



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía

***“Perfil profesional del educador social
con personas mayores. Identificación de
competencias”***

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor por:

INÉS MARÍA MUÑOZ GALIANO

Dirigida por:

Dr. D. JESÚS GARCÍA MÍNGUEZ

Dr. D. OSCAR A. IBARRA RUSSI

Granada, 2008

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Inés María Muñoz Galiano
D.L.: GR.1772-2008
ISBN: 978-84-691-5480-9

Agradecimientos

A partir de mi formación en Pedagogía y Educación Social, y mi experiencia en el ámbito de las personas mayores, surgen interrogantes e inquietudes que me impulsan a realizar el trabajo que ahora tienen entre sus manos. Pero en ese camino, por cierto nada fácil, no he estado sola, sino que han sido muchas las personas que me han prestado colaboración, apoyo y comprensión, para que finalmente la tesis pudiera ver la luz.

Al concluir la investigación y habiendo salvado todos los obstáculos personales y profesionales presentados en estos cuatro años, doy gracias por ver cumplido un propósito nada fácil. Soy consciente que tengo una deuda de gratitud con muchas personas, y a todas quisiera comenzar dando las gracias. Ellas, directa o indirectamente, saben lo que ha supuesto para mí esta iniciativa.

A mis directores, Jesús García Mínguez y Oscar A. Ibarra Russi. Ejemplos de una entrega generosa a la educación en todos los niveles, en cualquier lugar del mundo, grande o pequeño, cómodo o incómodo, relevante o insignificante. Yo, al igual que todos y todas que los conocemos, somos testigos de su generosidad, su espíritu emprendedor y su talento. Ambos han estado siempre cerca, incluso a pesar de la distancia física, pero especialmente Jesús, con el que he podido compartir muchas horas de discusión y aprendizaje.

A las personas mayores que han participado en la investigación y la han hecho posible. No puedo nombrarlas a todas, pero he decir, que cada una de ellas ha dejado huella de su experiencia en mí. Por todo lo que me han enseñado, gracias.

A mis compañeros del Grupo de Investigación “Educación Social y Cultural”, con los que he tenido la oportunidad de trabajar y compartir mi proceso de formación. Gracias a todos y todas por ayudarme a plantear con claridad lo tratado en estas páginas.

A todos profesionales que me han animado y despertado en mí la curiosidad e ilusión por la investigación y el ámbito de las personas mayores. A Miguel Beas, quien me ha brindado la oportunidad de descubrir lo mejor de este trabajo. A Matías Bedmar, quien me ha enseñado a valorar que en lo cotidiano se encuentran los éxitos importantes y, a Andrés Perafán, que ha sabido encontrar lo mejor de mí y me ha ayudado a ver el mundo con otra mirada. Gracias por creer en mi capacidad para el trabajo. No puedo olvidarme en los que también pusieron “su granito” para que siguiera adelante y este trabajo pudiera ver la luz: Antonio Sánchez, Constancio Mínguez y Ángel Jiménez.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por acogerme como un miembro más de su comunidad universitaria y reconocer mi trabajo. Con su desempeño me ha enseñado a valorar y creer en la educación.

A todos los amigos y amigas que me han brindado su apoyo y a los que sentido siempre cerca, y en especial a mi familia, a la que estoy particularmente agradecida. Mis abuelos, mis padres y mis hermanas, a los que he tenido más cerca y no han dudado en manifestarme su apoyo, comprensión y paciencia. Ellos siempre me han estimulado a seguir, a pesar del esfuerzo emocional que en ocasiones, suponía para todos. Constantemente han tenido palabras de aliento y han sabido estar en mi lado, incluso en los momentos más complicados. Gracias a mi familia por hacer de mí la persona que soy.

Y a Jose, que de un modo u otro siempre ha estado ahí.

Gracias a todos y todas por permitir que llegara este momento.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	8
<u>BLOQUE 1.- FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL</u>	
I. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	17
Capítulo 1.- PEDAGOGÍA SOCIAL. EDUCACIÓN SOCIAL.....	18
1.1. La Educación Social, objeto de la Pedagogía Social.....	21
1.1.1. Identidad de la Educación Social.....	21
1.1.2. La Pedagogía Social, corpus científico de la Educación Social.....	30
1.2. La Educación Social como praxis.....	38
1.2.1. Evolución de la Educación Social como práctica educativa y social....	38
1.2.2. Ámbitos de la Educación Social.....	49
1.2.2.1. Distintos escenarios.....	49
1.2.2.2. Las personas mayores como escenario de actuación.....	58
1.2.3. Ante la diversidad: un perfil de educador social.....	62
1.3. A modo de conclusión.....	66
Capítulo 2.- LA EDUCACIÓN SOCIAL: PROFESIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN.....	67
2.1. La Educación Social como profesión.....	70
2.1.1. Qué es una profesión.....	71
2.1.2. Avanzando en el proceso profesionalizador.....	81
2.2. La profesionalización del educador social.....	93
2.2.1. Referentes clave del proceso.....	95
2.2.1.1. Amparo legal.....	95
- Dirección(es) de la acción política en Educación Social.....	97

