realizan de manera formal u organizada, que responden a necesidades sociales, que su propósito puede ser tanto prevenir, paliar o corregir procesos de exclusión social, como promover procesos de inclusión o participación social”.

Este nuevo convenio colectivo, seguramente, vaya a englobar en el futuro los hasta ahora aún convenios colectivos vigentes, mencionados con anterioridad. En consecuencia, la previsión es que este convenio colectivo de reciente aparición se impondrá en detrimento de los anteriores.

En una exploración somera del nuevo convenio colectivo también podemos encontrar la definición de diversos conceptos básicos, como servicio, centro, equipo y programa. Y se recopila un completo catálogo de actividades por áreas de intervención, que son las siguientes: psicosocial y socioeducativa, socio-laboral, socio-sanitaria y asistencial, socio-comunitaria y sociocultural.

Por otra parte, en el capítulo correspondiente, quedan enmarcados los grupos profesionales y las categorías laborales y funcionales, respectivamente. En ese aspecto, la figura del Educador Social queda encuadrada en el grupo profesional III, es decir, aquellos “*trabajadores que realizan tareas y trabajos consistentes en la ejecución de operaciones que requieren un adecuado conocimiento profesional, aptitud práctica, iniciativa y manejo de instrumentos*”. Y dentro de ese grupo, en el “subgrupo 3.2. Personal técnico especializado”, en donde se requiere diplomatura o experiencia mínima de 3 años.

Como culminación de este análisis exploratorio del convenio colectivo de Acción e Intervención social, podemos descubrir un aspecto novedoso en la creación de un Observatorio sobre empleo, cualificaciones y análisis del sector, constituido por representantes de las organizaciones implicadas, “*que se reunirá con carácter semestral y elaborará informes de la evolución del empleo y las cualificaciones en el sector*”.

Otra forma de visualización de una profesión es su ubicación explícita o subyacente en los marcos normativos que regulan las políticas institucionales en un Estado de derecho. En el contexto de la Educación Social podemos mencionar todos aquellos marcos legislativos relacionados con las políticas sociales, educativas y culturales, preferentemente.

Históricamente, la figura del Educador Social queda vinculada, principalmente, a las leyes de servicios sociales, a las de protección de la infancia y a la atención de personas con discapacidad, respectivamente, con la aplicación de desarrollos normativos que regulan programas, servicios y equipamientos diversos, en donde puede quedar reflejada la figura profesional.

En la actualidad, por su potencialidad y recurrencia, debemos destacar la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia (BOE nº 299, 15-12-2006), más comúnmente conocida como “Ley de la Dependencia”, aún por desarrollar en su plenitud, cuyo objeto es regular las condiciones básicas que garanticen la igualdad en el ejercicio del derecho subjetivo de ciudadanía a la promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia.

Aunque en dicha Ley, no vamos a encontrar ninguna referencia explícita a la figura del Educador Social, su trascendencia e impacto en el desarrollo de las políticas sociales, va a suponer la incorporación de profesionales cualificados para garantizar la aplicabilidad del denominado “Catálogo de servicios”, recogidos en la propia Ley.

En ese sentido, en el artículo 36 de la Ley se especifica que *“los poderes públicos determinarán las cualificaciones profesionales idóneas para el ejercicio de las funciones que correspondan con el Catálogo de servicios regulado en el artículo 15”*. Está claro, que la figura del Educador Social será una de las cualificaciones profesionales más idóneas para el desarrollo y cumplimiento de todos aquellos servicios que promuevan la autonomía personal y de atención a la dependencia.

En los otros marcos normativos antes mencionados, vinculados a las políticas educativas y culturales, la figura del Educador Social aún no ha encontrado su pleno espacio profesional, pero podemos detectar algunos indicios que posibiliten su incorporación a esferas de actuación más multidisciplinares.

Entre otras escenarios posibles de intervención, podemos mencionar las medidas emprendidas en el marco del sistema educativo, como aplicación y desarrollo de leyes educativas, actualmente la LOE (2006), y con anterioridad la LOCE (2002), en los ámbitos de la igualdad y de la integración en el contexto escolar. Diversos planes de actuación, dentro de la línea de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades Autónomas, han tenido su plasmación en diversas iniciativas como los **Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo** (PROA) y el Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE), que han propiciado la incorporación de profesionales como los Educadores Sociales en proyectos concretos.

Por último, como culminación a este rastreo sobre la profesión de Educador Social, vamos a exponer unos datos de interés recogidos del “Observatorio Ocupacional” del INEM (2007), a partir del documento *“Titulados Universitarios y Otras enseñanzas AULA 2007”*, a modo de radiografía de la profesión del Educador y su inserción profesional.

Según dicho estudio han solicitado empleo en el año 2006 con la titulación de Educación Social 5.582 personas. El 31 de diciembre del 2006 permanecen solicitando empleo 2.315 personas

Las ocupaciones más solicitadas por los demandantes han sido las siguientes:

- ✓ Educadores sociales 2.152
- ✓ Animadores comunitarios 1.310
- ✓ Promotores de igualdad de oportunidades para la mujer y otros profesionales de apoyo a la promoción social 319
- ✓ Profesionales de nivel superior en recursos humanos 278
- ✓ Otros diversos profesionales de la enseñanza 273
- ✓ Taquígrafos y mecanógrafos 263
- ✓ Dependientes y exhibidores en tiendas, almacenes, quioscos y Mercados 188
- ✓ Especialistas en métodos didácticos y pedagógicos 180
- ✓ Asistentes domiciliarios 175
- ✓ Empleados para el cuidado de niños 155

Se puede comprobar que, en su mayor parte, las demandas de ocupación están en consonancia con los perfiles y ámbitos que definen la profesión, aunque también podemos encontrar, de forma significativa, ocupaciones que no tiene nada que ver con la profesión.

Otros datos de interés que se pueden consultar en el informe:

- ✓ En el año 2006 han sido contratadas 3.754 personas.
- ✓ Estas personas han tenido un total de 6.601 contratos en el año 2006.
- ✓ Contratos mujeres 90,11 %.
- ✓ Contratos hombres 9,89 %.

Por último, las ocupaciones más contratadas (contratos/personas) son las siguientes:

- ✓ Educadores sociales 1.341/1.031
- ✓ Animadores comunitarios 945/712
- ✓ Dependientes y exhibidores en tiendas, almacenes, quioscos y mercados 415/324
- ✓ Otros diversos profesionales de la enseñanza 228/201
- ✓ Peones de industrias manufactureras 217/156
- ✓ Auxiliares de enfermería hospitalaria 213/125
- ✓ Empleados para el cuidado de niños 211/164
- ✓ Diplomados en educación social 206/201
- ✓ Taquígrafos y mecanógrafos 191/171
- ✓ Camareros, bármanes y asimilados 176/107

En este apartado, también podemos extraer la misma reflexión que la realizada con los

datos obtenidos en cuanto a las ocupaciones más solicitadas: ocupaciones muy relacionadas con el perfil profesional del Educador Social y otras ocupaciones que no tienen nada que ver con su perfil profesional.

Esta recopilación de datos del Observatorio Ocupacional del INEM puede ser contrastada, con los datos que fueron recogidos en el citado Libro Blanco de la Educación Social, a partir de un estudio de inserción profesional, anterior en el tiempo, sobre una muestra participante de 17 Universidades españolas y 310 titulados.

Como resumen de dicho estudio se extrajeron las siguientes conclusiones, que a continuación quedan transcritas, dado su interés:

Inserción laboral: El 72% de los diplomados en Educación Social encuentran trabajo en menos de un año, y un 30% en menos de tres meses; lo que se puede valorar como un elevado índice de colocación laboral.

Vía de contratación: La vía de encontrar trabajo fundamentalmente es a través de los propios contactos (casi el 50%) y por medio de la auto-candidatura (oferta de los propios servicios contactando con entidades que puedan necesitar los servicios profesionales de un educador social).

Tipo de Contrato: El contrato primordial del Educador Social es altamente temporal. Estamos ante un profesional que usualmente es contratado de acuerdo a proyectos, por lo que la inestabilidad es mayor, a la vez que debemos tener en cuenta que estamos ante una profesión aún joven y que necesita todavía una consolidación profesional en cuanto a titulación requerida para ejercer este tipo de funciones. Por otro lado, estamos ante una carrera en la que la salida como autónomo es inexistente en la práctica.

Requisitos laborales: Ordinariamente el requisito más solicitado para ocupar el puesto laboral es el de Diplomado (en un 75% de los casos), y no llega al 15% de los puestos que requieren que se posea el título de Licenciado.

Funciones laborales: El tipo de funciones que desempeña un Educador Social, como puede verse de forma detallada en el estudio, son muy variadas aunque se puede afirmar que existe un equilibrio bastante homogéneamente distribuido. Funciones relativas al tiempo libre, drogodependencias, menores y familias, orientación socio-laboral, necesidades educativas especiales y/o discapacidades; coordinación y gestión, ludotecas, ámbito formativo, diversos puestos técnicos, etc.

Ámbitos laborales: El ámbito laboral por excelencia para el Educador Social es el ámbito no reglado, ya que en éste no se contrata ni al 3% de los diplomados en educación social.

Satisfacción de la formación recibida: Dos terceras partes de los diplomados de Educación Social muestran alta satisfacción con la formación recibida considerándola adecuada o muy adecuada.

Con esta aproximación a la figura del Educador Social en su convergencia entre profesión y mercado de trabajo, ya sólo queda que cada cual extraiga sus propias conclusiones. Una cosa está clara, quienes opten, en la actualidad, por encauzar su trayectoria profesional en el campo de la Educación Social, ya van a encontrar mayores elementos de juicio que quienes, años atrás, se aventuraban, nunca mejor dicho, a ejercer una profesión que empezaba a caminar.

Como señalaba el profesor Juan Sáez (2003), la Educación Social es “*una profesión que camina*”, entre otros aspectos, “*a un mercado de trabajo que amplía las oportunidades para la profesionalización de los educadores sociales, mostrando su necesidad y pertinencia en una sociedad profesionalizada que se pretende democrática y promotora de redes de servicios que satisfagan las carencias y demandas de los ciudadanos*”.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social:

http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

http://www.aneca.es/activin/docs/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf

El Libro Blanco de Delors:

<http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11318.htm>

Convenios colectivos:

<http://www.gva.es/cidaj/cas/sc4/op8.htm>

Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo):

<http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=proa&id=111>

Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE):

http://www.cult.gva.es/dgoiepl/AREA_EDUCACION/INNOVACION/Pase/pgrpasecas.htm

INEM - Observatorio Ocupacional: http://www.inem.es/ciudadano/p_observatorio.html

El portal de la Educación Social:

<http://www.eduso.net/>

5º Congreso Estatal de Educadores Sociales:

<http://www.eduso.net/congresotoledo/index.php>

CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO JUNTO AO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – UMA PRÁTICA SÓCIO-CULTURAL

Suzete Terezinha Orzechowski^[1]

A Pedagogia como a ciência que se ocupa da Educação e seus processos de intervenção na realidade sócio-educativa, bem como seus espaços de atuação, vem se transformando e provocando análises que recaem sobre o fenômeno educativo além do processo educacional que acontece na educação formal escolar. Assim efetiva-se uma prática pedagógica que exige diferentes abordagens e também aproximações com outros contextos. Neste artigo especifica-se a experiência junto aos Membros de Conselhos Tutelares^[2], da região do Centro-Oeste do Paraná-Brasil. O trabalho realizado baseou-se na relação entre o ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente^[3] e a LDB 9394/96-Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional^[4], referindo-se ao capítulo IV- Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Dos artigos 53 a 59 do ECA, trata-se deste direito garantindo “*pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.*”

As prerrogativas, garantias e direitos estabelecidos no ECA, são fruto de uma preocupação com a Criança e com Adolescente, que até 1989 não existiu. Somente com a Constituição de 1989, artigo 277 é que se propõem a elaboração de uma Lei garantindo cuidados, direitos e proteção à criança e ao adolescente. Até então a situação da infância e da juventude fora tratada de forma marginal. Assim, em 1990 cria-se a Lei 8069- ECA, na qual estabelecem-se prioridades no trato da Criança e do Adolescente, considerando-os cidadãos com direitos e deveres e não mais apenas como sujeitos marginalizados, desvalidos, abandonados que devem ser encaminhados para abrigos e posteriormente para o trabalho.

O ECA, vem assim atender uma lacuna existente na sociedade brasileira. Também oportunizou um novo olhar sobre esta faixa etária e sobre suas dificuldades de inserção sócio-cultural. Ao que se estabelece no direito à educação, apontam-se os seguintes aspectos:

- acesso e permanência na escola;
- respeito dos educadores;
- contestar critérios avaliativos;
- organização e participação em entidades estudantis;
- acesso a escola pública e gratuita.

Diante destes aspectos apontam-se legalmente os direitos da criança e do adolescente, porém é importante ainda discutir como estes direitos vem sendo atendidos pela escola. Aqui encontramos algumas contradições e ainda alguns obstáculos para o entendimento e para o atendimento destes direitos. Ao encontro do ECA, vem a LDB-9394/96, que traz no Título II – art. 2º e 3º, os princípios e fins da educação, a saber:

*A educação é **dever da família e do estado** baseada nos seguintes princípios- Liberdade; Solidariedade e Pleno desenvolvimento do educando(Psicológico, Sexual, Cognitivo, Espiritual, Sócio-cultural, Econômico, Político). Outro princípio é o do exercício da cidadania (Grêmios, Associações, Grupos de Jovens, Lazer e Cultura). E, o último princípio que é a qualificação para o trabalho (Estágios - CIEE, Programa Jovem Aprendiz, PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Então temos dois eixos norteadores da LDB 9394/96- Um está vinculado a cidadania e o outro está vinculado a preparação para o trabalho.*

Nestes princípios trazemos à reflexão, entre os parêntesis, alguns enfoques dados a estes princípios. Em uma análise ainda superficial já podemos apontar alguns obstáculos a serem superados. O primeiro deles está no que diz respeito ao acesso e permanência na escola pública e gratuita. A permanência da criança e do adolescente, nas escolas brasileiras vem sendo vinculada aos programas sociais estabelecidos pelo Estado: Bolsa família, Bolsa Escola, Programa Leite das crianças.[5] Portanto, não se vincula a vontade de aprender ou ao valor do processo ensino-aprendizagem. A fome no Brasil ainda é mazela social que leva crianças e adolescentes para a escola por conta da merenda (lanche). Também se deve considerar que as crianças e adolescentes que não estiverem freqüentando a escola, as famílias perderão os direitos nos programas sociais já citados.

Para o processo ensino-aprendizagem e para educação escolar isso causa grandes preocupações. A primeira delas é como garantir uma educação de qualidade para alunos que tem fome. A segunda se refere a função da escola que passa de uma função educativa para uma função assistencialista. Porém deixar de ser assistencialista significa deixar que crianças e adolescentes morram de fome e/ou deixem de aprender, pois para que ocorra a aprendizagem é preciso uma alimentação também de qualidade. Como então adequar esta situação? Ainda a prática pedagógica baseada nas concepções do Construtivismo (Piaget) e no sócio-interacionismo (Vygostky), não equacionam a situação. E a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (Saviani), ainda não se efetivou como práxis ampla no interior das escolas. Neste contexto nos encontramos para enfrentar as contradições entre o que a sociedade produz e o que a escola contribuirá para garantir a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Outro destaque é dado ao direito do aluno ser respeitado pelos seus educadores. Cremos que o valor do respeito é uma prerrogativa humanizadora, portanto em constante construção e efetivação, independente de faixa etária, credos, camadas sociais, raças. Neste sentido é ainda a questão do “preconceito”, um conteúdo a ser explorado. Os PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais[6], trazem esta discussão à tona apresentando o tema transversal *Pluralidade Cultural*. Mas, ainda é pouco quando temos exemplos nas escolas de maus tratos entre professores e alunos, entre alunos e alunos, entre alunos e familiares. Ainda é preciso chegar a *síntese* entre os conteúdos escolares e os conteúdos sociais, onde prescinde-se da transformação dos comportamentos observados na efetivação de uma *práxis*(GASPARIN-2003).

Outro aspecto a ser apontado é o de contestar critérios avaliativos. A educação formal possui seus critérios avaliativos porém estes são muitas vezes desconhecidos pelos alunos e pelos familiares. É difícil a escola apresentar seus critérios avaliativos e suas concepções pedagógicas que embasam os processos de ensino e de aprendizagem para toda a comunidade escolar. Até porque, como já apontamos, concepções podem embasar discursos porém a prática pedagógica quando efetivada pelo professor em sala de aula, muitas vezes, acaba por desenvolver-se de outro modo. Mesmo existindo estas causas não se justificam reuniões com pais apenas para apontar as falhas dos alunos ou seus sucessos. Acredita-se que seria interessante discutir e analisar junto com os pais os critérios pedagógicos utilizados pela escola. Para tal procedimento é importante adequar o vocabulário, explicitar de forma tranqüila, clara e objetiva os princípios teóricos que norteiam a prática pedagógica da escola. Muitas são as justificativas para não se ter esta atitude, uma das mais utilizadas é o desinteresse dos pais. Pois bem, inicia-se com os ainda interessados. Existem muitos. O ECA, determina como direito dos Pais: ciência do processo pedagógico e; participação na definição das propostas educacionais.

Por último aponta-se a organização e participação em entidades estudantis. Quais são elas dentro do espaço escolar? Grêmios, Associação de Pais Mestres e Funcionários e Conselho Escolar. Fora da escola temos as Associações de Bairros, Sindicatos, Grupos das Igrejas, Grupos de Lazer e de Cultura. Várias são as possibilidades para garantir a construção de cidadãos participativos, conhecedores e conquistadores de espaços que promovem a emancipação e a autonomia.

A partir destes direitos aqui apontados é possível identificar, dentre outros, um aspecto que

relaciona princípios a valores. Os princípios são as normas que se estabelecem para um convívio. Os valores são construídos culturalmente numa comunidade. Quando se relacionam os princípios aos valores podem se perceber algumas contradições.

A Pedagogia sócio-cultural procura analisar estas contradições em prol do estabelecimento de um consenso. Para esta tarefa, outras considerações merecem destaque. Dentre elas uma é reconhecer os próprios valores, os valores pessoais. Depois, reconhecer os valores da comunidade onde está inserido. Neste processo encontra-se o conceito de *alteridade*. Alteridade (ou outridade) é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende de outros indivíduos. Muitos Cientistas sociais admitem que mesmo a existência do "eu-individual" só é permitida mediante um contato com o outro (que em uma visão expandida se torna o Outro - a própria sociedade diferente do indivíduo). Dessa forma eu apenas existo a partir do outro, da visão do outro, o que me permite também compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de mim mesmo, sensibilizado que estou pela experiência do contato. *A noção de outro ressalta que a diferença constitui a vida social, à medida que esta efetiva-se através das dinâmicas das relações sociais. Assim sendo, a diferença é, simultaneamente, a base da vida social e fonte permanente de tensão e conflito.* (G. VELHO, 1996).

Segundo a LDB-9394/96, a educação e o processo de ensino deverá basear-se na:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- Pluralismo de idéias e concepções pedagógicas
- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- Gratuidade do Ensino ;
- Valorização do profissional da educação escolar
- Gestão democrática de ensino público, garantia de padrão de qualidade;
- Valorização da experiência extra-escolar;
- Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

Então além dos dois eixos norteadores da LDB 9394/96- Construção da cidadania e preparação para o trabalho, o processo de ensino baseia-se na Alteridade. Esta alteridade traz consigo a identidade do aluno e sua cultura. Bem como, traz as concepções pedagógicas de cada professor e sua identidade pessoal. Então é inevitável o trabalho com as diferenças. No processo educacional respeitar-se-á: Valores culturais, Valores artísticos e Valores históricos.

Portanto, vários são os conflitos e obstáculos encontrados na prática pedagógica, dentre eles, podemos destacar:

- O sentido da educação escolar: Ensino x Alimentar/ Socializar/ Educar/
conteúdos x aprendizagem significativa
- A questão da autoridade: família/ escola/ igreja/ sociedade
disciplina/ indisciplina
- A construção da ordem: Autonomia/ heteronomia / hegemonia
ordem social/ ordem institucional

Na continuidade do diálogo que busca possibilidades de consenso encontra-se a Pedagogia sócio-cultural. *En una sociedad em mutación, caracterizada por la mundialización de la economía, la crisis de las ideologías, la generalización del impacto de los "mass media", las grandes migraciones y su consecuencia mas inmediata, la aparición de mecanismos de exclusión, racismos,*

y totalitarismos, la animación cumple su papel social a partir de la fijación en los procesos microsociales de las consecuencias e implicaciones de los fenómenos macrosociales. (GONZALEZ, 2006).

Portanto, estabelecer relações entre a educação escolar e a educação que acontece fora da escola, em outros espaços, é também perceber as mudanças de abordagem necessárias para que se estabeleça a convivência e, posteriormente a investigação, a interpretação e por fim, a *síntese* necessária que promove a transformação no pensar, no aprender, no fazer, no existir e no conviver.

Gonzalez Viché (2006), ainda acrescenta que nestas diferentes abordagens da educação, é importante perceber três processos:

-A educação enquanto ciência aplicada que se ocupa dos processos de desenvolvimento individual e coletivo, de crescimento e de integração no sistema social.

-A educação enquanto prática que permite a cada indivíduo ser ele mesmo, decodificando e interpretando a realidade social.

-A educação enquanto sistema social que se ocupa da iniciação e atualização dos indivíduos, com vistas a integração em cada um dos sistemas sociais existentes.

Sendo assim, para contribuir pedagogicamente com a educação que se produz no entorno sócio-cultural importa reconhecer que *é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas.* Porém importa respeitar estas manifestações, compreende-las, interpreta-las. O trabalho pedagógico, por ser científico, dá uma direção de sentido à atividade de educar. Mas é importante lembrar que o entorno sócio-cultural também possui sentido e direção. Esta relação entre o Pedagógico e o Entorno é que ainda precisa ser entendida com o objetivo de tornar a Pedagogia sócio-cultural não mais uma área de atuação pedagógica para os profissionais do ensino. Também isso, mas principalmente, através dela auxiliar na construção da emancipação dos sujeitos sociais promovendo a autonomia, a auto-gestão e a participação efetiva de cidadãos que ajudam na construção de uma sociedade ética e valores morais que sustentam a boa convivência.

Na relação entre o ECA e a LDB, se permite observar muitas possibilidades de troca. Nesta relação muitas são as alternativas, mas ainda é importante que se socializem as informações, que o diálogo seja uma proposta constante, se não for assim, *se estabelece um diálogo de surdos*, como lembra o professor Lauro Wittmann. Para avançar pedagogicamente como processo científico de intervenção na realidade educativa mister se faz a ampliação das interpretações e análises diante do fenômeno educativo. *A educação, enquanto fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada.* (SAVIANI, 2002). Quando esta educação passa a ter uma intenção, passa a ser uma educação sistemática, aí nasce o processo pedagógico e a Pedagogia. Neste processo encontra-se a Pedagogia sócio-cultural. Onde se tem a intenção de emancipar sujeitos habituados a uma educação assistemática. Onde a cultura produzida socialmente se sobrepõem à cultura produzida cientificamente. Onde valores, princípios e objetivos do senso comum tornam-se norteadores de condutas e inserções nos mais variados sistemas sociais. Onde os conteúdos produzidos cientificamente não tem sentido, significado. Onde o que mais vale é a prática social sem reflexões apuradas. Onde a ignorância muitas vezes se torna justificativa para atos de barbárie ou de injustiças.

Ao considerar o valor de uma Pedagogia sócio-cultural acredita-se vislumbrar meios de aproximação com a realidade social e a partir dela promover o encantamento, a provocação e o convite para a reflexão mais pormenorizada das mazelas ali encontradas. Onde se possa desenvolver a análise crítica sobre as questões políticas e econômicas mediante os princípios determinados legalmente pelo ECA e pela LDB. Este é um movimento que se faz diferente porém promissor. A pretensão é dar continuidade às discussões e juntos colaborar para a aproximação entre realidade social e ciência Pedagógica.

Referências Bibliográficas

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri (coord.). *Infância Tutelada e Educação: História, política e legislação*. Raval: Rio de Janeiro, 1998.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados: São Paulo, 2003.

GONZÁLEZ, Mario Viché. *Una Pedagogia de la cultura: la animación sociocultural*. Certeza: Zaragoza, 2006.

Lei 8069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasil.

Lei 9394/1996. Lei de diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasil.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* Cortez: São Paulo, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Autores Associados: São Paulo, 2002.

[1] Professora do curso de Pedagogia e Mestre em Educação na UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná/ Brasil.

[2] Conselhos Tutelares- Foram criados para atender o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente. São mantidos pelos Municípios.

[3] Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA- Lei 8069/90. De proteção e assistência as crianças e adolescentes.

[4] Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional- Lei 9394/96. Sistematiza, estrutura e delinea a Educação Nacional.

[5] Bolsa Família e Bolsa escola – Programas do Governo Federal. Programa Leite das Crianças- Governo do Estado do Paraná.

[6] Parâmetros Curriculares Nacionais- Diretrizes criadas em 1997, as quais apresentam os temas transversais: Ética, Saúde, Meio-ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Trabalho e consumo.

ORIENTACIÓN PROFESIONAL: INFORMACIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE VINCULACIÓN CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS A LOS TITULADOS EN EDUCACIÓN SOCIAL (Julio 2007)

Pilar Martínez Agut

PRESENTACIÓN

1. EDUCACIÓN SOCIAL

2. AMPLIAR ESTUDIOS: TITULACIONES

2.1. Adquirir una Licenciatura

2.2. Espacio Europeo de Educación Superior

2.3. Ejemplos de Programas Oficiales de Postgrados (POP) y Propios de Universidad

3. CONTINUAR ESTUDIOS: FORMACIÓN CONTÍNUA

CONSIDERACIONES FINALES

REFERENCIAS

PRESENTACIÓN

Los educadores sociales realizan unos estudios de primer ciclo de tres años de duración. Comenzamos especificando el perfil formativo y las áreas de actuación profesional de estos titulados y expondremos las dos vías que presentan de estar vinculados a la Universidad después de terminar sus estudios, una primera corresponde con ampliar estudios, es decir, realizar otra titulación oficial que les permita adquirir el nivel equivalente a Licenciatura, con las diferentes posibilidades que tenemos hoy con el Espacio Europeo de Educación Superior; y la segunda vía corresponde con continuar estudios dentro de la Universidad pero sin realizar otra titulación, sino en la línea de la formación permanente y de su nivel de Diplomatura.

1. EDUCACIÓN SOCIAL

El título universitario de Diplomado en Educación Social fue establecido por Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto (BOE de 10 de octubre de 1991). Las diferentes Universidades han implantado esta titulación universitaria mediante disposiciones legales, para establecer los Planes de Estudios, concretando sus materias obligatorias y optativas.

PERFIL FORMATIVO

- Las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Diplomado en Educación Social están orientadas a proporcionar una formación científica adecuada en los campos de la educación no formal, educación de adultos, inserción social de personas desadaptadas y minusválidas y en la promoción sociocomunitaria.
- La filosofía que inspira las funciones del educador social es la defensa y desarrollo de los derechos humanos en sus distintas evoluciones.

ÁREAS DE ACTUACIÓN PROFESIONAL

La persona diplomada en Educación Social puede trabajar en el área de animación sociocultural como animador o gestor sociocultural de un ayuntamiento, en las casas de juventud, etc. Además puede desarrollar su trabajo en el ámbito de la educación de adultos, la inserción y la orientación sociolaboral, así como también en el campo de la educación especializada con menores y discapacitados.

Una vez presentado el título y sus áreas de intervención, podemos realizar la siguiente pregunta ¿Por qué seguir vinculado a la Universidad? Para ello exponemos los siguientes argumentos:

- En la selección de personal para un puesto determinado, el entrevistador revisa el currículum, y normalmente, la persona que ha realizado una formación más completa es la que presenta más posibilidades laborales (**Bainbridge, S., 2004**).
- Los entrevistadores se fijan en si existen períodos “en blanco” en el currículum, que corresponden con las alternancias entre contratos laborales y desempleo, se puede argumentar ante este hecho que el candidato prefirió ampliar su formación (**Blasco Calvo, P. y Pérez Boullosa, A., 2003**), realizando cursos o ampliando estudios, y a nivel personal, siempre motiva estar activo, mejorando la formación y abriendo nuevas posibilidades profesionales (**Salmerón Pérez, H. y López Palomo, V. L., 2000**).
- Los estudios Universitarios posibilitan ir realizándose gradualmente. Hay muchos trabajos que permiten alternar estudios y trabajo (**Ashton, D. N. and SPNG, J., 2002**), por lo que el trabajador puede mejorar su realización profesional en su tarea diaria y tener una motivación personal al completar su jornada con estudios vinculados a su trabajo o totalmente diferentes, de aspectos relacionados con sus intereses y motivaciones (**Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A., 2002**).
- El continuar o ampliar estudios en la Universidad puede suponer una mejora personal y profesional, tanto en la misma empresa, para realizar un trabajo más especializado, cambiar de nivel, o cambiar de empresa o de tipo de trabajo (**Álvarez González, M. y Homar, J. L., 2004**).
- La formación en otro tipo de instituciones puede estar más o menos reconocida, pero la formación universitaria suele estar siempre valorada en la empresa privada y en la pública (**Agudelo Mejía, S., 2002**), y el coste es el establecido por las tasas oficiales, incluso se pueden solicitar ayudas en determinadas ocasiones.

Por ello aconsejamos al recién diplomado o al trabajador que se informe bien antes de empezar cualquier curso de formación, para que aproveche bien su tiempo y sus recursos económicos (**Brown, D., 2002**).

2. AMPLIAR ESTUDIOS: TITULACIONES

La primera vía de formación corresponde con ampliar estudios, y se subdivide en dos, realizar otra titulación oficial que permita adquirir el nivel equivalente a Licenciatura, o continuar con las diferentes posibilidades que tenemos hoy con el Espacio Europeo de Educación Superior.

2.1. Adquirir una Licenciatura

La diplomatura en Educación Social permite acceder a las licenciaturas en Antropología Social y Cultural (sin complementos de formación) y a las licenciaturas en Pedagogía, Psicopedagogía, Criminología, Comunicación Audiovisual, Documentación, Humanidades, Lingüística, Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, Historia y Ciencias de la Música, Traducción e Interpretación, Teoría de la Literatura, Estudios de Asia Oriental y Literatura Comparada y Ciencias del Trabajo (con complementos de formación).

Las más aconsejables son las más directamente vinculadas con los estudios y las salidas profesionales:

. Pedagogía:

El objetivo general de la carrera de Pedagogía es la formación de profesionales de la educación que aspiran a trabajar como orientadores escolares y profesores; asesores en diseño y producción de material didáctico; evaluadores de programas educativos; profesores de materias pedagógicas en los niveles educativos no obligatorios; directores de centros educativos; formación permanente en la empresa; servicio de inspección educativa, etc.

En los países más desarrollados, los pedagogos están presentes en los equipos de trabajo de centros dedicados a la tercera edad; al tiempo libre; a la reinserción sociolaboral; a la atención al cliente/paciente y similares; y allí donde la formación pedagógica y didáctica es una preocupación constante en los programas docentes escolares y extraescolares.

Es el camino más directamente vinculado y que continua la formación, tanto en los ámbitos de la educación no formal como la formal, aspecto menos trabajado en Educación Social, por lo que abre posibilidades hacia el trabajo en colegios o institutos con las oposiciones, como las de Psicología y Pedagogía (**De Vicente Rodríguez, P. S. y Molina Ruiz, E., 2001**)

. Psicopedagogía:

Es una titulación Universitaria de segundo ciclo, Las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Licenciado en Psicopedagogía pretenden proporcionar una formación científica adecuada en los aspectos básicos y aplicados de la Psicopedagogía, vinculada a las Facultades de Pedagogía y Psicología, fundamentalmente.

La actuación psicopedagógica se entiende como la orientación educativa realizada a través de programas de intervención que, con un enfoque preventivo, potenciador y correctivo, persigue el desarrollo de los estudiantes en el plano personal, académico y de la carrera, teniendo en cuenta las características y necesidades educativas individuales dentro de una dimensión ecológica.

Esta actuación se caracteriza por ser diagnóstica, preventiva, evolutiva, personalizada, ecológica e integradora, siendo el objeto de la intervención psicopedagógica individual, grupal o ambiental.

En la mayor parte de las Universidades está directamente vinculado al ámbito formal de la educación, por lo que el educador Social ha de tener muy clara esta orientación para evitar desengaños, ya que el ámbito no formal tiene menos peso en esta titulación, por lo que se recomienda más Pedagogía, en este sentido.

Antropología Social y Cultural y Humanidades: se recomienda a aquellas personas que quieren continuar su itinerario profesional en el ámbito de la animación y la gestión cultural.

Criminología: se recomienda a aquellos Educadores Sociales muy vinculados al ámbito de la educación especializada, la inserción social, la marginación, los menores... Evidentemente es una formación muy específica pero que completa muy bien la formación en este sector, para aquellos que tengan clara esta salida profesional.

Todos estos estudios se pueden cursar en las diferentes Universidades presenciales públicas y privadas y a distancia (UNED, UOC...).

2.2. Espacio Europeo de Educación Superior

POSTGRADOS OFICIALES

Los estudios oficiales de Postgrado tienen como finalidad la especialización del estudiante en su formación académica, profesional o investigadora. Se articulan en Programas Oficiales de Postgrado, integrados, conducentes a la obtención de los títulos de **Máster y Doctor**, comprendiendo, en consecuencia, el segundo y el tercer ciclo del sistema español de educación universitaria, en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) [1]

Los estudiantes podrán acceder a cualquier programa oficial de Posgrado relacionado, o no, científicamente con su currículo universitario, y en cualquier universidad, previa admisión informada por el órgano responsable del indicado programa, conforme a los requisitos de admisión específicos y criterios de valoración de méritos que se establezcan.

Estructura Sistema Universitario actual y adaptado al EEES

Estructura actual

El sistema universitario español contempla, en la actualidad, la existencia de tres tipos de titulaciones: Titulaciones de primer ciclo, titulaciones de segundo ciclo y titulaciones de primer y segundo ciclo sin título intermedio, que podrían denominarse de ciclo largo.