2.2.1.2. Capacitación profesional.....	99
- Estructura de los estudios de la titulación de Educación Social en la actualidad.....	100
2.2.1.3. Delimitación del campo profesional.....	105
- Colegio profesional de educadores sociales de Andalucía.....	112
2.2.1.4. Reconocimiento social.....	115
2.3. Resumen.....	116
Capítulo 3.- DE “VIEJO” A “PERSONA MAYOR”.....	118
3.1. La evolución en la concepción de la vejez.....	119
3.1.1. De viejas imágenes a nuevas figuras.....	119
3.1.2. Imagen popular de la vejez.....	133
3.2. Análisis científico del proceso de envejecimiento: ¿cómo y por qué envejecemos?.....	149
3.2.1. Distintas lecturas de las ciencias sobre el proceso de envejecimiento.....	151
3.3. Sentido y significado del término “persona mayor”.....	161
3.4. A modo de síntesis.....	168
Capítulo 4.- CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN PERSONAS MAYORES.....	169
4.1. Distintas visiones de la educación.....	170
4.2. Hacia el derecho a la educación en personas mayores.....	174
4.2.1. Línea política de los Servicios Sociales para personas mayores: ¿existe un enfoque educativo?.....	179

4.2.2. Desarrollando la Constitución. La educación como derecho real.....	187
4.3. De educación permanente a educación a lo largo de la vida.....	189
4.3.1. La educación permanente.....	189
4.3.2. La educación a lo largo de la vida.....	193
4.4. Recapitulando.....	197
Capítulo 5.- NUEVOS HORIZONTES EDUCATIVOS: LA EDUCACIÓN EXPRESIVA EN PERSONAS MAYORES.....	200
5.1. Aproximación a la Educación Expresiva.....	204
5.1.1. De la etimología.....	208
5.1.2. Aproximación semiótica en Pedagogía.....	209
5.2. Principios de la Educación Expresiva.....	218
5.3. Análisis de un nuevo horizonte.....	220
5.3.1. Dos categorías de Educación Expresiva.....	220
5.3.2. Lenguajes de la Educación Expresiva.....	221
5.3.3. Entrenamiento de la Educación Expresiva.....	222
5.4. Síntesis.....	225
Capítulo 6.- COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS DEL EDUCADOR SOCIAL.....	226
6.1. Emergencia del término “competencia” y su uso en educación.....	227
6.2. Caracterización de las competencias profesionales.....	238
6.2.1. Conceptualización.....	238
6.2.1.1. Sentido etimológico.....	238

6.2.1.2. Diversas definiciones.....	242
6.2.1.3. Características.....	247
6.2.1.4. Otros vocablos afines.....	248
6.2.2. Estructura de las competencias.....	251
6.2.3. Tipos de competencias: clasificación.....	255
6.3. Profesionalización basada en competencias.....	258
6.3.1. Formación Basada en Competencias.....	259
6.3.2. Documentos de referencia. Hacia las competencias del educador social	
6.3.2.1. Proyecto Tuning.....	263
6.3.2.2. Proyecto DeSeCo.....	265
6.3.2.3. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y educadora social (ASEDES).....	266
6.4. La formación de los educadores sociales en base a competencias. La Universidad de Granada como ejemplo.....	270
6.5. Revisión sinóptica.....	285

BLOQUE 2.- ESTUDIO DE CAMPO

II. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PERFIL DEL EDUCADOR SOCIAL CON PERSONAS MAYORES.....288

Capítulo7.- SUPUESTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN..291

7.1. Relación metodología-investigación.....	292
7.2. Principales tradiciones metodológicas.....	296
7.2.1. Investigación cuantitativa.....	296
7.2.2. Investigación cualitativa.....	298