Desde las titulaciones de primer ciclo, una vez obtenido el correspondiente título oficial, puede accederse a determinados estudios de segundo ciclo, tanto correspondientes a titulaciones de ciclo largo como a carreras de solo segundo ciclo.

En determinadas circunstancias el acceso a los estudios de segundo ciclo, desde un determinado primer ciclo, puede requerir la superación de unos complementos de formación. En función de la configuración de los planes de estudios, algunas de dichas materias complementarias pueden computarse, parcialmente, como asignaturas de libre configuración.

Una vez en posesión de un título de segundo ciclo se puede acceder a los estudios de tercer ciclo que permite obtener el grado de doctor. El tercer ciclo se compone de dos fases, una fase docente que concluye con la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, y una fase de realización de la Tesis doctoral que, una vez leída ésta, da lugar a la obtención del título de doctor.

Estructura adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior

Las Universidades, públicas o privadas, podrán establecer en su oferta académica dos tipos de titulaciones:

a) **Títulos propios de cada Universidad:**

Las Universidades podrán establecer enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios, que carecen de los efectos que las disposiciones legales otorgan a los títulos oficiales.

b) **Títulos oficiales con validez en toda España:**

Los títulos oficiales, incluidos en el Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales, son establecidos por el Gobierno, a propuesta o previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, así como las directrices generales de los planes de estudio que deban cursarse para su obtención y homologación. Las universidades, con sujeción a las directrices generales, elaboran y aprueban los planes de estudios de los títulos oficiales, que deben ser autorizados por el Gobierno, una vez informados favorablemente por la Comunidad Autónoma correspondiente y por el Consejo de Coordinación Universitaria, siendo posteriormente sometidos a evaluación por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación que efectuará el seguimiento de la implantación del plan de estudios.

Estructura de los estudios universitarios españoles en el Espacio Europeo de Educación Superior

EL PRIMER NIVEL: EL GRADO

Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo. A este respecto, resultará esencial en el proceso de diseño y elaboración de las enseñanzas oficiales del nivel de Grado no sólo su armonización con las titulaciones consolidadas en otros países europeos en cada uno de los ámbitos científicos, técnicos y artísticos, sino la estrecha colaboración entre los responsables académicos y los de las asociaciones y Colegios Profesionales.

En la actualidad se han trabajado en la Comisión de Coordinación Universitaria las siguientes propuestas alternativas:

- a) El primer nivel dará lugar al título oficial de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. Su obtención requerirá haber obtenido 240 créditos europeos.
- b) El primer nivel dará lugar al título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. Su obtención requerirá completar entre 180 y 240 créditos europeos en las enseñanzas correspondientes.

Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades) que pretenden alcanzarse.

Los requisitos para la obtención de los títulos universitarios oficiales de grado, y las directrices generales de los planes de estudios, serán establecidos por el Gobierno, bien por su propia iniciativa, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, o a propuesta de este Consejo.

Asimismo, deberá ser posible una cierta flexibilidad que permita a las universidades

diversificar su oferta, intensificando o personalizando alguna de las competencias específicas relacionadas con la orientación profesional, así como establecer itinerarios de libre configuración curricular. Pero, en ningún caso, estos itinerarios podrán ser reconocidos como especialidades ni reflejados en el título oficial de Grado.

Tras la aprobación por el Gobierno de las directrices generales de cada titulación, las universidades elaborarán los planes de estudio y, previo informe favorable de la Comunidad Autónoma correspondiente, los remitirán al Consejo de Coordinación Universitaria para su homologación. Una vez homologado el plan de estudios, el Gobierno homologará los títulos correspondientes a los efectos de que la Comunidad Autónoma pueda autorizar la impartición de las enseñanzas y la Universidad proceder, en su momento, a la expedición de los títulos.

Asociado con los perfiles profesionales, deberá definirse un catálogo de títulos de primer nivel, tomando como punto de partida el actual, pero propiciando una disminución mediante las fusiones o agrupaciones necesarias para racionalizar el conjunto tanto desde el punto de vista nacional como europeo.

Para que esta compleja y relevante tarea arranque con unos principios básicos comunes a todas las titulaciones, el Gobierno elaborará una norma jurídica de carácter general que defina y regule las nuevas modalidades cíclicas de las enseñanzas oficiales.

EL SEGUNDO NIVEL: EL POSTGRADO

De acuerdo con lo establecido en la Declaración de Bolonia, el segundo nivel de las enseñanzas universitarias, para cuyo acceso se requerirá haber superado el primero, conducirá a la obtención de los títulos de Master y/o Doctor.

En el diseño de la estructura de este nivel existen diversas opciones que están vigentes en otros países. Todas ellas cuentan con ventajas e inconvenientes. Con carácter general, puede resultar conveniente establecer que la estructura Master-Doctorado tenga un carácter secuencial de modo que, para el conjunto de las titulaciones, el acceso al período de elaboración de la tesis doctoral sólo resulte posible tras obtener el título de Master en un programa de postgrado. En todo caso, esta exigencia sería necesaria en los Master no orientados hacia la investigación, y estrictamente profesionales. Pero también puede entenderse que esta estructura es demasiado rígida y que, en consecuencia, debería abrirse la posibilidad de que, además de lo anterior, puedan diseñarse Programas de Postgrado en los que los alumnos, tras haber cursado un número significativo de créditos, puedan ser admitidos por un Departamento o Instituto Universitario de Investigación para iniciar en ellos la elaboración de su trabajo de investigación doctoral.

Por ello, se somete a consideración del Consejo de Coordinación Universitaria:

A) si la obtención del título de Master debe ser un requisito para acceder en cualquier caso al doctorado,

B) si esta exigencia debe, como requisito previo, debe ser la habitual pero abriendo la posibilidad de que se regulen también las circunstancias extraordinarias que permitan diseñar programas de postgrado en los que se establezcan los requisitos para el acceso, por ejemplo, haber completado un número de créditos de ese programa, pero sin necesidad de haberlo completado y haber obtenido el Título de Master,

C) o, en fin, si esta posibilidad no debe considerarse con carácter extraordinario sino generalizable a determinados tipos de Master en función de sus objetivos y contenidos formativos. En cualquiera de los tres casos, el Gobierno establecerá, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, los requisitos generales de acceso a los estudios de Postgrado y al Doctorado.

Las Universidades, tras la elaboración y aprobación de los Programas de Postgrado en la forma en que determinen sus Estatutos, deberán solicitar el informe de la Comunidad Autónoma

competente y remitirlos al Consejo de Coordinación Universitaria para su homologación. El desarrollo efectivo de las enseñanzas de estos Programas de Postgrado conducentes a la obtención de títulos oficiales, serán sometidos a evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, de acuerdo con lo previsto en el artículo 35 de la Ley Orgánica de Universidades.

El título oficial de Master

La elección de la denominación de “Master” para los títulos de postgrado tiene indudables ventajas por ser el más generalmente utilizado en otros sistemas universitarios de la Unión Europea y países extracomunitarios. Denominaciones alternativas serían de la “Magister” o Master Universitario”.

Los objetivos formativos serán más específicos que los de Grado y deberán estar orientados hacia una mayor profundización intelectual, posibilitando un desarrollo académico disciplinar e interdisciplinar, de especialización científica, de orientación a la investigación o de formación profesional avanzada.

La obtención del título de Master requerirá haber completado entre un mínimo de 60 y un máximo de 120 créditos europeos, en función de la formación previa acreditada y de la orientación investigadora, científica o profesional que tengan cada uno de estos estudios de postgrado.

Los programas deberán tener una estructura flexible y un sistema de reconocimiento y de conversión que permitan el acceso desde distintas formaciones previas. Los contenidos de estas titulaciones deberán definirse en función de las competencias científicas y profesionales que hayan de adquirirse.

Dada la diversidad y carácter especializado de estos estudios de Postgrado y a fin de favorecer la flexibilidad que han de gozar para adaptarse a los cambios que en su ámbito de conocimientos científico-tecnológicos y competencias, el Gobierno regulará los requisitos generales de estos estudios, pero no establecerá directrices generales sobre sus contenidos.

La existencia de Masters oficiales será compatible con la de Masters como titulaciones propias no oficiales impartidas por las universidades u otros centros de formación superior. Esta última circunstancia deberá hacerse constar en los diplomas o certificados que aquéllas y éstos expidan.

La obtención del Título del Master exigirá haber completado la totalidad de los créditos y haber superado una prueba conjunta de evaluación o trabajo final del Master defendido ante un Tribunal. Esta prueba comportará una calificación diferenciada de los méritos de los estudiantes aprobados.

Los Títulos oficiales de Master serán expedidos por el Rector de la Universidad y en ellos se hará constar la expresión “Master en.... por la Universidad de...” A diferencia de los Títulos de Grado, cabe considerar la conveniencia de que las enseñanzas conducentes a la obtención de estos títulos de Postgrado puedan ser programadas incorporando itinerarios curriculares distintos y especialidades dentro del correspondiente ámbito científico, tecnológico o profesional. Esta posibilidad tendría la ventaja de evitar la fragmentación de los contenidos en titulaciones distintas, reduciendo el número de denominaciones de Master oficiales a la vez que introduciría una cierta flexibilidad para que puedan adaptarse a nuevas exigencias de formación especializada.

En tal caso, la denominación de estas especialidades podría ser añadida en los Títulos tras la denominación del Master: “Master en.....Especialidad en..... por la Universidad de.....”.

El título de Doctor

Entre los objetivos fundamentales de la reforma propuesta se encuentra la revalorización de los estudios de doctorado y la mejora de los niveles de excelencia en el grado superior académico.

El futuro del sistema universitario español pasa, en gran medida, por un incremento de los niveles de competitividad de estos estudios, que los hagan atractivos a nivel internacional, así como por un mayor reconocimiento de la formación que proporcionan por parte de empresas e instituciones no académicas. Esta etapa de la formación consistirá en la elaboración y defensa de una tesis doctoral que deberá contener resultados originales de investigación.

Los estudiantes podrán solicitar su inscripción en un Programa de Doctorado ante el Departamento o Instituto Universitario de Investigación responsable del mismo, que establecerá los requisitos de admisión y la formación previa requerida. La inscripción oficial de los estudiantes de Doctorado en la Universidad conllevará el disfrute de todos sus derechos como estudiantes universitarios.

La Comisión responsable en cada universidad de aprobar y coordinar los estudios de Doctorado, con anterioridad a proceder a la autorización o no de la defensa de la tesis, someterá la misma a examen de dos revisores externos que habrán de ser doctores de reconocido prestigio en la especialidad o materia sobre la que verse la tesis, ajenos a la universidad en que haya de defenderse.

Los títulos de Doctor expedidos por las Universidades incluirá la mención “Doctor por la Universidad...” seguida de la referencia a la universidad que corresponda. El Gobierno podrá establecer una mención de calidad a los títulos de Doctor que cumplan con los requisitos que oportunamente se establezcan.

EL SUPLEMENTO EUROPEO AL TÍTULO: UN ELEMENTO DE TRANSPARENCIA

El Suplemento Europeo al Título es una iniciativa europea auspiciada por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades. Constituye un elemento de transparencia ya que su objetivo fundamental es hacer comprensibles y comparables los títulos universitarios en Europa por medio de una información académica y profesional relevante para la sociedad, la universidad y los empleadores. El Suplemento Europeo al Título es un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Pretende ser un documento fácilmente comprensible, abierto para incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior.

Para la implantación del Suplemento Europeo al Título en España se plantean dos etapas. Una primera fase transitoria, hasta que se implanten las nuevas titulaciones estructuradas conforme a los créditos europeos, en la que se podrá expedir el Suplemento para las titulaciones actuales, y una segunda fase definitiva, una vez implantadas las nuevas titulaciones conforme al sistema de créditos europeo.

La expedición del Suplemento Europeo al Título es una responsabilidad de las universidades aunque el Consejo de Coordinación Universitaria deberá pronunciarse sobre algunos de sus epígrafes como los principales campos de estudio de las diferentes titulaciones, la condición profesional de cada título oficial y la información sobre el sistema nacional de enseñanza superior.

2.3. Ejemplos de Programas Oficiales de Postgrados (POP) y Propios de Universidad

Por tanto, podemos resumir en:

- GRADO: EQUIVALE A DIPLOMATURAS Y LICENCIATURAS
- POSGRADO: . MASTER OFICIALES (EQUIVALE A SEGUNDOS CICLOS) / O MASTER PROPIO DE UNIVERSIDAD
- . DOCTORADO: FINALIDAD ES LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

¿Dónde cursar los MASTERS OFICIALES (titulaciones) / MASTERS PROPIOS?

En las Universidades presenciales públicas o privadas (UNIVERSIDAD DE VALENCIA, UNIVERSIDAD DE CASTELLÓN...) que presentan ofertas presenciales o a distancia, o en las Universidades a Distancia (UNED, UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA...)

Como ejemplo, destacamos el POSTGRADOS OFICIAL de la UNED de la FACULTAD DE EDUCACIÓN, en la que se admitirán Diplomados en Educación Social, para el curso 2007-2008:

- Organizado por el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y DD.EE (UNED)
- Máster interuniversitario en “Tratamiento Educativo de la Diversidad”
Inter-university máster on “Educational Treatment of Diversity”
- Se cursarán 120 ECTS en 2 cursos académicos. Cada crédito será equivalente a 25 ó 30 horas
- Tiempo Parcial / Tiempo Completo
- 60 ECTS
- A distancia (Metodología de la UNED)

Y los POSTGRADOS OFICIALES UVEG, entre los que destacamos los siguientes relacionados con los estudios de Diplomado en Educación Social, en diferentes especializaciones vinculadas con el perfil formativo, las salidas profesionales y las necesidades sociales, para el curso 2007-2008 y que admitirán Diplomados
<http://www.uv.es/postgrado/oferta.htm>

- ÀREA DE CIÈNCIES DE LA SALUT
- Màster en Atenció Socio Sanitària a la Dependència
- [Màster en Avanços en Investigació i Tractaments en Psicopatologia i Salut](#)
- [Màster en Fisioteràpia dels Processos d'Envelliment](#)
- [Màster en Gènere i Polítiques d'Igualtat](#)
- [Màster Internacional en Migracions](#)

- ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS I JURÍDIQUES
- [Màster en Benestar Social: Intervenció Individual, Familiar i Grup](#)
- [Màster en Cooperació per al Desenvolupament](#)
- [Màster en Desenvolupament, Institucions i Integració Econòmica](#)
- [Màster en Direcció i Planificació del Turisme](#)
- [Màster en Gènere i Polítiques d'Igualtat](#)
- [Màster en Gestió Cultural](#)
- [Màster en Gestió i Promoció del Desenvolupament Local](#)
- [Màster en Gestió de la Qualitat](#)
- [Màster Internacional en Migracions](#)
- [Màster en Ocupació i Recursos Humans](#)
- [Màster en Prevenció de Riscos Laborals](#)
- [Màster en Psicologia del Treball de les Organitzacions i dels Recursos Humans](#) (Erasmus-Mundus)
- [Màster en Psicologia del Treball de les Organitzacions i dels Recursos Humans](#) (Interuniversitari)
- [Màster en Sistemes i Serveis en la Societat de la Informació](#)
- [Màster en Treball Social Comunitari: Gestió i Avaluació de Serveis Socials](#)

3. CONTINUAR ESTUDIOS: FORMACIÓN CONTINUA

La segunda vía corresponde con continuar estudios dentro de la Universidad pero sin realizar otra titulación, sino en la línea de la formación permanente y del nivel de Diplomatura.

Se puede realizar esta opción DURANTE EL VERANO, en las Universidades de Verano, en sus distintas sedes como la UNED (www.uned.es/cursos-verano; <http://www.uned.es/ca-vila-real>; <http://www.uneddenia.org>; <http://www.uned.es/ca-alzira-valencia/>), la Universidad Internacional Menéndez Pelayo; La Universitat d'estiu de Gandia...

O también durante todo el curso escolar, tanto en las modalidades presencial como a distancia.

La recomendación es que se realicen como mínimo cursos de 30 HORAS, que son los que se reconocen en convocatorias oficiales de contratación o de oposiciones (**De la Fuente Anuncibay, R., 2002**)

Como ejemplo, presentamos la oferta de la UNED de FORMACIÓN CONTÍNUA, interesante para los Educadores Sociales, que **se articula a través de los siguientes programas:**

- Programa de Especialización: Master y Especialista Universitarios (Título Oficial de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto), Experto Universitario (Título Oficial de Diplomado, Ingeniero Técnico o

Arquitecto Técnico): Oferta sobre Inmigración, diversidad, mayores, terapéutica, convivencia, ASC, infantil, mediación, ambiental...

- Programa de Formación del Profesorado: requisitos: cada curso los propios; 6 meses, 120 horas lectivas (12 créditos) de diciembre a junio.

- Programa de Enseñanza Abierta: profesionales, 6 meses, 120 horas lectivas (12 créditos) de diciembre a junio.

- Programa de Desarrollo Profesional: título propio de Experto Profesional (300 horas, 9 meses), oferta sobre educación de adultos, mayores, sostenibilidad...