7.3. Métodos próximos a nuestra investigación.....	305
7.3.1. La fenomenología.....	306
7.3.2. El interaccionismo simbólico.....	309
7.3.3. La etnometodología.....	311
7.3.4. El método etogénico.....	313
7.3.5. Análisis de contenido.....	316
7.4. Nuestra investigación: complementariedad metodológica.....	322
7.4.1. Complementariedad metodológica.....	322
7.4.2. Aproximación a nuestro estudio.....	325
Capítulo 8.- EL PROCESO METODOLÓGICO.....	328
8.1. Planteamiento del problema.....	329
8.2. Objetivos.....	331
8.3. Rango de validez de la investigación.....	335
8.4. Población y muestra.....	337
8.5. Instrumentos para la recogida de datos.....	341
8.5.1. Consideraciones respecto la recogida de datos.....	341
8.5.2. Instrumentos de recogida de datos.....	342
8.5.2.1. Evocación del pensamiento.....	344
- Conceptualización.....	344
- Razones por las que nos proponemos elaborar el instrumento.....	345
- Descripción del instrumento.....	346
- Características: validez y fiabilidad de la evocación del pensamiento.....	353

8.5.2.2. Entrevista semiestructurada.....	353
- Conceptualización.....	353
- Razones por las que nos proponemos elaborar el instrumento.....	357
- Descripción del instrumento.....	358
- Características: validez y fiabilidad de la entrevista semiestructurada.....	359
8.5.3. Estudio piloto.....	359
8.5.4. Aplicación de los instrumentos de recogida de datos.....	361
8.5.4.1. Ejecución de la evocación del pensamiento.....	361
8.5.4.2. Ejecución de la entrevista semiestructurada.....	361
Capítulo 9.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	364
9.1. Análisis de datos: el análisis de contenido como método.....	365
9.1.1. Definición de categorías.....	366
9.1.2. Selección de las unidades de análisis o registro.....	381
- Presentación gráfica de los datos.....	405
9.2. Interpretación de los datos.....	419
9.3. Hacia el perfil profesional del educador social con personas mayores.....	426
Capítulo 10.- CONSIDERACIONES FINALES: REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	429
BIBLIOGRAFÍA.....	434
ANEXO.....	487
Anexo I: Siglas utilizadas.....	488

INTRODUCCIÓN

La complejidad de las sociedades actuales, ha puesto de manifiesto el protagonismo de cuestiones convergentes, así como la necesidad de reclamar –no sin urgencia-, aportaciones novedosas que desde planteamientos integrales e interdisciplinarios – también educativos-, ofrezcan respuestas a los desafíos presentes y futuros.

Las actuaciones en torno al colectivo de personas mayores es uno de los debates que han ocupado un lugar preferente al respecto. Entre las razones que podrían argumentar dicho interés, se destacan:

- Demográficas: desde hace unos años la humanidad está experimentando un envejecimiento de la población, hasta el punto de llegar a invertirse la cúspide de la pirámide poblacional.
- Económicas: las personas de edad son consideradas por una parte población “pasiva” a la que hay que mantener, y por otra, un sector de población consumista.
- Políticas: sus demandas culturales presentan solicitudes más fuertes y adecuadas con los tiempos. A la vez las necesidades biológicas no dejan de significar una carga a las arcas públicas.
- Sociales: la sociedad está cada vez más sensibilizada y comprometida con el respeto y reconocimiento a todos los sectores de la población como ciudadanos de pleno derecho.

Según se puede observar, las personas mayores aparecen como un colectivo de especial relevancia, principalmente por su peso cuantitativo, pero es preciso enfatizar al mismo tiempo, su peso cualitativo. Hoy, más que en otros momentos, constituyen un grupo heterogéneo y con tipologías diferentes basadas en la diversidad de experiencias vitales, comportamientos y posibilidades (Sáez y

Escarbajal, 1998; Lorenzo, 2002; García Mínguez, 2004; Muñoz Galiano, 2003c y Pérez Serrano, 2004a).

Desde mi formación como pedagoga y educadora social, y mi experiencia laboral, soy consciente que a pesar de los esfuerzos por reconocer la dimensión positiva y/o enriquecedora de las personas de edad, ésta queda relegada a la práctica. En tal sentido, la educación –en todos los niveles- tiene un papel que aportar y podría encontrar el modo de operativizarlo a través de la Educación Social.

Como profesionales, y considerando la ya demostrada relación entre la Pedagogía Social y la Educación Social, la primera como ciencia fundamental y normativizadora de la segunda, la acción socioeducativa (Sáez y García Molina, 2006 y Sáez, 2007), centramos la investigación en el educador social, en tanto profesional responsable -aunque no el único- de la educación en el ámbito de las personas mayores (Riera, 1998).