- Programa de Formación en el Área de la Salud: curso de Experto Profesional en “Educación para la salud”, sobre gerontología, maltrato... (sin requisitos)

CONSIDERACIONES FINALES

Una vez expuestos los aspectos relacionados con la situación actual de la Universidad y sus posibilidades para los Educadores Sociales, pasamos a realizar un resumen y unas consideraciones adecuadas para estos profesionales.

Para un titulado que no tiene definido su perfil profesional ni desea una preparación muy concreta en un ámbito, es aconsejable la realización de una segunda titulación como la licenciatura en Pedagogía, ya que le permite profundizar en los aspectos trabajados durante los estudios de Educación Social y continuar abriendo campos profesionales en el ámbito no formal y sobre todo en el formal; si lo que se desea es conocer más a fondo el ámbito formal, psicopedagogía es una buena opción (**Gallego, S.; Riart, J. y Alguacil de Nicolás, M., 2006**).

Para un titulado en Educación Social que tenga definido su perfil profesional porque se dedica laboralmente a ello, presenta un campo de ampliación laboral vinculado con su tarea laboral, o tiene muy definido el ámbito profesional, se recomienda un Postgrado.

El Postgrado Oficial tiene la ventaja que es muy novedoso, que el precio es por créditos oficiales (como una matrícula de un curso), que una tercera parte del profesorado aproximadamente proviene del ámbito profesional, en el mayor número de casos son la primera promoción, con lo positivo que tiene para la inserción socioprofesional, y es una especialización muy concreta en un sector laboral vinculado con los estudios de Educación Social, ámbito laboral emergente y muy actual. Como aspectos a considerar podemos señalar la excesiva especialización; su novedad, por lo que todavía no tienen una tradición ni un prestigio sus titulados; vinculado a los ámbitos académicos de los Departamentos, por lo que es necesario que los aspectos de conexión con la realidad laboral se trabajen a través de los profesionales implicados... (**González Maura, V., 2004**)

El Postgrado Propio de una Universidad presenta como aspectos positivos que son Masters muy consolidados y con una gran tradición; sus titulados pueden dar su opinión sobre la formación, se pueden observar el número de colocaciones que va teniendo, la gran parte del profesorado está vinculado al mundo laboral y son profesionales de prestigio, el profesorado de la Universidad ha pasado controles rigurosos y evaluaciones continuas, las prácticas se suelen realizar en instituciones de reconocido prestigio, en las que se suelen quedar a trabajar los titulados, a nivel profesional están

reconocidos por los empresarios del sector... como aspectos negativos su precio, no equivalen a titulaciones oficiales a segundos ciclos, por lo que el reconocimiento siempre es porque es una formación de la Universidad, pero la valoración es más en el sector productivo.

Por todo ello, recomendamos que los titulados se mantengan vinculados a la Universidad, para mejorar su formación permanente y adquirir competencias profesionales que les permitan una mejor realización profesional (**Rodríguez Moreno, M. L., 2002**)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. (coord.) (2002): *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Álvarez González, M. y Homar, J. L. (2004): *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.

Ashton, D. N. and SPNG, J. (2002): *Supporting workplace learning for high performance working*. Geneva: International Labour Office.

Agudelo Mejía, S. (2002): *Alianzas entre formación y competencia : reminiscencias de una vida profesional*. Montevideo: Cinterfor

Bainbridge, S. (et al.) (2004): *Learning for employment: second report on vocational education and training in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Blasco Calvo, P. y Pérez Boullosa, A. (2003): *Orientación e inserción profesional: fundamentos y tendencias*. Nau llibres: Valencia.

Blasco Calvo, P.; Pérez Boullosa, A. y Fossati Marzá, R. (2003): *Orientación profesional e inserción laboral: casos prácticos para el desarrollo profesional*. Nau llibres: Valencia.

Brown, D. (2002): *Career choice and development*. San Francisco: Jossey Bass

De la Cruz López, M. V. (2005): *IPP: Intereses y preferencias profesionales-revisado*. Manual. TEA: Madrid.

De la Fuente Anuncibay, R. (2002): *Formación: por qué, cómo y para qué: comprender el fenómeno de la formación*. Burgos: Universidad de Burgos

De Vicente Rodríguez, P. S. y Molina Ruiz, E. (coord.) (2001): *Salidas profesionales de los estudiantes de pedagogía : un reto para el prácticum*. Granada: Universidad de Granada, Facultad

de Ciencias de la Educación.

Gallego, S.; Riart, J. y Alguacil de Nicolás, M. (2006): *La tutoría y la orientación en el siglo XXI : nuevas propuestas.* Barcelona. Octaedro.

González Maura, V. (2004): *La orientación profesional y currículum universitario: una estrategia educativa para el desarrollo profesional y responsable.* Barcelona: Laertes

Gysbers, N. C.; Heppner, M. J. y Johnston, J. A. (2003): *Career counseling : process, issues, and techniques.* Boston: Allyn and Bacon.

Isaacson, L. E. y Brown, D. (2003): *Career information, career counseling, and career development.* Boston: Allyn and Bacon.

Ministerio de Educación y Ciencia (2005): *Estudios en España. Nivel Universitario.* Madrid: MEC.

Rodríguez Moreno, M. L. (2002): *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional.* Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Salmerón Pérez, H. y López Palomo, V. L. (coords.) (2000): *Orientación educativa en las universidades: symposium de orientación universitaria.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Sharf, R. S. (2002): *Applying career development theory to counseling.* Pacific Grove (CA): Brooks/Cole Thomson Learning.

Sobrado Fernández, L. (1999): *Orientación e intervención sociolaboral.* Barcelona: Estel.

Torres, G. y Hernández, F. J. (eds.) (2000): *Los sistemas de cualificación profesional.* Alzira: Germania.

Tuomi-Gröhn, T. y Engeström, Y. (2003): *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing.* Amsterdam: Pergamon.

DE INTERNET

UNIVERSIDAD DE VALENCIA:

■ <http://www.uv.es/~webuv/>

■ <http://extensio.uv.es/>

■ <http://www.uv.es/~sfp/>

■ <http://www.adeit.uv.es/>

UNIVERSIDAD DE CASTELLÓN

■ <http://www.uji.es/>

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA

■ <http://www.uoc.edu>

■ UNIVERSIDAD INTERNACIONAL MENÉNDEZ PELAYO (UIMP)

■ <http://www.uimp.es/>

■ UIMP CENTRO VALENCIA

■ http://www.uimp.es/centros_valencia.asp

[1] Extracto del documento del Ministerio de Educación y Ciencia (2005): *Estudios en España. Nivel Universitario*. Madrid: MEC.

“LA EXPLOTACIÓN INFANTIL”

Trabajo elaborado por los siguientes alumnos de Educación Social de la Universitat de València, para la asignatura optativa “Pedagogía Laboral”

ESTEFANÍA BLOISE BOIX, SONIA CASTELLANO HERRERA, LIDIA GRAU PEREZ, DAVID LATORRE GARCIA. VERONICA MARIA RODRIGUEZ MALDONADO., MELANI SANCHO HERNÁNDEZ, MACARENA PILAR TRONCH ILZARBE

PRESENTACIÓN (justificación)

Nuestro trabajo tratará del tema de explotación laboral infantil ya que es un tema de actualidad, trata de los Derechos Humanos y tiene relación con la asignatura de pedagogía laboral.

Es algo que siempre está presente, muchos de los productos que compramos son fabricados por niños e indirectamente, estamos contribuyendo a que dicha explotación se siga produciendo.

Pensamos que es importante concienciar sobre este tema ya que todo niño tiene derecho a una infancia digna, a recibir una educación y a desarrollarse física, social y moralmente como cualquier niño de su edad.

MARCO TEÓRICO

Historia de la Explotación Infantil

La expansión industrial posterior a la Guerra Civil de Estados Unidos impuso una imperante necesidad de trabajadores. Para satisfacer esta necesidad, las industrias empezaron a emplear niños. Desgraciadamente, la explotación de estos jóvenes trabajadores continuó durante años. Muchos niños quedaban desfigurados o morían mientras realizaban ciertos trabajos peligrosos. Debido a que la revolución industrial surgió en Inglaterra, y con ella el desarrollo del sistema fabril y la explotación de los niños, conviene remitirse al siglo XVIII en Inglaterra, cuando los propietarios de las fábricas de algodón recogían niños de los orfanatos o los compraban a gente pobre, haciéndoles trabajar después a cambio, tan sólo, de su mantenimiento.

En algunos casos niños de cinco y seis años llegaban a trabajar entre 13 y 16 horas al día. Algunos reformistas, ya desde 1802 intentaron establecer restricciones legales para paliar este tipo de abusos pero sus logros fueron escasos, ya que no consiguieron siquiera reforzar las leyes existentes que limitaban el número de horas de la jornada laboral o la edad mínima para poder trabajar. Estas condiciones laborales se generalizaron en todas las fábricas. La mayoría de las veces, con el consentimiento de los principales líderes políticos, sociales y religiosos, se permitía que los niños trabajaran en tareas tan peligrosas como la minería.

La indignación social creció de forma paulatina. Sin embargo, *la primera ley inglesa relevante sobre explotación infantil no se dictó hasta 1878; en ella se establecía la edad mínima para trabajar a los diez años obligando a los patrones de las empresas a que los niños con edades comprendidas entre los 10 y 14 años no trabajaran más de media jornada o días alternos. Además, el sábado sólo se trabajaría media jornada. Esta ley también limitaba a 12 las horas que podían trabajar los adolescentes con edades comprendidas entre 14 y 18 años, permitiéndoles un descanso de al menos dos horas para comer.*

Con la ampliación de la revolución industrial al resto de Europa y a Estados Unidos se generalizaron los abusos y la explotación de niños durante todo el siglo XIX y principios del siglo XX. Al igual que en el caso inglés, los abusos fueron provocando una mayor indignación social que se vio reflejada en la aparición de leyes que limitaban tanto la edad mínima para trabajar como el número de horas por jornada laboral. Por desgracia, en la actualidad la pobreza y la escasez de recursos económicos obligan a millones de niños de los países en vías de desarrollo a vivir en condiciones infrahumanas.

Problemática Internacional

A finales del siglo XX el problema de la explotación de mano de obra infantil sigue siendo muy grave en numerosos países. Una serie de estudios realizados en 1979, año internacional del niño, mostraron que hay más de 50 millones de niños menores de 15 años que desempeñan multitud de trabajos en condiciones infrahumanas. Muchos de estos niños viven en países de América latina, África y Asia. Sus condiciones de vida son pésimas y sus posibilidades de alfabetización casi nulas. Sin embargo, sus escasos ingresos son imprescindibles para la supervivencia de sus familias. Muchas veces estas familias no pueden satisfacer las necesidades más primarias, alimentación, vivienda, ropa o agua con la que mantener un mínimo de higiene.

En algunos países la industrialización ha conllevado condiciones laborales para los niños que se asemejan a las peores fábricas y minas del siglo XIX. Además, los problemas de explotación infantil no se limitan tan sólo a los países en vías de desarrollo, sino que tienen lugar también en las bolsas de pobreza de las grandes ciudades de Europa y Estados Unidos, en lo que se ha venido a llamar el Cuarto Mundo.

Los esfuerzos más destacados para eliminar la explotación infantil a escala mundial provienen de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), creada en 1919 y que hoy forma parte de las Naciones Unidas (ONU). Este organismo ha desarrollado varias convenciones sobre el destino de la mano de obra infantil, prohibiéndose en los países miembros el empleo de menores de 16 años, y planteando la posibilidad de aumentar este límite en caso de tratarse de trabajos peligrosos; también se establece la obligatoriedad de llevar a cabo exámenes médicos periódicos y se regula el trabajo nocturno, sin embargo no tiene capacidad para obligar al cumplimiento de estos convenios.

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), "el trabajo forzoso, la esclavitud y el tráfico criminal de seres humanos en especial mujeres y niños están creciendo en el mundo y adoptando nuevas e insidiosas formas". **El reclutamiento obligatorio de niños para conflictos bélicos, considerado como una de las peores formas de trabajo infantil, está también en auge.**

Antecedentes jurídicos internacionales

- Declaración de los Derechos del Niño. Ginebra, 1924.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas, 10 de diciembre de 1948.
- Declaración de los Derechos del Niño. Naciones Unidas, 1959.
- Pacto Internacional de derechos Civiles y Políticos. Diciembre de 1966; puesta en vigencia en 1976.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Diciembre de 1966; puesta en vigencia en 1976.
- Convención americana sobre Derechos Humanos. San José de Costa Rica, 21 de noviembre de 1969; entró en vigor el 18 de julio de 1978.
- Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia. Resolución 3318. Asamblea General de Naciones Unidas, 14 de diciembre de 1974.
- Declaración sobre la protección de todas las personas contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. Asamblea General Naciones Unidas, 1975. En junio de 1987 entró en vigor la Convención contra la tortura.
- Marco jurídico sobre adopción y hogares de guarda. Resolución 41/85. Asamblea General Naciones Unidas, 3 de diciembre de 1986.
- Reglas de Beijing sobre justicia de menores. Resolución 40/33. Asamblea General Naciones Unidas, 29 de noviembre de 1985.

BASES TEÓRICAS

La primera declaración de derechos del niño fue la Declaración de los Derechos del Niño de Ginebra en 1924 redactada por la fundadora de la organización internacional *Save the Children*.

En 1948 las Naciones Unidas aprobaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se incluye a los niños de forma implícita, pero fue en 1959 cuando la Asamblea General de la ONU aprueba la Declaración de Derechos del Niño dadas sus necesidades particulares. Esta declaración constaba de diez principios:

PREAMBULO

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y su determinación de promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad, Considerando que las Naciones Unidas han proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ella, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, opinión política o de cualquiera otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición,

Considerando que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento,

Considerando que la necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño,

Considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle,

La Asamblea General, Proclama la presente Declaración de los Derechos del Niño a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchan por su observancia con medidas legislativas y de otra índole adoptadas progresivamente en conformidad con los siguientes principios:

Principio 1

El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

Principio 2

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

Principio 3

El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

Principio 4

El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación,

vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

Principio 5

El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

Principio 6

El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

Principio 7

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

Principio 8

El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

Principio 9

El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

Principio 10

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

En 1978 el gobierno de Polonia presentó a la ONU una versión provisional de una Convención sobre los Derechos del Niño. Tras diez años de negociaciones con gobiernos, líderes religiosos y ONG's, el 20 de Noviembre de 1989, las Naciones Unidas presenta la Convención de los Derechos del Niño que se convirtió en ley en 1990. Entonces 20 países la firmaron y aceptaron. En la actualidad TODOS los países la han aceptado a excepción de Somalia y Estados Unidos. Sus artículos proponen nuevos aportes a los contenidos en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959. Es la primera ley internacional sobre los derechos del niño "jurídicamente vinculante".

Esta Convención consta de 54 artículos que profundizan los derechos del niño, reafirmando la necesidad de proporcionarles cuidado y asistencia especiales en razón de su vulnerabilidad, subraya la responsabilidad primordial de la familia por lo que respecta a la protección y asistencia; la necesidad de protección jurídica y no jurídica del niño antes y después de su nacimiento; la

importancia del respeto de los valores culturales de la comunidad del niño, y el papel crucial de la cooperación internacional para que los derechos del niño se hagan realidad.

Del artículo 1 al 42 se tratan los distintos derechos, mientras que del 43 al 54 se explica de qué forma los gobiernos y organizaciones internacionales deben colaborar para que se cumplan los derechos anteriores.

Convención sobre los Derechos del Niño

Artículo 1

Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

Artículo 2

No discriminación

Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

Artículo 3

Mejores intereses del niño

En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño. 2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.

Artículo 4

Implementación de derechos

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional.

Artículo 5

Guía de los padres y capacidades de desarrollo

Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.

Artículo 6

Sobrevivencia y desarrollo

Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño.

Artículo 7

Nombre y nacionalidad

El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.

Artículo 8

Preservación de identidad

Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.

Artículo 9

Cuando se separa a los Niños de los padres

Los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño.

Artículo 10

Reunificación familiar

De conformidad con la obligación que incumbe a los Estados Partes a tenor de lo dispuesto en el párrafo 1 del artículo 9, toda solicitud hecha por un niño o por sus padres para entrar en un Estado Parte o para salir de él a los efectos de la reunión de la familia será atendida por los Estados Partes de manera positiva, humanitaria y expeditiva. Los Estados Partes garantizarán, además, que la presentación de tal petición no traerá consecuencias desfavorables para los peticionarios ni para sus familiares.

Artículo 11

Cambio ilícito sin regreso

Los Estados Partes adoptarán medidas para luchar contra los traslados ilícitos de niños al extranjero y la retención ilícita de niños en el extranjero. Para este fin, los Estados Partes promoverán la concertación de acuerdos bilaterales o multilaterales o la adhesión a acuerdos existentes.

Artículo 12

La opinión del niño

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

Artículo 13

Libertad de expresión

El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

Artículo 14

Libertad de pensamiento, conciencia y religión

Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de

religión. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.

Artículo 15

Libertad de Asociación

Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

Artículo 16

Protección de la privacidad

Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación.

Artículo 17

Acceso a información adecuada

Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental.

Artículo 18

Responsabilidades de los padres

Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.

Artículo 19

Protección del abuso

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

Artículo 20

Protección de un niño sin familia

Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado. Los Estados Partes garantizarán, de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidado para esos niños. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción o de ser necesario, la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Al considerar las soluciones, se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico.

Artículo 21

Adopción

Los Estados Partes que reconocen o permiten el sistema de adopción cuidarán de que el interés

superior del niño sea la consideración primordial y: Velarán por que la adopción del niño sólo sea autorizada por las autoridades competentes, las que determinarán, con arreglo a las leyes y a los procedimientos aplicables y sobre la base de toda la información pertinente y fidedigna, que la adopción es admisible en vista de la situación jurídica del niño en relación con sus padres, parientes y representantes legales y que, cuando así se requiera, las personas interesadas hayan dado con conocimiento de causa su consentimiento a la adopción sobre la base del asesoramiento que pueda ser necesario, la adopción en otro país puede ser considerada como otro medio de cuidar del niño, en el caso de que éste no pueda ser colocado en un hogar de guarda o entregado a una familia adoptiva o no pueda ser atendido de manera adecuada en el país de origen

Artículo 22

Niños refugiados

Los Estados Partes adoptarán medidas adecuadas para lograr que el niño que trate de obtener el estatuto de refugiado o que sea considerado refugiado de conformidad con el derecho y los procedimientos internacionales o internos aplicables reciba, tanto si está solo como si está acompañado de sus padres o de cualquier otra persona, la protección y la asistencia humanitaria adecuadas para el disfrute de los derechos pertinentes enunciados en la presente Convención y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos o de carácter humanitario en que dichos Estados sean partes.

Artículo 23

Niños con discapacidades

Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

Artículo 24

Salud y servicios de salud

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. Los Estados Partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios.

Artículo 25

Revisión periódica del lugar

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño que ha sido internado en un establecimiento por las autoridades competentes para los fines de atención, protección o tratamiento de su salud física o mental a un examen periódico del tratamiento a que esté sometido y de todas las demás circunstancias propias de su internación.

Artículo 26

Seguro social

Los Estados Partes reconocerán a todos los niños el derecho a beneficiarse de la seguridad social, incluso del seguro social, y adoptarán las medidas necesarias para lograr la plena realización de este derecho de conformidad con su legislación nacional. Las prestaciones deberían concederse, cuando corresponda, teniendo en cuenta los recursos y la situación del niño y de las personas que sean responsables del mantenimiento del niño, así como cualquier otra consideración pertinente a una solicitud de prestaciones hecha por el niño o en su nombre.

Artículo 27

Estándar de vida

Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño. Los Estados Partes, de acuerdo con las condiciones nacionales y con arreglo a sus medios, adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables por el niño a dar efectividad a este derecho y, en caso necesario, proporcionarán *asistencia* material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda.

Artículo 28

Educación

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de *asistencia* financiera en caso de necesidad.

Artículo 29

Plan de educación

Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas, inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

Artículo 30

Niños representantes de las minorías o poblaciones indígenas

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Artículo 31

Descanso, recreación y actividades culturales

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

Artículo 32

Trabajo infantil

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

Artículo 33

Abuso de drogas

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales, para proteger a los niños contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias psicotrópicas enumeradas en los tratados internacionales pertinentes, y

para impedir que se utilice a niños en la producción y el tráfico ilícitos de esas sustancias.

Artículo 34

Explotación sexual

Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales. Con este fin, los Estados Partes tomarán, en particular, todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir: La incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal; La explotación del niño en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales; La explotación del niño en espectáculos o materiales pornográficos.

Artículo 35

Venta. Tráfico y abducción

Los Estados Partes tomarán todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir el secuestro, la venta o la trata de niños para cualquier fin o en cualquier forma.

Artículo 36

Otras formas de explotación

Los Estados Partes protegerán al niño contra todas las demás formas de explotación que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar.

Artículo 37

Tortura y privación de la libertad

Los Estados Partes velarán por que: Ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. No se impondrá la pena capital ni la de prisión perpetua sin posibilidad de excarcelación por delitos cometidos por menores de 18 años de edad; Ningún niño sea privado de su libertad ilegal o arbitrariamente. La detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño se llevará a cabo de conformidad con la ley y se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda; Todo niño privado de libertad sea tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad. En particular, todo niño privado de libertad estará separado de los adultos, a menos que ello se considere contrario al interés superior del niño, y tendrá derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y de visitas, salvo en circunstancias excepcionales

Artículo 38

Conflictos armados

Los Estados Partes se comprometen a respetar y velar por que se respeten las normas del derecho internacional humanitario que les sean aplicables en los conflictos armados y que sean pertinentes para el niño. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar que las personas que aún no hayan cumplido los 15 años de edad no participen directamente en las hostilidades.

Artículo 39

Recuperación física

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que

fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño.

Artículo 40

Administración de justicia juvenil

Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.

Artículo 41

Respeto por los estándares más altos de vida

Nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los derechos del niño y que puedan estar recogidas en: El derecho de un Estado Parte; o El derecho internacional vigente con respecto a dicho Estado.

Para no extendernos demasiado, nos centraremos en los diez principios de 1959 que resumen prácticamente todos los enunciados en la Convención de Derechos del Niño. Aunque para nuestro trabajo, y esta asignatura, el principio que se incumple es el 9 (...contra toda forma de abandono, crueldad y explotación... No deberá permitirse al niño trabajar...), pero creemos importante nombrar el resto, ya que sólo son diez y además al incumplirse uno automáticamente se incumplen otros tantos puesto que todos están relacionados entre sí. Así vemos que con el incumplimiento del principio 9 que es el que nos concierne, el niño ya no está gozando de esa protección especial de la que habla el principio 2; ni podrá desarrollarse y crecer con buena salud tal como dice el 4 ; además ese ambiente de amor y amparo de la familia que nombra el principio 6, en el caso de los niños que trabajan y son explotados no suele darse; el número 7 trata la educación, y como es bien sabido, niño que trabaja, niño que no va a la escuela, no dispone de tiempo ni fuerzas suficientes para dedicarse a ambas cosas.

Artículos de la Declaración Española

Además de que estas perversidades atenten contra los Derechos del Niño y los Derechos Humanos en general, también hay artículos en la Constitución Española, como es el ejemplo del artículo 45:

“Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo”

Pues la explotación infantil, sea del tipo que sea, atenta contra este artículo debido a que los niños explotados prescinden de todo eso, por lo que ya, ese artículo se está infringiendo.

Entonces, no comprendemos como hay gente que todavía haga sufrir a los niños, después de saber que atentan contra sus derechos, contra los de todo ser, y que además, también está prohibido por la Constitución Española y la de la mayoría de países.

En resumen, la explotación infantil, está rotundamente prohibida por varias declaraciones y aún así se sigue cometiendo.

Objetivos del Milenio

- [ODM #1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre](#)
- [ODM #2: Lograr la educación primaria universal](#)
- [ODM #3: Promover la igualdad entre los géneros](#)
- [ODM #4: Reducir la mortalidad infantil](#)

- [ODM #5: Mejorar la salud materna](#)
- [ODM #6: Combatir el VIH/SIDA y otras enfermedades](#)
- [ODM #7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente](#)
- [ODM #8: Crear una alianza mundial](#)

Todos estos objetivos tienen relación con el niño pero el más importante es el ODM 2: “Lograr la educación primaria universal”.

Brindar a los niños una educación básica es la mejor inversión que el mundo puede hacer para su futuro.

Muchos jóvenes tienen que trabajar para apoyar a su familia en lugar de ir a la escuela, y en algunas familias se espera que las niñas permanezcan en la casa y ayuden con las tareas domésticas - una tendencia que fuerza a las niñas a olvidar su propia educación. La educación reduce la pobreza al proveer oportunidades para que las personas puedan tener una vida mejor. El Objetivo 2 tiene la meta de asegurar que, en el 2015, todos los niños y niñas del mundo puedan completar la escuela primaria.

A medida que el mundo sigue impulsando las estrategias, la financiación y los programas necesarios para lograr que la visión descrita en la Declaración del Milenio sea una realidad, no debe permitir que los niños y niñas más necesitados de cuidado y protección – los excluidos y los invisibles- sean olvidados.

UNICEF

Hay que esforzarse para ayudar a esos niños a los que se les priva de los servicios esenciales y a quienes se les deniega una protección y participación a la que tienen derecho, estos son los “excluidos e invisibles”.

ASPECTOS PRINCIPALES

Explotación: Utilizar en provecho propio, por lo general de un modo abusivo, las cualidades o sentimientos de una persona, de un suceso o de una circunstancia cualquiera.

Trabajo infantil se define como, trabajo realizado por niños menores de 15 años, a excepción de los hechos en casa de los padres (siempre que se trate de ayudar a los padres y que los niños puedan ir a clase).

UNICEF ha desarrollado un conjunto de criterios básicos para determinar si el trabajo infantil es explotador:

Un trabajo es explotador para el niño cuando...

- Es con dedicación exclusiva a una edad demasiado temprana
- Se pasan demasiadas horas trabajando
- El trabajo provoca estrés físico, social o psicológico indebido
- Se trabaja y se vive en la calle en malas condiciones
- El salario es inadecuado
- El niño tiene que asumir demasiada responsabilidad
- El trabajo impide el acceso a la escolarización
- El trabajo mina la dignidad y autoestima del niño (como el esclavismo y la explotación sexual)
- Impide conseguir un pleno desarrollo social y psicológico

Tipos de trabajo infantil

- **Pequeñas empresas**, (generalmente familiares): aquí las condiciones de trabajo son buenas y a veces gratas para el niño ya que pueden aprender algo bueno para su vida pero en otros casos se presentan problemas como largas jornadas de trabajo, lugares sin condiciones necesarias e inseguras, etc.
- **Agricultura tradicional**, muchos niños trabajan en el campo y no asisten a la escuela.
- **Trabajos de supervivencia**, trabajos que desempeñan los niños cuando tiene que mantenerse económicamente sin apoyo familiar.
- **Prostitución**, en el caso de niños, muchas veces son obligados a hacerlo ya que han sido vendidos por sus padres.
- **Compraventa de menores**, los propietarios les pueden hacer trabajar directamente para ellos o para terceros.
- **Niños soldados**, los niños no son solo víctimas pasivas de la guerra, sino que también en muchas ocasiones participan activamente en la guerra, empuñando armas que los mutilan, matan y destrozan psíquicamente.

Amenaza para los adultos

La OIT recuerda que el recurso al trabajo de los niños va unido al paro de los adultos y a la distribución desigual de la riqueza.

Sin niños a disposición de los terratenientes y de las fábricas, el trabajo lo harían los adultos. Sin la competencia no mejorable que representa el trabajo infantil, los adultos tendrían un mayor poder de reivindicación social y salarial. El trabajo infantil prolifera en las comunidades y sociedades donde los adultos trabajan de forma temporal o por salarios inferiores a los mínimos legales.

CAUSAS DEL TRABAJO INFANTIL

La causa principal del trabajo infantil es la pobreza, pero hay otras causas como:

- **Tradición cultural:** en países latinoamericanos es común que los niños trabajen para ayudar a sus padres, ya que son economías de supervivencia y no les permite mantenerse.
- **Abandono familiar:** muchos niños se ven en la necesidad de empezar a trabajar para poder mantenerse y mantener a sus familias.
- **Son aptos para algunos trabajos:** esta postura parte de aquellos que contratan niños por que son mano de obra más barata y más dócil.

Donde la educación es obligatoria, disponible y entendida como importante, la proporción del trabajo infantil es más baja.

El trabajo infantil se explica también por creencias locales y costumbres. Aunque la necesidad sea mínima los niños trabajan, el trabajo infantil está implícitamente admitido, es una tradición familiar y natural. Los padres piensan que los niños deben aprender cuanto antes un oficio que les sea útil, ya que creen que así impiden que el niño que no trabaje se muera de hambre o se convierta en un ladrón, éstos no se dan cuenta que ejercen sobre los niños una actitud abusiva y destructiva.

A los niños les parece normal este tipo de comportamiento, debido a que han vivido siempre así.

¿¿EN QUE TRABAJAN LOS NIÑOS Y NIÑAS??

Los niños que trabajan a *tiempo completo* lo hacen en el sector agrícola, también hay muchos

trabajando en el sector doméstico, en la minería, pesca, construcción, material deportivo, pirotecnia, fabricas de cristal y cerámica, equipamiento quirúrgico...

Muy a menudo, el servicio doméstico se convierte en una labor de 24 horas, en la que el niño se encuentra constantemente al servicio de los miembros de toda la familia.

Además, los niños y niñas en el servicio doméstico son especialmente susceptibles de sufrir daños físicos y psicológicos. Muchos tienen que realizar tareas que son totalmente inapropiadas para su edad y su fortaleza física. Los alimentos que reciben son a menudo inadecuados desde el punto de vista nutritivo, muy inferiores a los alimentos que consumen los miembros de la familia que les emplea.

En Haití, por ejemplo, se descubrió que los trabajadores domésticos de 15 años eran un promedio de 4 centímetros más cortos de talla y pesaban 20 kilos menos que los niños y niñas de 15 años de la misma zona que no trabajaban en el servicio doméstico.

Los niños y niñas que trabajan en el servicio doméstico sufren a menudo malos tratos físicos como castigo a una tarea mal hecha o simplemente como rutina destinada a asegurar su sumisión. También corren un grave riesgo de sufrir abusos sexuales. Una investigación acelerada realizada en El Salvador indicó que un 66% de las niñas en el servicio doméstico habían sufrido abusos físicos o psicológicos, muchas de ellas de tipo sexual, y que la amenaza de avances sexuales por parte de sus patronos era un factor siempre presente, según sus propios testimonios.

Algunos países como ejemplo de la explotación laboral infantil

- MINAS DE CARBÓN EN COLOMBIA, los niños trabajan aquí por que pueden deslizarse mejor por los estrechos pasillos de las minas, tienen dificultades para respirar y llevan pesadas cargas sobre sus espaldas.

- PELOTAS DE FÚTBOL EN PAKISTAN, hay más de 7.000 niños menores de 14 años que cosen pelotas de fútbol, cobrando 0,6 dólares por pelota.

- PLANTACIONES DE TÉ Y PLATANOS EN BANGLADESH, NEPAL Y LA INDIA, muchos niños y niñas mueren cada año en este sector manipulando pesticidas y parece no importar a nadie.

- Según la OIT, en áreas rurales hay más muertes infantiles causadas por los pesticidas que por todas las demás enfermedades de la infancia juntas.

- INDUSTRIA DE LADRILLOS EN CAMBOYA, trabajan con las manos desprotegidas y muchos de ellos descalzos, muchos se cortan las manos y dedos manipulando maquinaria pesada.

- PIELES PARA FIESTAS EN EL CAIRO, en las fabricas de curtido trabajan cerca de un millón y medio de niños y niñas entre los 6 y 14 años.

- LA MARCA DE DEPORTES NIKE, tiene trabajando a niños para pagar menos al trabajador.

- LA MARCA ADIDAS, ha transferido toda su producción a Asia.

- CIGARRILLOS HECHOS A MANO EN LA INDIA, en esta industria trabajan más de 325.000 niños.

- JUGUETES FABRICADOS EN CHINA, TAILANDIA E INDONESIA, niños y niñas trabajan durante doce horas al día, manipulan materiales inflamables, en ambientes sofocantes, casi sin comida y durmiendo en campamentos- guetos; algunas marcas son: MATTEL, LEGO Y

CHICO.

• ALFOMBREAS EN PAKISTAN, INDIA Y NEPAL, se precisa a niños para este trabajo por sus pequeños dedos y por que los mayores no están dispuestos a semejante explotación

DATOS

AFRICA: el 17% de la población activa tiene entre 4 y 15 años

LATINOAMÉRICA: trabajan 7.300.000 menores entre los 10 y los 14 años.

La INDIA el GIGANTE DEL TRABAJO INFANTIL: la OIT señala que hay 45 millones de trabajadores entre los 4 y 14 años.

BRASIL, tierra de explotados y explotadores: tiene 34 millones de pobres.

1 de cada 4 niños y niñas vive en condiciones de extrema pobreza, en familias con ingresos menores a 1 euro diario.

1 de cada 12 niños y niñas muere antes de cumplir los 5 años.

Más de **120 millones de niñas y niños en edad escolar no asisten a la escuela**, en su mayoría niñas.

Cada minuto, un/a niño/a muere por una enfermedad vinculada al SIDA. Actualmente hay 15 millones de niños y niñas que han perdido a sus progenitores a causa del SIDA.

300.000 niños y niñas están sirviendo a gobiernos o fuerzas rebeldes como soldados. **Más de 1,8 millones de niños y**, sobre todo, niñas están sometidos a la explotación sexual.

CONSECUENCIAS DEL TRABAJO INFANTIL

- Niños y niñas analfabetos de por vida
- Con la salud hipotecada por el cansancio, exposición continua al polvo, sorderas, jorobados, problemas en el crecimiento óseo...
- Daños psicológicos, por ausencia de descanso, de juegos, de socialización.

Los niños y las niñas que realizan trabajos peligrosos corren un grave riesgo de sufrir lesiones y de no recibir una educación

Se estima que en la actualidad trabajan 246 millones de niños y niñas con edades comprendidas entre los 5 y los 17 años, según los últimos cálculos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). De esta cifra, cerca de un 70%, o 171 millones de niños y niñas, trabajan en situaciones o condiciones peligrosas en minas, con químicos y pesticidas en la agricultura o manejando maquinarias peligrosas. Alrededor de 73 millones tienen menos de 10 años.