Según los especialistas, entre ellos Antoni Petrus (1989b), el perfil profesional del educador social queda definido no sólo por las funciones que históricamente han sido de su competencia, sino también por aquellas que en respuesta a las actuales demandas sociales –como la mencionada-, le están siendo paulatinamente atribuidas.

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

- a) el ámbito social de su trabajo,
- b) el carácter educativo de su acción, y
- c) las competencias profesionales.

Todos, criterios en permanente (re)construcción, conllevan a la exigencia de profesionales formados y también especializados, con un perfil competencial en consonancia a los propósitos del desempeño. En función del ámbito, las

características de la acción educativa se adaptan, pero como expresa Oscar A. Ibarra (2005), el desarrollo de propuestas de calidad pasa por la optimización de la práctica y en consecuencia, por el dominio de competencias.

Hay que considerar que siendo las personas de edad cada vez más diversas, responden a unas generaciones más cualificadas y exigentes consigo mismas y los demás. Del mismo modo, la educación amplía sus miras más allá de las coordenadas espacio y tiempo para ser comprendida a lo largo de toda la vida. Ambos principios requieren de habilidades concretas en el profesional para su puesta en práctica.

En esta sociedad tan compleja, hay otras formas de vida y de hacer, pero desde el ámbito de la Educación Social es necesario continuar con el propósito de capturar la realidad, lo cual nos obliga a delimitar ámbitos y funciones. Con ello, lo que se quiere poner de manifiesto es la importancia de la mejora en la cualificación de los profesionales que trabajan con personas mayores en general y, en particular, afianzar la figura del educador ubicado en las altas cohortes de edad como facilitador de la experiencia educativa en este colectivo. No podemos obviar que la acción socioeducativa con beneficiarios mayores ha estado sumergida en el mercado laboral, “siendo desempeñada” por sectores sin una preparación adecuada. Especialmente si consideramos la profesión novicia como tal. Se hace frente a una realidad practicada desde el voluntarismo, pero ahora, cada vez con mayor ímpetu, existe el interés y la preocupación por iluminar el camino.

Con el impulso al desarrollo profesional del educador social se persigue sustraer del anonimato a una profesión que se había mimetizado en una función exclusivamente resocializadora. La investigación se presenta para aunar todas sus funciones a través de la identificación de competencias que se le atribuyen actualmente y fortalecerlas (o no), con la contribución de los participantes. Intentar abordar un estudio que contenga como eje las competencias, es una tarea ardua, pero necesaria.

Llegados a este punto, los **motivos que justifican la tesis**, pueden sintetizarse en:

- La importancia de la Educación Social en nuestros días
- El auge de una nueva generación de adultos mayores
- La necesidad de hacer frente a la tarea de formación y profesionalización de los educadores sociales interesados en dicho campo de acción, y exigida por “una sociedad para todas las edades”.
- La inquietud de muchos profesionales de la Educación Social por el ser y el hacer con eficacia de sus acciones en los espacios donde laboran.

Las páginas que siguen están destinadas a profundizar en las competencias que las personas mayores estiman más convenientes para el desempeño profesional del educador social. Aún así, no es nuestra intención agotar las fronteras de tan amplio alcance y complejidad; sólo pretendemos descubrir aquellas apreciaciones que permitan contribuir a la profesionalización y ejercicio del educador social en el ámbito de los mayores, a través de la identificación de las competencias que requiere su perfil laboral específico.

Recapitulando, la presente investigación tiene una **doble finalidad**:

- Identificar las competencias que las personas mayores estiman más adecuadas para que los educadores sociales laboren con el colectivo.
- Enriquecer la información y formación de los profesionales de este campo en aras a facilitar una tarea consciente con aspiraciones de la persona entrada en años.

El proceso de convergencia de los programas de formación de la Unión Europea para adecuarse a la realidad del mercado mundial invita a plantearse el

diseño de las titulaciones en función, como es lógico, de los ámbitos de trabajo de las mismas. En este sentido, la tesis es una aproximación al escenario de las personas mayores como campo de acción a considerar en el Grado de Educación Social y facilitar la especialización.

Para abordar los propósitos definidos, nos basamos en:

1. Nuestra experiencia, a partir de la reflexión sobre los procesos que hemos vivido y que quedan estrechamente involucrados con el problema a investigar.
2. El desarrollo conceptual y las ideas que científicamente se han formulado con mayor o menor éxito sobre el tema.
3. La indagación e interpretación a la que nos ha llevado la consideración conjunta de la praxis y la teoría como base científica.