La inmadurez física de los niños y niñas que trabajan les expone aún más que a los adultos a las enfermedades y lesiones relacionadas con el trabajo, e incluso puede que tengan una menor conciencia de los riesgos que conllevan sus ocupaciones y su lugar de trabajo. Las enfermedades y las lesiones incluyen heridas, la rotura o pérdida completa de un miembro del cuerpo, quemaduras y enfermedades de la piel, lesiones oculares y auditivas, enfermedades respiratorias y gastrointestinales, y fiebre y dolor de cabeza debido al excesivo calor en los campos y en las fábricas.

Pero los riesgos que confrontan los niños que realizan trabajos peligrosos no se limitan a las lesiones, las enfermedades o incluso la muerte.

También dejan de recibir una educación que podría sentar las bases para que cuando se

conviertan en adultos obtengan un empleo en una ocupación menos peligrosa.

SOLUCIONES

Para un problema tan complejo como el trabajo infantil se debe pensar en soluciones graduales:

- *Toma de conciencia del problema:* la en muchos países no existen cifras acerca del trabajo infantil pues los gobiernos tan solo dicen que ese problema no existe, esto se da porque estos trabajos son marginales, se dan en sectores pobres o apartados, etc. La gente debe informarse acerca de este problema y no permitir que este siga sucediendo.
- Se deben respetar los acuerdos internacionales (principalmente la declaración de los derechos del niño y del adolescente), legislaciones, etc. Un ejemplo son los convenios dispuestos por la OIT como el Convenio para la Edad Mínima (convenio n° 138) este fue adoptado en la asamblea general de 1973.
- En este convenio se afirma que los niños menos de 15 años no pueden trabajar, la edad mínima para un trabajo fuerte o demandante ha sido establecida en 18 años en casos excepcionales, en 16 años. Se acepta el trabajo ligero entre los 12 y los 15 años, a condición de que el trabajo no perjudique la salud y la educación de los niños.
- El Estado debe generar empleo digno y adecuado para las personas a fin de que estas puedan mantenerse de una manera sostenida, además de gozar de los beneficios de lo trabajado.
- El Estado debe promover una educación primaria que llegue a todos, útil y de calidad a fin de que aquellos niños que la reciban no tengan que abandonarla y puedan sacar el mayor provecho de esta, para poder acceder a una mejor calidad de vida y salir de su pobreza.
- Potenciar el rol de la mujer, para aliviar los problemas económicos de las familias pobres.
- Se deben dar servicios sociales de apoyo para las familias de los niños trabajadores.
- Los sindicatos de trabajadores deben impulsar el rechazo al trabajo infantil entre sus bases.
- Apoyar las acciones de entidades como al OIT (Organización Internacional para el Trabajo), UNICEF, CARITAS, Defensora del Pueblo, etc.
- Cancelar la deuda externa ya que esta es la gran culpable de que los países del Sur estén endeudados y esto les obliga a trabajar más, vender más y consumir poco, para ahorrar lo suficiente para pagar la deuda.

SOLUCIONES, ALTERNATIVAS:

La erradicación de la esclavitud infantil en la India depende del compromiso del gobierno de la India en dos aspectos: la potenciación del Acta sobre (la Abolición de) la Esclavitud y la creación de alternativas razonables (escuelas) para los niños esclavos y los que tienen posibilidades de llegar a serlo. Organizaciones no gubernamentales tendrán que ayudar muchísimo en tareas de control, llamando la atención siempre que el gobierno sea demasiado laxo.

Algunas ONGs del Sur han actuado directamente en lugares de trabajo, haciendo batidas para rescatar niños esclavos y forzados. Estas acciones no pueden llegar a gran número de niños, pero llaman la atención. La experiencia de estos grupos ha resaltado la importancia de establecer programas de rehabilitación para niños arrancados de condiciones laborales brutales; necesitan educación y tratamiento físico y psicológico.

Es importante también que ayudemos a los niños a conocer sus derechos, muchos no saben que los tienen.

Deben conocer sus derechos ya que se espera de los niños /as que se desarrollen plenamente y crezcan para convertirse en adultos responsables y participes de la sociedad, pero aquellos niños que no conocen sus derechos no pueden desarrollarse como se quiere ni pueden respetar los derechos de los demás ya que no tienen conocimiento de ello. Muchos niños trabajan por necesidad por que se encuentran en una situación de extrema pobreza y hacen lo que sea y por eso se aprovechan de ellos explotándolos sin justificación, negándoles la posibilidad de recibir una educación y de jugar con otros niños y niñas... Por eso creemos que es importante que los niños conozcan sus derechos.

Para ayudar a que los niños conozcan sus derechos ha de tener lugar un proceso de aprendizaje en tres etapas:

- **Explorar** el tema de los derechos de los niños: reunir, analizar y sintetizar la información sobre el tema.
- **Responder** a la información reunida: familiarizarse con toda una gama de perspectivas, llegando a sensibilizarse con la dimensión humana del tema de los derechos, cultivando un sentido de solidaridad, y desarrollando interés en la participación.
- **Actuar** de una manera concreta y práctica, usualmente en la propia localidad de uno; mediante la participación en las manifestaciones locales de temas de derechos globales, los niños pueden llegar a vincularse a empeños mundiales para promover la justicia y el cambio constructivo.

Los niños y jóvenes así como también, los padres y los adultos en general deben tener conocimiento de sus derechos y saber que no es algo que afecta a unos lugares determinados, es algo que abarca al mundo entero, todos tenemos los mismos derechos y es importante que no dejemos que nos los arrebaten.

CONCLUSIONES

- El trabajo no debe afectar al niño de ninguna manera, este debe ser un medio para que el niño aprenda alguna labor y se enriquezca como persona.
- La gente debe conocer acerca de esta situación para que no quede impune.
- El estado debe controlar más el trabajo infantil para que este no genere situaciones de esclavismo, ni abusos a los niños.
- Se debe mejorar los programas escolares para lograr un real cambio en el país, ya que la educación es el motor del progreso del país
- Los niños que han sufrido de abusos a causa del trabajo infantil deben recibir apoyo del estado al igual que sus familias para que esta situación no se repita.

RELACIÓN DEL TRABAJO CON EL EDUCADOR SOCIAL:

Una posible tarea del educador social en relación con la explotación infantil a realizar en los países donde estas prácticas se llevan a cabo, es la de concienciar a los padres o tutores de estos niños de la gravedad del asunto, por los numerosos riesgos a los que se ve expuesto el niño tanto físicos como psicológicos, así como la de mentalizarles de la importancia de la educación de los menores.

Esto se puede llevar a cabo mediante la elaboración y puesta en práctica de diferentes programas cuyos objetivos primarios sean:

- Que todos los que interactúen con los niños y las niñas observen prácticas de crianza y de educación que contribuyan a protegerlos.
- Que se cuente con los conocimientos, las aptitudes y la motivación para reconocer la explotación y el abuso y responder a ellos.
- Una educación básica obligatoria.

Otra posible función del educador social no menos importante que la anterior es la de conseguir que los niños y niñas conozcan sus derechos y al mismo tiempo habilitarlos y alentarlos para que los hagan valer, brindándoles los mecanismos necesarios.

También podría participar en programas de reinserción y apoyo psicológico de aquellos niños y niñas que han sido víctimas de la explotación laboral y/o sexual. Esto es muy importante ya que se corre el riesgo de que estos menores explotados sean futuros explotadores o personas inmunes a este tipo de vejación ya que no conocen otra forma de vida. El educador social debe intervenir.

El educador social realiza programas destinados a la integración de los niños portadores del VIH/SIDA, ya que en muchos casos, las peores formas de trabajo infantil son la causa del contagio.

Pero no solo se debe actuar en los países donde la explotación infantil cobra vida. Como ya hemos comentado, en muchos casos los niños son explotados en fábricas cuyos productos son trasladados a países desarrollados. El educador debe hacer llegar esta situación, debe comunicarlo, debe ser la voz de los sin voz.

Se pueden realizar infinidad de proyectos para conseguir que se conozcan los derechos del niño y se respeten tanto en los países desarrollados como en los subdesarrollados. El educador social debe conocerlos y proponerlos.

Un ejemplo que ya se está realizando por algunas empresas españolas (grupo IKEA, multinacional que diseña, fabrica y vende muebles y artículos para el hogar) es el de conseguir que el sector privado pueda comerciar en los países en desarrollo de un modo responsable, empleando como marco de actuación la Convención sobre los Derechos del Niño.

Esta multinacional exige que todos los contratistas reconozcan la Convención sobre los Derechos del Niño. Además a fin de garantizar su cumplimiento, los empleados de IKEA realizan visitas periódicas con el fin de vigilar que no haya niños y niñas trabajando en las instalaciones, y al menos una vez al año se realizan visitas no anunciadas por parte de auditores independientes.

Por último el educador social debe informar de la existencia de una herramienta importantísima para conseguir que las sociedades puedan manifestarse abiertamente sobre la explotación, el abuso y la violencia, y esta eficaz herramienta son los medios de comunicación. Los profesionales de los medios de comunicación (periodistas escritores, emisores y creadores de programas) son los ojos, los oídos, y las voces de la sociedad y tienen una gran influencia para determinar cómo se visualiza y se describe la infancia. Pueden contribuir incorporando los derechos de la infancia a la lista de prioridades de los medios de comunicación, y llamando la atención del público y las personas más influyentes sobre la vulneración de estos derechos, utilizando su trabajo para procurar que los gobiernos rindan cuentas de sus acciones.

VALORACIÓN:

Hemos escogido este tema porque somos conscientes de que las vidas de millones de niños y niñas transcurren en medio de la pobreza, el abandono, la ausencia de educación, la discriminación, la falta de protección y la vulnerabilidad.

Sabemos que para ellos la vida es una lucha diaria por la supervivencia. Corren el riesgo de no poder aprovechar su infancia, de quedar excluidos de servicios tan esenciales como los hospitales y las escuelas, sin la protección de la familia y la comunidad, y constantemente amenazados por “la explotación” y los malos tratos.

En un principio nos costó encontrar información adecuada para realizar nuestro trabajo sobre la explotación infantil, pero poco a poco fuimos recopilando datos y un abogado que trabaja en UNICEF nos proporcionó libros, folletos y demás información.

Este trabajo nos ha enriquecido tanto a nivel académico como a nivel humano. Nos ha hecho ser conscientes de la problemática y de la difícil, pero al mismo tiempo urgente y necesaria solución, ya que estamos tratando un problema de las personas más “indefensas e invisibles”: los niños.

“Para estos niños y niñas, el concepto de que la infancia es una época para crecer, aprender, jugar y sentirse seguros, no significa nada”. Esta frase nos llamó mucho la atención. Nosotros estamos lejos de esa situación, vivimos aislados de esa realidad. Sí conocemos excepciones de niños maltratados o explotados, pero raramente. Creemos que es un problema de “todos”, no debemos sentir que es algo que “no va con nosotros”, pues hay pobreza necesariamente porque existe la riqueza de unos pocos. No debemos sentir que es algo que “no va con nosotros” por el hecho de haber nacido en España en lugar de en África. “Sí va con nosotros”, y simplemente por el hecho de

ser personas.

Es cierto que este es un problema difícil de erradicar porque está muy extendido e intervienen muchos factores, pero no por ello debemos abandonar. No podemos convertirnos en seres pasivos y que frente al televisor, al observar noticias que informan de la realidad de estos niños, se sienten desbordados. Debemos aportar nuestro granito de arena, siendo conscientes en todo momento de la amplitud del problema, pero no por ello dejando de buscar soluciones y luchar por defender sus derechos. El primer mundo no es pusilánime a la hora de conseguir las materias primas de aquellos países. ¿Lo puede ser ante estos problemas?

Debemos resaltar que es importante tener en cuenta la idea de que los niños que han sido explotados en su infancia, fácilmente serán explotadores (no en todos los casos) o personas inmunes a este tipo de vejación ya que no entienden otra forma de vida. Se debe trabajar este tema para evitar que esto suceda, interviniendo. La educación tiene un papel fundamental.

“Muchas de las peores formas de trabajo infantil son la causa y la consecuencia de la pandemia del VIH/SIDA”. Creemos que se debe hacer hincapié en este dato. No podemos quedarnos de brazos cruzados mientras este virus se expande sin cesar, llevándose la vida de tantísimas personas, y entre ellas niños y niñas: “excluidos e indefensos”.

Debemos reivindicar sus derechos del mismo modo que reivindicamos nuestros propios derechos y los de nuestros pequeños, pues, como ya hemos dicho, éste es un problema global, es un problema de todos, son también nuestros niños, porque “los niños son responsabilidad de todos los humanos y deben ser prioridad”.

BIBLIOGRAFÍA

- DERECHOS HUMANOS
- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO
- DECLARACIÓN DEL MILENIO
- VISITA A UNICEF PARA DOCUMENTARNOS
- DOCUMENTACIÓN DE DISTINTAS PÁGINAS WEB:
 - www.Enredate.org
 - www.unicef.org/spanish
 - <http://www.solidaridad.net/iqbal/historia.php>
- INFORME DEL “ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA, 2006”
- “EN EL MUNDO A CADA RATO”
- ¡NADA MÁS JUSTO! Guía práctica para aprender sobre la Convención sobre los Derechos del Niño.
Susan Fountain.
- “PRIORIDAD DEL TRABAJO INFANTIL: La eliminación del trabajo perjudicial para los niños.”
A. Béquele y W. Myers.

La educación sociocultural

Mario Viché González

1. ¿Un término en crisis?

En los últimos tiempos parece que el termino animación sociocultural se encuentra pasando por una profunda crisis. Crisis que algunos analistas achacan al modelo económico neoliberal, mientras que otros lo imputan a la bisonñez del concepto o al agotamiento de las propuestas de actuación que tanto los animadores como el propio sistema realizan. Es por ello que se hace necesario precisar nuestras prácticas y finalidades, dándole a nuestra praxis una concepción holística. Es necesario hablar claramente, más que de animación, de la Educación Sociocultural..

Si bien, es verdad, que el termino animación sociocultural hace referencia a un concepto más propio de la escuela nueva o de la sociedad del bienestar que se instaura en Europa tras la segunda Guerra Mundial, es la institucionalización de su práctica, unido a una estructura social fragmentada, la que parece haber reducido la animación sociocultural a una serie de acciones encaminadas a cubrir, de una forma más o menos creativa, el tiempo libre de determinados sectores de la población, a la gestión de eventos supuestamente culturales o al desempeño de tareas directamente relacionadas con la custodia de los más pequeños e incluso de nuestros mayores.. Son estas proyecciones pragmáticas las que han contribuido directamente a crear un estereotipo de la animación sociocultural como una propuesta festiva, de evasión, lúdica, superficial, banal y complementaria de la auténtica educación en cuanto que cumple funciones recreativas, ocupacionales, asistenciales, lúdico festivas o pseudoculturales.

2. Los entornos educativos

Si analizamos la arquitectura sociocultural del sistema educativo, entendido como sistema de integración social, aculturación y desarrollo armónico de las cualidades individuales y las vivencias colectivas, nos encontramos con profundas contradicciones que los distintos estereotipos educativos contribuyen a magnificar.

En primer lugar nos encontramos con un entorno familiar que, por motivos diversos, no está cumpliendo sus funciones de socialización primaria. Son varios los motivos que dificultan una óptima socialización en el entorno familiar, la falta de tiempo para la convivencia, las múltiples ocupaciones de los distintos miembros de la unidad familiar, las diferentes propuestas de ocio y recreación que dificultan la comunicación intergeneracional. Estos factores, unidos a otros más clásicos como la falta de formación, aspectos culturales, los propios procesos de crecimiento y autoafirmación de los jóvenes y adolescentes, están condicionando los procesos de socialización primaria en el entorno familiar.

Desde el punto de vista de la escuela, entendida como segundo entorno de socialización, la creciente tendencia a la especialización de profesores y currículos, el énfasis que el sistema pone en los aspectos curriculares. marginando, en numerosas ocasiones, aspectos relacionados con la comunicación, la cooperación, el desarrollo autónomo, el pensamiento, la ideación y el crecimiento, hace que la escuela, en cuanto que sistema, se convierta en una propuesta de aprendizaje cognitivo que olvida los aspectos relacionados con la educación integral de los individuos.

Por su parte el tercer entorno, que tradicionalmente había venido estructurándose a partir de la comunidad local, comunidad que se constituía en un entorno privilegiado para las relaciones entre iguales, las amistades, la creación de identidades locales y para el desarrollo de una cultura propia, se está viendo condicionado cada vez más por unas nuevas estructuras urbanísticas, unas nuevas coordenadas espaciotemporales que diversifican y alejan espacialmente los espacios de encuentro, relación, trabajo, identificación y desarrollo cultural. La cada vez más creciente movilidad espacial durante la jornada de ocio y trabajo, unido a las dificultades cada vez más frecuentes de apropiación de los espacios públicos, rompe las funciones tradicionales de socialización y desarrollo que el barrio, en tanto entorno local, estaba desempeñando.