Respecto a su **estructura**, la tesis doctoral se compone de diez capítulos, los cuales se estructuran en dos bloques:

El Bloque 1. Fundamentación conceptual y contextual (seis primeros capítulos), acerca de la Educación Social como profesión con viabilidad en el ámbito de las personas de edad. Dada la nueva generación de mayores con los que estamos comenzando a convivir en nuestro país y el reconocimiento de las posibilidades de la educación en el colectivo, podemos aclarar los conceptos centrales que dan título al trabajo. En realidad, se pretende dejar expuestas las premisas de que partimos como una especie de declaración de principios generales. Perfilar las competencias para el educador social en el ámbito señalado va unido a la opción por una concepción específica de adulto mayor y de educación.

El *capítulo 1* identifica al educador social como profesional de la educación en y con el intervalo alto de la pirámide humana. Para ello, primero se perfilan los

conceptos de Pedagogía Social y Educación Social. Dos términos que reclaman el esclarecimiento del significado y permitan un uso con garantías de comprensión. En segundo lugar, se aclara la conceptualización de la Educación Social.

El *capítulo 2* expone los grandes rasgos que definen una profesión y la profesionalización del educador social en particular. Todo con el propósito de dejar esbozada una mirada de los criterios y caracteres que conforman su perfil profesional. Entender el presente de una profesión remite a la profesionalización recorrida por ella y al campo de conocimiento.

El *capítulo 3* explica a quiénes hacemos referencia con la expresión personas mayores, desmitificando la concepción del colectivo y resaltando las posibilidades y potencialidades del mismo. El capítulo manifiesta la necesidad de dinamizar las habilidades anidadas como efecto de la experiencia, a decir, estamos recuperando el capital humano, social y cultural que son y tienen.

Los *capítulos 4 y 5*, apoyados en el anterior, justifican la importancia de la labor educativa en personas mayores. Con la guía de la normativa, no se hace más que dar vida a un viejo derecho que asiste al adulto mayor, mientras que los argumentos antropológicos sirven para reforzarlo. Una vez considerados sus derechos y necesidades vitales, no queda más que reconocer la ocurrencia y valor de la educación a lo largo de la vida. El análisis sobre los principios y valores que contextualizan y fundamentan las directrices básicas de una educación en personas mayores, sirve para precisar nuestra apuesta educativa a la denominada Educación Expresiva. Una nueva propuesta más humanista, cooperativa, participativa, asociada a la creatividad.

El último capítulo de este bloque (*capítulo 6*) analiza el concepto de competencia en el nuevo paradigma educativo de Europa y presenta aquellas habilidades que, actualmente, profesionalizan a los educadores sociales.

Se hace visible la importancia de la identificación de competencias para avanzar en su profesionalización. Si las competencias de los profesionales son las adecuadas, responden a lo que las personas demandan, podemos señalar tres metas:

- a) mejorar la formación,
- b) desarrollar la capacitación profesional
- c) señalar las orientaciones para un ejercicio más satisfactorio.

Llegados a este punto, nos importa el parecer, los modos de pensar y las creencias de los “usuarios” respecto a los principales rasgos profesionales y profesionalizadores.

El **Bloque 2. Trabajo de campo** (capítulos 7-10), se ocupa de modo concreto de identificar las competencias del educador social desde las demandas, intereses y experiencia del adulto mayor. Tras un análisis de los discursos y prácticas que pueden considerarse antecedentes directos e indirectos del tema de estudio, se dibuja un panorama en el que los discursos distan de la realidad. Se constata la falta de un profesional cuya labor sea la educación con el colectivo. Lo cual, justifica nuestra investigación y nos incita a seguir hacia delante.

El *capítulo 7* recoge los principios metodológicos que fundamentan el trabajo realizado. Comienza exponiendo los principales enfoques metodológicos: cuantitativo y cualitativo, hasta llegar a la integración de ambos. Una vez justificada la conveniencia de apuntar hacia la pluralidad metodológica, se explicitan cada uno de los métodos que encontramos más próximos a la investigación.

El *capítulo 8* describe de forma detallada el proceso metodológico seguido, en el cual se especifican las fases de la investigación, así como la información procedente de los protagonistas.

El análisis e interpretación de los datos de la investigación, *capítulo 9*, resulta clave para quienes dedican o dedicarán sus esfuerzos a este nuevo y convergente campo profesional. Esperamos y confiamos iluminar la opacidad existente,

descubriendo los elementos competenciales que permitan diseñar y esclarecer la figura de un trabajador “eficiente y satisfecho” en su quehacer laboral.

Los resultados de este segundo bloque complementarán la teoría iniciada, concediéndonos un conocimiento que permita perfilar las competencias del trabajador del educador social en el escenario que nos ocupa y preocupa (*capítulo 10*).

BLOQUE 1. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y
CONTEXTUAL

I. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

La fundamentación conceptual con la que se inicia este trabajo no es sino una exposición de las condiciones y filosofía de trabajo del colectivo al que pertenezco, los educadores.

En este primer Bloque, comenzaremos discutiendo en torno a las palabras y significados que dan título a la investigación para aumentar el conocimiento acerca del tema de estudio. Esta discusión nos ayudará a avanzar en la intención de conocer más y mejor, con el fin último de fundamentar conceptual y contextualmente nuestro estudio.

Con la exposición de las ideas presentadas, se pretende dejar expuestas las premisas de inicio, como una especie de declaración de principios generales. Consideramos que estas reflexiones son necesarias a fin de entender la procedencia de la “cuestión” y las competencias que se intuyen como propiedades de los educadores sociales en su trabajo con personas mayores.

Capítulo 1.-
PEDAGOGÍA SOCIAL. EDUCACIÓN SOCIAL

Un capítulo fundamental en el estudio identitario de la profesión del educador social¹ con personas mayores es el conocimiento de la emergencia y desarrollo de la práctica profesional, de los idearios que la han consolidado y las estrategias que han seguido los científicos en lo referente a sus posibilidades.

El objetivo de esta presentación consiste en comprobar como las transformaciones de la sociedad y las imaginaciones colectivas, han ido reclamando actuaciones sociales y/o educativas que en cada momento histórico se han adaptado a los conocimientos existentes, a los códigos culturales vigentes y a las exigencias sociales.

No podemos pasar por alto el cambio en la concepción de la educación, entendida actualmente como necesidad a lo largo de toda la vida. De esta perspectiva se deriva la posibilidad de que la totalidad de las personas descubran nuevas pretensiones e intereses, actualizando el tesoro escondido que cada uno de nosotros posee a favor de la construcción de sí mismo (Delors, 1996).

Lo que en otra época fue imposible, en ésta puede alcanzar un desarrollo propio. Por ese motivo, a lo largo de estas páginas, veremos que no solamente han evolucionado los procedimientos utilizados, sino el mismo concepto de Educación Social², así como las esferas de actuación que deberían quedar dentro y fuera de su ámbito. Estas aportaciones nos llevarán a concluir que hay un consenso al considerar que tanto la vía histórica, como la analítica, unidas a la vía de la praxis, posibilitan la construcción del objeto de la Pedagogía Social de manera integradora (Sáez y García Molina, 2006; Sáez, 2007 y Montero, 2007) y como herramienta científica.

¹ Por el llamado “principio de economía”, utilizo el denominado “masculino genérico” y escribo educador social, pero sé y no me olvido de la presencia de las educadoras sociales en el ámbito que refiere investigación.

² A modo de clarificación conceptual y coincidiendo con diversos autores, a lo largo de la exposición se utiliza la denominación “Educación Social” con mayúsculas para significar la profesión o la disciplina académica, y la “educación social” con minúsculas para referir la práctica social y educativa.

Todo viene a encajar con una percepción de la educación a lo largo de la vida, basada en un concepto más humanista que académico, más vinculado a la filosofía existencialista que a los referentes instrumentales y productivos.

1.1. La Educación Social, objeto de la Pedagogía

1.1.1. Identidad de la Educación Social

Las significativas vicisitudes económicas, sociales y políticas, que han tenido lugar en el último tercio del siglo XX, han acarreado importantes cambios en la vida social y en el raciocinio colectivo. Se ha precisado de la formación de profesionales para la acción socioeducativa³, obligando a redefinir un perfil que agrupase el amplio abanico de especialistas que, hasta hace unas décadas, actuaban con carácter voluntario.

Ante la urgente necesidad de atención social cualificada, hemos asistido a una rápida consolidación de los estudios universitarios de Educación Social, hasta el punto de ocupar un espacio universitario y político que hace a penas unos años era impensable.