A estos tres entornos clásicos, hay que añadir, inevitablemente, el entorno tecnológico mediático como cuarto entorno para la socialización. La aparición de un universo mediático unido a las nuevas tecnologías para la comunicación y el intercambio de información, están creando una nueva visión de la realidad sociocultural, una visión que se configura en las mentes de los individuos y en el imaginario colectivo estableciendo nuevas formas de socialización, relación, intercambio, acceso a la cultura, ideación e identificación colectiva.

3. La educación sociocultural

Es, como consecuencia de estas nuevas realidades, que el desarrollo humano, la ideación, la socialización y la creación de identidades sociales se está viendo condicionada por nuevos factores comunitarios, económicos y culturales. Si la socialización y el desarrollo humano es un fenómeno holístico globalizado, las propuestas educativas que se están estructurando a partir de los cuatro espacios básicos de socialización están estructurando unos procesos madurativos y de integración social fragmentados y estancos.

De esta manera se estructuran un conjunto de subsistemas aislados dónde la escuela parece que se ha de ocupar únicamente del aprendizaje instrumental y la formación profesional, la familia del sustento y la formación en valores y actitudes, el sistema sociocultural de los tiempos de ocio, la educación social de las disfunciones de los sistemas anteriores, que cada vez van en aumento, el sistema mediático y tecnológico de cubrir, desde una perspectiva empresarial y de consumo, las lagunas que van quedando vacías en los procesos de estructuración de la personalidad y desarrollo

de las pautas comunitarias.

Esta visión, un tanto estereotipada, se ve afianzada con la división de las propuestas educativas entre aquellas consideradas como propias de la educación formal y las de la educación no formal.

Es pues el momento de proponer una auténtica superación de esta contradictoria ruptura y fragmentación de las prácticas educativas, segmentación que si bien parece interesar desde el punto de vista del desarrollo de los proyectos empresariales de las industrias de la educación y la cultura, resulta contradictoria desde la óptica del desarrollo madurativo de los individuos, la creación cultural y la ideación o el desarrollo sostenible de las colectividades humanas.

Tal y como afirman Suzete T. Orzechowski y Rogério Bonini Ruiz (2007): “...o trabalho pedagógico se faz, então, complexo e comprometido com a realidade existencial do homem e do mundo que o rodeia. Percebendo o conhecimento em eterna transformação, o trabalho pedagógico passa a ser percebido de forma mais ampla e mais autêntica, bem como, transformável. As relações ensino-aprendizagem, professor-aluno, teoria-prática; são construídas dia-a-dia, dentro e fora da escola”.

Es, por tanto, el momento de superar el concepto modernista propio del siglo XX de una animación sociocultural complementaria del sistema educativo para plantear la necesidad de una auténtica Educación Sociocultural, una práctica educativa que ponga el énfasis en la educación integral de los individuos y las comunidades y que trabaje de forma globalizada por:

- El desarrollo armónico de las personalidades individuales y su capacidad de relación, solidaridad y cooperación.
- La creación cultural y la ideación como forma de progreso y desarrollo humano
- El desarrollo comunitario, basado en la estructuración de comunidades de afinidades e intereses capaces de autoorganizarse cooperativamente sobre la base de la dialécticidad y la interactividad.

Una Educación Sociocultural capaz de generar procesos que coordinen y globalicen los distintos entornos educativos en los que se socializan los individuos y se estructuran las comunidades: la escuela, la familia, el entorno sociocultural local y mediático, impidiendo la creación y concepción de departamentos estancos alienantes para los individuos.

Educación sociocultural que devuelva a los individuos y las colectividades ciudadanas la capacidad de generar procesos de cambio individual y colectivo a partir de convertirlos en los principales agentes del proceso educativo, del análisis de la realidad social, de la capacidad de

interactuar entre ellos y con su entorno vital, de la capacidad de cooperar en el desarrollo y estructuración de los proyectos colectivos de crecimiento y desarrollo de los vínculos y afinidades comunitarias.

Educación sociocultural capaz de generar contextos educativos que integren el aprendizaje, la ideación, la creatividad, la comunicación, la interactividad, la cooperación y el desarrollo de redes solidarias, procesos indispensables para poder hablar tanto de desarrollo armónico de la personalidad como de desarrollo comunitario, en definitiva de una auténtica Educación Sociocultural integral e integradora.

4. Los contextos para la Educación Sociocultural

Los contextos para la educación sociocultural son lugares físicos institucionalizados: escuelas, centros de tiempo libre, casas de cultura, teatros, museos, sedes asociativas, pero también lo son los espacios comunitarios más o menos estructurados: barrios, comunidades indígenas, ciudades educadoras... En los últimos años han aparecido nuevos espacios virtuales mediáticos en los que su ubicación espacio temporal no se encuentra tan claramente definida: medios de comunicación, nuevos movimientos sociales, Internet..., incluso cada vez más la educación y la sociología deben prestar su atención a nuevos espacios para el consumo, el ocio, la comunicación, espacios carentes de una identidad local y cultural definida y que cada vez más están supliendo funciones tradicionales de aculturación, participación ciudadana, creación de un imaginario colectivo, estructuración de la comunicación y las interacciones sociales.

La Educación Sociocultural propone la integración cooperativa de estos espacios en un proyecto común de desarrollo que sea capaz de crear un entorno educativo sostenible basado en las propuestas de la educación integral e integradora.

Históricamente el siglo XIX y principios del XX aportó propuestas de entornos o contextos integrados para la educación. Los patronatos obreros, Las Casas del Pueblo, Ateneos y Escuelas Racionalistas o Universidades Populares realizaron propuestas prácticas de integración de distintas prácticas educativas en un mismo proceso: charlas, exposiciones, debates, excursiones, acciones participativas y de organización democrática y social se combinaban en estas instituciones con el aprendizaje cognitivo y la educación integral, uniendo en un mismo proceso de desarrollo propuestas educativas clasificadas posteriormente como formales y no formales.

Este tipo de contextos integrados e integradores lo podemos encontrar actualmente, como explica Suzete T. Orzechowski y Rogério Bonini Ruiz (2007) en la propuesta educativa de los centros Dom Bosco, contextos educativos que integran en un mismo proyecto educativo: un centro escolar, un centro juvenil, diversas iniciativas deportivas y de encuentro cooperativo sí como un

centro de orientación familiar: “Embassados em princípios dogmáticos de Dom Bosco, que desenvolvem um processo educativo não formal relacionando educação e trabalho”.

Sea cual sea el modelo la propuesta de la Educación Sociocultural pasa por la no separación de los distintos entornos educativos en contextos fragmentados, sino que propone de forma clara la integración de las distintas prácticas educativas en una praxis integral, integrada e integradora que tienda a crear contextos físicos y virtuales que de forma coordinada y creativa propongan a los individuos y sus comunidades de afinidades e intereses propuestas de análisis dialógico de la realidad, interactividad, ideación, desarrollo armónico de la personalidad y estructuración solidaria de estructuras comunitarias sostenibles.

5. Las características de la Educación sociocultural

La educación sociocultural que hemos definido en el apartado anterior tiene como características definitorias de su praxis educativa las siguientes:

a) La creación de nuevos espacios y nuevas identidades

La ruptura de los espacios que la modernidad estructura para la convivencia, la interacción, la construcción de lo comunitario y las identidades locales es una realidad en la sociedad del conocimiento que la posmodernidad ha generado. Estos espacios tradicionales de referencia quedan superados por una nueva explosión de redes de comunicación, estructuras de contacto e interacción que la sociedad red pone de manifiesto. En este contexto la creación y desarrollo de las identidades individuales y colectivas ha de realizarse a partir de nuevas estructuras espacio-temporales, nuevos espacios estructurados a partir de los nexos que posibilita la Red, nuevos espacios que van a definir nuevas identidades a partir de nuevas funciones en red, nuevas afinidades e intereses.

Estos nuevos espacios formados por comunidades virtuales, foros de debate e intercambio, grupos colaborativos, movimientos sociales interactuando en red, dan lugar a la afirmación y desarrollo de nuevas identidades individuales, nuevos contextos socioculturales y en definitiva, nuevas identidades que se estructuran a partir de vínculos de amistad, proximidad, solidaridad, afinidad, intereses comunes, prácticas cooperativas o usos compartidos de la Red.

Nuevos espacios que combinan la capacidad comunicativa, de encuentro de identidades, de cooperación, difusión de ideas y valores, que ofrece la Red, con la potenciación de espacios físicos y momentos para el encuentro y la comunicación interpersonal que rentabilicen desde una óptica humanizadora las potencialidades del espacio-Red.

Es, esa capacidad de creación de nuevos espacios en red, la que permite no solo el desarrollo del mercado globalizado, sino una nueva posibilidad de intervención para los movimientos sociales, las colectividades virtuales, las individualidades, posibilidad que va a

permitir una redefinición de las prácticas comunicativas, de análisis de la realidad, de la participación, la cooperación, la solidaridad y el desarrollo de lazos comunitarios, prácticas propias de la educación sociocultural.

b) La Interacción y la interactividad

Marco Silva (2005) define la interactividad como: "...la comunicación que se realiza entre emisor y receptor entendida como co-creación del mensaje"

La interactividad se presenta como una superación de los modelos de comunicación unidireccionales, modelos bancarios tal y como los define Paulo Freire en los que el emisor emite contenidos sobre un receptor pasivo que los recibe de forma acrítica a modo de depósito que el emisor realiza sobre la persona del receptor.

En la pedagogía de Paulo Freire, la superación del modelo educativo bancario supone que:

"Nadie educa a nadie"

"Nadie se educa solo"

"Los hombres (y las mujeres) se educan entre sí, mediatizados por el mundo"

Es, desde estas coordenadas de comunicación horizontal, bidireccional, cooperativa, desde la perspectiva de la autoría, que se plantea la interactividad como un componente constitutivo de la auténtica comunicación y en consecuencia de las relaciones de comunicación que establecen los diferentes agentes que intervienen en los procesos de educación sociocultural.

c) Los proyectos solidarios y colaborativos.

La educación es fundamentalmente un proceso de comunicación horizontal, bidireccional, de igual a igual entre individuos, mujeres y hombres, proceso que genera otros procesos individuales de aprendizaje, apropiación crítica del entorno, objetivación de la realidad, identidades personales, construcción del conocimiento y maduración como persona. Este paradigma dialógico del hecho educativo se presenta como un componente fundamental de la educación sociocultural.

Desde una perspectiva sociocultural, el trabajo colaborativo se presenta como una praxis fundamental para la puesta en comunicación de ideales, inquietudes e intereses, para la estructuración de identidades colectivas, para la construcción de estructuras comunitarias, la estructuración de movimientos alternativos, para la puesta en marcha de propuestas de solidaridad globalizadas, para la convivencia intercultural y, en definitiva, para la formalización de actitudes tolerantes, empáticas y solidarias.

d) La estructuración de una sociedad sostenible.

La estructuración de una sociedad sostenible es una de las finalidades de la intervención social pero, a su vez, se constituye también en un indicador de equilibrio y salubridad de las estructuras y redes de convivencia cívica que la educación sociocultural promueve.

La estructuración de lo social desde la perspectiva de la sostenibilidad pasa por la creación de:

- unas estructuras de convivencia y relación interpersonal sostenibles basadas en el respeto mutuo y la tolerancia.
- unas estructuras de comunicación sostenibles basadas en la interacción y la interactividad.
- unas estructuras sociales y económicas respetuosas con los individuos y con el medio ambiente.
- unas actitudes de respeto y conservación del medio ambiente basadas en los principios del equilibrio sostenible.
- una ética de mercado que guíe los intercambios de bienes y servicios desde la perspectiva del respeto a los ritmos de crecimiento individual, desarrollo comunitario, identidades individuales y colectivas.

e) Una nueva democracia sociocultural.

La democracia se construye sobre un sistema de interacciones sociales donde el debate, la expresión de las identidades individuales y colectivas, el análisis crítico y dialógico de la realidad social, permiten un juego de libertades que posibilita un auténtico equilibrio de derechos y deberes, que se complementan con un sistema social de participación que permite tanto la expresión de las ideas como el debate y la toma de decisión.

Si, en la sociedad de la modernidad industrializada, la democracia se ha estructurado sobre territorios nacionales e instituciones políticas, culturales y económicas, la sociedad del conocimiento que la posmodernidad ha desarrollado ha roto las estructuras territoriales, nacionales e identitarias sobre las que se basaba la participación democrática. La aparición de nuevos espacios, de lugares virtuales o no espacios conectados en red ha dado lugar a una nueva estructura para la interactividad, la difusión de las ideas y la participación social.

Oswaldo León presenta una serie de propuestas alternativas en miras a la democratización de las nuevas comunidades virtuales. Entre ellas propone:

- “...el rescate e incentivo a la creación de medios de comunicación públicos de

carácter ciudadano”

- “...el desarrollo de una información diversa, plural y con perspectivas de género”
- el desarrollo de una capacidad de lectura crítica de los medios de comunicación, “alfabetización mediática”
- Por último propone “...rescatar el sentido del interés público y, para ello, reinventar los espacios y mecanismos que lo habiliten” (en De Moraes: 2005; 330).

BIBLIOGRAFÍA:

Carbó, O.; Catalá R.; (1991); Ecoterritorio y animación sociocultural; Grup Dissabte; Valencia

Delante, Gerard (2005); Comunita, Comunidad, educación ambiental y ciudadanía; Graó, Barcelona

De Moraes, Dênis; (2005); Por Otra Comunicación. Los medias, globalización cultural y poder; Ed. Icaria/Intermon Oxfam; Barcelona.

Guillet, Jean Claude (2006); La animación en la comunidad. Un modelo de animación socioeducativa; Graó; Barcelona

Mota, Arlindo; (2005); Governo Local, participação e cidadania; Vega; Lisboa.

Orzechowski, Suzete Teresina; Rogério Bonini Ruiz (2007); O trabalho educativo no Instituto Educacional Dom Bosco de Guarapuava: um novo olhar sobre a prática pedagógica.; En Quaderns d'Animació i Educació social <http://quadernsanimacio.com>; número 5; enero de 2007

Touraine, Alain; (2005); Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy ; Paidós. Barcelona

Viché, Mario (1999); Una pedagogía de la cultura, la animación sociocultural; Certeza; Zaragoza

Viché, Mario (2007); La animación cibercultural: La animación sociocultural en la sociedad del conocimiento; Certeza; Zaragoza

La Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible: repercusiones para el educador social y el animador sociocultural

M^a del Pilar Martínez Agut

Situación de emergencia planetaria

Vivimos una situación de auténtica emergencia planetaria, marcada por toda una serie de graves problemas estrechamente relacionados: contaminación y degradación de los ecosistemas, agotamiento de recursos, crecimiento incontrolado de la población mundial, desequilibrios insostenibles, conflictos destructivos, pérdida de diversidad biológica y cultural...

Es preciso, por ello, asumir un compromiso para que toda la educación, tanto formal como informal, preste sistemáticamente atención a la situación del mundo, con el fin de proporcionar una percepción correcta de los problemas y de fomentar actitudes y comportamientos favorables para el logro de un desarrollo sostenible.

Compromiso: por una educación para la sostenibilidad

TEMAS DE ACCIONES CLAVES

- La sostenibilidad como revolución cultural
 - Educación para la sostenibilidad
- Crecimiento económico y sostenibilidad
- Crecimiento demográfico y Sostenibilidad
 - Tecnologías para la sostenibilidad
 - Reducción de la pobreza
 - Igualdad de sexos
- Una contaminación sin fronteras
 - Consumo responsable
 - Turismo sostenible
- Derechos humanos y sostenibilidad
 - Diversidad cultural
 - Cambio climático
 - Biodiversidad
- Urbanización y sostenibilidad
 - Nueva cultura del agua
- Agotamiento y destrucción de los recursos naturales
 - Medidas políticas para la sostenibilidad
 - Desertización
 - Reducción de desastres
 - Conflictos y violencias

Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible

Las Naciones Unidas, frente a la gravedad y urgencia de los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad, ha instituido una Década de la Educación para un Futuro Sostenible (2005–2014), designado a UNESCO como órgano responsable de su promoción en la “Proclamación de la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Resolución 57/254 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Diciembre de 2002” (Ver Anexo)

La importancia dada por los expertos en [sostenibilidad](#) al papel de la educación queda reflejada en el lanzamiento mismo de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS) o, mejor, para un futuro sostenible (2005-2014).

Como señala UNESCO: “*El Decenio de las Naciones Unidas para la educación con miras al desarrollo sostenible pretende promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles. El Decenio intensificará igualmente la cooperación internacional en favor de la elaboración y de la puesta en común de prácticas, políticas y programas innovadores de educación para el desarrollo sostenible*”.

En esencia se propone impulsar una *educación solidaria* -superadora de la tendencia a orientar el comportamiento en función de intereses a corto plazo, o de la simple costumbre- que contribuya a una correcta percepción del estado del mundo, *genere actitudes y comportamientos responsables* y prepare para la toma de decisiones fundamentadas (Aikenhead, 1985) dirigidas al logro de un desarrollo culturalmente plural y físicamente sostenible (Delors, 1996; Cortina et al., 1998).