El Real Decreto 1420/91 de 30 de agosto (BOE de 10 de octubre de 1991) que posibilitaba la preparación científica y práctica de quienes habían de desarrollar actividades en el área del bienestar, ponía en marcha en varias universidades españolas los estudios para la obtención del título de Diplomado en aquella área. Se trataba de educadores que, hasta ese momento, con diversa denominación en la Unión Europea según su participación en el ámbito de la educación social (educador

³ En esta línea de buscar certezas en el significado de algunos conceptos, debemos comenzar precisando los matices diferenciadores de “acción” y/o “intervención” como dos términos que acompañan al de Educación Social. Si bien suelen utilizarse como sinónimos, nos decantamos por el uso del término “acción” (social o socioeducativa) para significar “el hacerse presente en un determinado asunto o realidad”, y evadimos el de “intervención” dado que –en ocasiones– arrastra un carácter dirigista con connotaciones autoritarias del que debe huirse en el campo socioeducativo (López Martín, 2006).

especializado, trabajador para los jóvenes y la comunidad, pedagogo social, animador sociocultural, etc.), no recibían en España una formación universitaria reglada. Si bien el debate epistemológico y curricular sigue presente, el concepto y perfil profesional que orienta los contenidos de enseñanza se va aclarando y, paulatinamente, los estudios se liberan del lastre conceptual que supusieron las primeras aproximaciones.

Según el Decreto por el que se establece oficialmente la Diplomatura en Educación Social, las enseñanzas conducentes a la obtención del título están orientadas a proporcionar una formación científica adecuada a los campos de la educación no formal, la educación de adultos (incluidos los de la tercera edad⁴), la inserción social de personas desadaptadas y minusválidas, así como en la promoción sociocomunitaria (acción socio-educativa según el Real Decreto). Aunque el Decreto supone un hito en la profesión, hemos de reconocer que los descriptores son poco oportunos (educación no formal, desadaptación, tercera edad y acción socioeducativa).

El educador social puede definirse como un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos no sólo a comprender su entorno social, político, económico y cultural, sino a integrarse adecuadamente en él (ANECA, 2005). Sus objetivos se resumen en los siguientes:

- Prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales.
- Favorecer la autonomía de las personas.
- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.
- Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en y del entorno social.

⁴ En estos términos lo expresa el Decreto 1420/1991.

- Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica.
- Favorecer la participación de los grupos e individuos.
- Beneficiar la mejora de las competencias y aptitudes de los individuos.
- Propiciar el cambio y transformación social.
- Posibilitar el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social y asociativo.

Los objetivos que persigue la Diplomatura, suponen un educador social con mayor amplitud de actuación, el cual supera los ámbitos establecidos a priori para responder a nuevas demandas.

Pero este avance social del segundo milenio como señala Julio Ruiz, “no significa que con anterioridad no haya habido una preocupación por los marginados sociales o que no hayan existido programas pedagógicos de recuperación social o bien procesos educativos con la finalidad de la inserción social” (Ruiz Berrio, 1999, 6), como bien se propone desde instancias oficiales.

La diversidad de prácticas que se vienen desarrollando hasta la regulación del título universitario, incluso después de éste, presenta un amplio y complejo panorama de los escenarios de actuación de los educadores sociales. La complejidad se refleja en la multitud de acepciones y enfoques que existen al respecto. Para hacernos una idea puede ayudarnos las doce categorías que distingue el profesor Petrus (1997, 20ss). Según él, tanto la teoría como la praxis desarrollada al amparo de la titulación responde a formulaciones como:

- a) Educación Social como adaptación
- b) Educación Social como socialización
- c) Educación Social como adquisición de competencias sociales
- d) Educación Social como didáctica social
- e) Educación Social como acción profesional cualificada

- f) Educación Social como acción acerca de la inadaptación social
- g) Educación Social como formación política del ciudadano
- h) Educación Social entendida como prevención y control social
- i) Educación Social como trabajo social educativo
- j) Educación social como paidocenosia
- k) Educación Social como educación extra-escolar
- l) Educación Social como generadora de demandas sociales.

Tal y como se puede apreciar, las posibilidades de acción de la Educación Social son tan variadas que, en lugar de enriquecerla, llega a convertirse, en ocasiones, en un obstáculo a salvar en el camino hacia su consolidación como profesión. Variable a la que hacemos alusión en el siguiente capítulo.

Para permitirlos identificar la Educación Social como campo profesional, más que entrar en un análisis exhaustivo de las concepciones sobre la misma, exponemos algunas definiciones que apoyan lo que estimamos rasgos caracterizadores de la Educación Social (Montero, 2007). De este modo, entenderemos lo que es hoy la Educación Social:

➤ La Educación Social hace suyo, aunque no de modo excluyente el **discurso pedagógico sobre la socialización**, en cuanto sistematización de contenidos que van a estar presentes en toda práctica.