Para algunos autores, estos comportamientos responsables exigen superar un “posicionamiento claramente antropocéntrico que prima lo humano respecto a lo natural” en aras de un biocentrismo que “integra a lo humano, como una especie más, en el ecosistema” (García, 1999). Pensamos, no obstante, que no es necesario dejar de ser antropocéntrico, y ni siquiera profundamente egoísta -en el sentido de “egoísmo inteligente” al que se refiere Savater (1994)- para comprender la necesidad de, por ejemplo, proteger el medio y la biodiversidad: ¿quién puede seguir defendiendo la explotación insostenible del medio o los desequilibrios “Norte-Sur” cuando comprende y siente que ello pone seria y realmente en peligro la vida de sus hijos?

Pensar globalmente y actual local y globalmente

La educación para un futuro sostenible se ha de basar en planteamientos éticos para la percepción de los problemas y una buena disposición para contribuir a la necesaria toma de decisiones para su solución, que corresponde con las características de un desarrollo sostenible, que ha de ser necesariamente global y abarcar la totalidad de nuestro planeta.

Frente a todo ello se precisa una educación que ayude a contemplar los problemas ambientales y del desarrollo en su globalidad (Tilbury, 1995; Luque, 1999), teniendo en cuenta las repercusiones a corto, medio y largo plazo, tanto para una colectividad dada como para el conjunto de la humanidad y nuestro planeta; a comprender que no es sostenible un éxito que exija el fracaso de otros; a transformar, en definitiva, la interdependencia planetaria y la mundialización en un proyecto plural, democrático y solidario (Delors, 1996). Un proyecto que oriente la actividad personal y colectiva en una perspectiva sostenible, que respete y potencie la riqueza que representa tanto la diversidad biológica como la cultural y favorezca su disfrute.

Es importante especificar los cambios de actitudes y comportamientos que la educación debería promover en relación con las actitudes y los comportamientos individuales, en diversas áreas (alimentación, transporte, limpieza, calefacción iluminación, planificación familiar...); el esfuerzo individual tiene una gran repercusión en la colectividad (Button y Friends of the Earth, 1990; Silver y Vallely, 1998; García Rodeja, 1999; Vilches y Gil, 2003).

Hemos de reconocer los pequeños cambios en nuestras costumbres, en nuestros estilos de vida, que la educación puede favorecer, con su consiguiente reducción de la contaminación ambiental (Furió et al., 2005).

El futuro va a depender en gran medida del modelo de vida que sigamos y, aunque éste a menudo nos lo tratan de imponer, no hay que menospreciar la capacidad que tenemos los consumidores para modificarlo (Comín y Font, 1999). La propia Agenda 21 indica que la participación de la sociedad civil es un elemento imprescindible para avanzar hacia la sostenibilidad.

Se precisa, por tanto, un esfuerzo sistemático por incorporar la educación para la sostenibilidad como un objetivo clave en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Un esfuerzo de actuación que debe tener en cuenta que cualquier intento de hacer frente a los problemas de nuestra supervivencia como especie ha de contemplar el conjunto de problemas y desafíos que conforman la situación de emergencia planetaria. Ése es precisamente uno de los retos fundamentales que se nos presentan, el carácter sistémico de problemas y *soluciones*: la estrecha vinculación de los problemas, que se refuerzan mutuamente y han adquirido un carácter global, exige un tratamiento igualmente global de las soluciones. Dicho con otras palabras: ninguna acción aislada puede ser efectiva, precisamos un entramado de medidas que se apoyen mutuamente.

Se requieren acciones educativas que transformen nuestras concepciones, nuestros hábitos, nuestras perspectivas... que nos orienten en las acciones a llevar a cabo, en las formas de participación social, en las políticas medioambientales para avanzar hacia una mayor eficiencia, hacia una sociedad sostenible... acciones fundamentadas, lo que requiere estudios científicos que nos permitan lograr una correcta comprensión de la situación y concebir medidas adecuadas.

Es preciso insistir en que las acciones en las que podemos implicarnos no tienen por qué limitarse al ámbito “individual”: han de extenderse al campo profesional (que puede exigir la toma de decisiones) y al socio-político, oponiéndose a los comportamientos depredadores o contaminantes (vecinos que denuncian casos flagrantes de contaminación acústica, ONGs, partidos políticos, etc.) que contribuya a la solidaridad y la defensa del medio.

Es preciso que las acciones individuales y colectivas eviten los planteamientos parciales, centrados exclusivamente en cuestiones ambientales (contaminación, pérdida de recursos...) y se extiendan a otros aspectos íntimamente relacionados, como el de los graves desequilibrios existentes entre distintos grupos humanos o los conflictos étnicos y culturales (campaña pro cesión del 0.7 del presupuesto, institucional y personal, para ayuda a los países en vías de desarrollo, defensa de la pluralidad cultural, etc.). En definitiva, es preciso reivindicar de las instituciones ciudadanas que nos representan (ayuntamientos, asociaciones, parlamento...) que contemplen los problemas locales en la perspectiva general de la situación del mundo y que adopten medidas al respecto, como está ocurriendo ya, por ejemplo, con el movimiento de “ciudades por la sostenibilidad”. Como afirman González y de Alba (1994), “el lema de los ecologistas alemanes ‘pensar globalmente, pero actuar localmente’ a lo largo del tiempo ha mostrado su validez, pero también su limitación: ahora se sabe que también hay que actuar globalmente”. Ello nos remite a las medidas políticas, que junto a las educativas y tecnológicas resultan imprescindibles para sentar las bases de un futuro sostenible

Consideraciones finales

Podemos unirnos a las iniciativas de una [Década de Educación para el Desarrollo Sostenible](#), que Naciones Unidas promueve de 2005 a 2014, de forma individual o institucional, desde la página que un grupo de profesores vinculados a la Universidad de Valencia (Daniel Gil, Amparo Vilches...) promueven junto con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Ciencia y la Cultura (*Ver <http://www.oei.es/decada/>*)

Como educadores sociales y animadores socioculturales, la educación para la sostenibilidad, ha de estar presente en nuestro trabajo, y podemos estar siempre informados sobre las acciones que

se realicen en la página de la década, que presenta numerosos vínculos para ampliar la información y aplicarla a nuestros intereses profesionales.

Referencias

- Aikenhead, G. S. (1985). Collective decision making in the social context of science. *Science Education*, 69(4), 453-475.
- Argibay, M.; Celorio, G y Celorio, J. (1997) “Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación”. Hegoa. Nº 19.
- Button, J. and Friends of the Earth (1990) *¡Háztelo Verde!* Barcelona: Integral.
- Comín, P. y Font, B. (1999). *Consumo sostenible*, Barcelona: Icaria.
- Cortina, A. et al. (1998). *Educación en la justicia*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Furió, C., Carrascosa, J., Gil-Pérez, D. y Vilches, A. (2005). ¿Qué problemas plantean la obtención y el consumo de recursos energéticos? En: Gil- Pérez et al. (Eds.). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Gracia, J. E. (1999). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en Educación Ambiental, *Investigación en la Escuela*, 37, 15-32.
- García Rodeja I. (1999). El sistema Tierra y el efecto invernadero, *Alambique*, 20, 75-84.
- Gil-Pérez, D.; Oliva, J. M. y Vilches, A. (2005): “Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global”. En Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias. Vol. 2, nº 1, pp. 99-100.
- González, E. y De Alba, A. (1994). Hacia unas bases teóricas de la Educación Ambiental. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(1), 66-71.
- Luque, A. (1999). Educar globalmente para cambiar el futuro. Algunas propuestas para el centro y el aula. *Investigación en la Escuela*, 37, 33-45
- Novo, M. (2005): “La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios”. Revista Iberoamericana de Educación, nº 11. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie11a02.htm> (11.7.07)
- Savater, F. (1994). Biología y ética del amor propio. En Nadal, J. (Ed), *El mundo que viene*. Madrid: Alianza.
- Silver, D. y Vallely, B. (1998). *Lo que Tú Puedes Hacer para Salvar la Tierra*. Salamanca: Lóguez.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining de new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- Vilches, A. y Gil-Pérez, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Press. Capítulo 13.

ANEXO: <http://www.oei.es/decada/resonu.htm>

Proclamación de la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Resolución 57/254 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Diciembre de 2002

LA ASAMBLEA GENERAL

Recordando el capítulo 36 del Programa 21 relativo al fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia, aprobado en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro (Brasil) en 1992(1).

Reafirmando el objetivo de desarrollo acordado a nivel internacional de lograr la educación primaria universal, en particular que, para el año 2015, los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

Expresando su reconocimiento por la contribución hecha por la Comisión sobre el Desarrollo Sostenible al tratamiento de la cuestión de la educación para el desarrollo sostenible desde la celebración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.

Acogiendo complacida el hecho de que el Plan de Aplicación de las Decisiones de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible ("Plan de Aplicación de Johannesburgo") se haya confirmado la importancia de la educación para el desarrollo sostenible y recomendado que la Asamblea General considerase la posibilidad de proclamar un decenio de la educación para el desarrollo sostenible a partir de 2005(2).

Subrayando que la educación es un elemento indispensable para alcanzar el desarrollo sostenible.

Decide proclamar el período de diez años que comienza el 1º de enero de 2005 Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Designa a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) organismo rector de la promoción de la Década y le pide que prepare un proyecto de plan de aplicación internacional, en el que se aclare la relación de la Década con los proyectos educacionales en curso, en particular el Marco de Acción de Dakar aprobado en el Foro Mundial sobre la Educación(3) y el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización(4) en consulta con las Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales competentes, gobiernos, organizaciones no gubernamentales y otras entidades interesadas, con miras a presentar recomendaciones a los gobiernos sobre la forma de promover y mejorar la integración de la educación para el desarrollo sostenible en sus respectivos planes de acción y estrategias en materia de educación al nivel apropiado.

Invita a los gobiernos a que consideren incluir medidas para aplicar la Década en sus respectivos planes de acción y estrategias en materia de educación a más tardar para el año 2005, teniendo en cuenta el plan de aplicación internacional que ha de preparar la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Decide incluir en el programa provisional de su quincuagésimo octavo periodo de sesiones un tema titulado "Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible".

NOTAS:

(1) Véase ONU, [Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo](#). Río de Janeiro, 3 al 14 de Junio de 1992. Vol 1: Resoluciones aprobadas por la Conferencia, resolución 1, anexo II.

(2) Véase ONU, [Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible](#), Johannesburgo (Sudáfrica), 26 de agosto a 4 de septiembre de 2002. Cap. 1, resolución 2, anexo.

(3) Véase UNESCO, [Informe Final del Foro Mundial sobre la Educación](#), Dakar (Senegal), 26 a 28 de abril de 2000 (París, 2000).

(4) Véase [Resolución 56/116](#)

Una nueva forma social de comunicación

Josep Lluís Burguera

Afirma Manuel Castells, una autoridad internacional en el estudio de la comunicación, que está surgiendo algo nuevo en la comunicación mediada, la **Comunicación Masiva Individual** (*Mass Self Communication*), “una nueva forma social de comunicación que, aunque masiva, es producida, recibida y percibida individualmente”^[1].

Esta nueva modalidad se vale sobre todo de Internet por medio del correo electrónico, pero también y cada día más, por las páginas *web* que el propio usuario puede diseñar y colgar, a través de múltiples sistemas, en especial los *blogs* o bitácoras y sus variantes como los *fotologs* y además, aplicaciones como el *Skype* que transforman el ordenador en una terminal telefónica.

Pero no sólo Internet, los teléfonos móviles, que en nuestro país ya son más que los fijos, permiten la emisión de mensajes cada día más sofisticados que pueden ser enviados a muchas personas e incluso a lugares casi impensables.

Para quien no esté muy avezado en esto de los nuevos medios, conviene explicar que los *blogs* o bitácoras en castellano, son páginas *web* que multitud de empresas ofrecen en general gratis para que los usuarios puedan escribir en ellas mediante sencillos patrones de edición sus diarios o impresiones sobre cualquier tema, desde los sentimientos más personales hasta opiniones sobre los temas más variados.

Una variante de éstos es el *fotolog*, que permite a cada cliente la inserción y el comentario de fotos a las cuales tendrán acceso sus propios amigos y quien dé por casualidad con esa página y, todos éstos, a su vez, podrán enviarle sus propios comentarios tras escribirlos en el llamado libro de visitas. De manera que las probabilidades de contacto se multiplican de forma insospechada y en una lógica de estructura arbórea, tan propia de Internet: a saltos de rama en rama

Ni que decir tiene que los movimientos ciudadanos de todo el mundo la están adoptando como instrumento muy útil de movilización. En la actualidad se está estudiando la efectividad de la llamada “movilización política instantánea”, como se comprobó con los mensajes de móvil en las últimas elecciones generales.

Pero vengamos a un terreno que más propio: el de los destinatarios de nuestros ambientes juveniles. Pongamos de los 13 a los 17 años. A ningún educador atento se le puede escapar que entre ellos circula un gran caudal de información por estos canales, codificada en sistemas lingüísticos que nos pueden resultar extraños pero en los que ellos se mueven como peces en el agua.

Para muestra, un botón: “holaaa Gente! ayeeR warneer biien .. =D que biien nos lo pasamoos* nos subimoos a todo lo que nos podiia daR miedo pues a esoo & como no ! en primeRaa fiLa ! =O eeh daRiio .. jajaja en el batmaan & el supeer man se oiia a kamPs x detraas no, noquiero subir no quiero subiiir! jajaja tq ! & en el buus .. el hombRe ese esatba LOCO! se iiba haCíía CIUDAD REAL jajaja DIA PERFECTO!”

Algunas veces me he extrañado de lo poco que en general aparecen en las paredes de nuestros colegios palabras poco obsequiosas hacia los educadores o mensajes de amor adolescente y otras lindezas por el estilo. Antes abundaban; hoy en día, la comunicación entre ellos, transita en buena medida por caminos distintos, los de la comunicación masiva individual. “¡Ojo al dato!”

[1] CASTELLS, MANUEL: *Los nuevos medios de comunicación*, en edición española de *Le Monde diplomatique*, agosto 2006, pág. 21s.

NO TOT ÉS EDUCACIÓ SOCIAL.

Laura López Tabernero

Diplomada en Educació Social

Porte molt de temps volent escriure aquest article però, potser tota la ràbia acumulada des que vaig acabar la carrera d'Educació Social, no m'ha deixat fer-ho. I dic ràbia sí, i també impotència i indignació. I aquestes tres paraules defineixen molt bé com em sent, indignada, impotent i amb ràbia de vore, com la carrera que vaig triar estudiar està sent contínuament infravalorada, trepitjada, menyspreada, entre moltes altres coses.

El més sorprenent de tot és que, no ho està sent a soles per les institucions públiques i privades, també pel col·lectiu de professors/es de la Diplomatura, és a dir, per les universitats, pels col·legis professionals, i pels omnipresents habilitats en Educació Social. Perquè, habilitar a un/a *animador/a sociocultural* com a educador/a social, a un/a *educador/a d'educació especial* com a educador/a social, a un/a *voluntari/a de Càritas* com a educador/a social, a un/a *monitor/a de granja escola* com a educador/a social, a un/a *cuidador/a* com a educador/a social, és tant natural i quotidià com anar a comprar el pa, i dona igual on es faça: al col·legi de València, al d'Aragó, al de Castella-la Mancha o al futur col·legi de Madrid. Allò important és habilitar i traure un bon grapat de les altes i de les quotes anuals.

Sembla que els "entinguts" han decidit el què és i el què no és Educació Social. M'agradaria que m'explicaren *que és, el que no és*, per curiositat. Perquè tinc la sensació de que tot és Educació Social, i que qualsevol persona pot exercir aquesta professió. A mi, que havent acabat la carrera fa més de tres anys, encara no he pogut treballar com a educadora social, (sí com a educadora d'educació especial, i per tant conec la diferència) que veig com en les oposicions trauen plaça els habilitats; que em vaig tindre que esborrar del col·legi de València perquè sentia vergonya de pertànyer a aquest col·lectiu, que he conegut a gent que no sabien ni de que anava l'Educació Social fa tres anys, i que ara són habilitats, per Castella-la Macha o per Aragó. A mí, que sí que crec que l'Educació Social és alguna cosa més que tot el que ens estan fent creure, i a la població en general. A mí, que no deixe de reconèixer com a educadors/es socials aquells que sense haver estudiat la diplomatura han estat molt anys exercint-la, molts anys abans que es creara. Però, tot té un límit.

Crec que els diplomats en Educació Social, ens mereixem alguna explicació i moltes més disculpes. Sé que no arribaran mai ni les explicacions, perquè no hi ha, i menys les disculpes, perquè qui ens les tenen que donar no tenen valor. També soc molt conscient del mitjà on estic escrivint, i que la meva denuncia no arribarà enlloc. Però, per favor que no mentisquen més. A l'editor de la revista, a la qual adrece el meu article, li recomane que informe als seus alumnes d'Educació Social de la UNED què es trobaran quan acaben, i sinó que em convide a alguna de les seves tutories que jo amb molt de gust ho explicaré. I al president del Col·legi d'Educadors/es de València, canvie ja el nom de l'entitat, que té l'honor de presidir, pel col·legi d'habilitats en Educació Social. Perquè no tot és Educació Social ni tots som educadors/es socials, per molt que molts estiguen empenyats en convencer del contrari. Ho sento però, no.