Kriekemans (1968, 129) define la Educación Social como la acción que “se propone formar el sentido social. La tarea de la Educación Social consiste en despertar el sentido de las relaciones entre los hombres, en asignarles un lugar en el orden de los valores y en promover la realización de unas relaciones sociales lo más perfectas posibles”. Sansvisens (1984, 21), manifiesta que “es la conducción o auxilio encaminado al desarrollo de las facultades sociales del hombre y a su ejercicio adecuado en la comunidad de las personas, en orden a su fin individual y colectivo”.

En este mismo sentido de socialización, para Quintana (1984, 169) “la Educación Social trata de formar en el individuo los sentimientos sociales, las actitudes sociales y una conciencia de solidaridad con todos los hombres y pueblos”.

Según los citados autores, la tarea de la Educación Social se centra en la inserción del individuo en su medio, procurando el sentido cívico mediante la relación con los demás, así como la formación y desarrollo de sentimientos y facultades sociales.

Pero no actuará solamente en orden a la socialización sin más, sino que como ya mencionaban Faure (1973) y Sansvisens (1984), proporcionará al ser humano la posibilidad de tomar conciencia de su lugar en la sociedad, “más allá de su papel de productor o consumidor, haciéndole comprender que puede y debe participar democráticamente en la vida de las colectividades y que, de esta forma, le es posible mejorar o empeorar la sociedad” (Faure, 1973,126), es decir, como agente activo.

➤ La Educación Social juega un papel ambivalente de **control social** y de **transformación** individual, colectiva y estructural.

El Parlamento Europeo, en su sesión del día 19 de diciembre de 1985, al referirse a la titulación del educador social en el ámbito de la Unión Europea, especifica que éste es un profesional que realiza una labor educativa y reeducativa, con métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales, con el objetivo de remediar ciertos problemas y necesidades de la población alejada de los beneficios sociales.

Se enfatiza el desarrollo de sus funciones en relación a las deficiencias, mediante un saber hacer concreto. La especificidad de destrezas, conocimiento y actitudes, a las que se seguirán haciendo referencia será el comienzo de su profesionalización, a través de regular la formación y desarrollo de los educadores sociales.

Podríamos decir que se le reconoce como profesional pero relacionado con lo que fueron sus orígenes: los grupos desadaptados.

➤ La Educación Social es una **práctica educativa, intencionada, regulada e institucionalizada.**

Tras sistematizarse la formación para los titulados en Educación Social (1991), se asienta como una definición clásica la propuesta por la Asociación Internacional de Educadores de la Juventud en Dificultad al Consejo Europeo y a la Comunidad Europea (1995):

“por educador social se entiende la persona que, después de una formación específica, favorece mediante métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales, el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía de las personas, jóvenes o adultos incapacitados, desadaptados o en peligro de serlo” (en Pérez Serrano, 2003, 141).

La Educación Social pasa a entenderse, desde esta óptica, como una acción socioeducativa que requiere una formación determinada (lo que se considera un avance), pero dirigida básicamente a problemas de marginación o carencias sociales (lo cual supone una limitación al desarrollo del campo profesional).

La Educación Social trabaja con grupos que se encuentra en un estado de conflicto con el entorno social o que están en situación de riesgo, así como con la población general que desea ejercer su derecho a la educación durante toda la vida (Montero, 2007).

Nos sumamos a la iniciativa de las profesoras Pérez Serrano (2003) y Montero García (2007), entre otros muchos, de hacer confluir ambos enfoques y orientar la Educación Social tanto con los sujetos que se encuentran en situación de marginación y exclusión social, como con la población normalizada o normatizada.

➤ La Educación Social **trabaja con** la marginalidad, pero no se agota en ella. La generalización de esta práctica socioeducativa debe ser extensiva a **toda la comunidad**.

Riera no restringe la acción socioeducativa a una población determinada o situaciones sociales concretas, sino que amplía sus miras haciendo alusión a las anteriores características señaladas y otras más novedosas referidas a: las estrategias, los modelos, los contenidos, principios vitales del ser humano (posibilidad de desarrollo a lo largo de toda la vida, autonomía, participación...), entre otras.

Para él, la Educación Social es "... aquella acción sistemática de apoyo, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto (individuo, grupo o comunidad) a lo largo de toda su vida y circunstancias, para promocionar su autonomía, integración y participación en el marco sociocultural que le rodea, de una manera reflexiva, crítica, constructiva y transformadora, movilizand o todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, a este fin nuevas alternativas" (Riera, 1998, 74).

La identificación que propone el autor remarca otras características que estimamos definitorias de la Educación Social, como son:

➤ La Educación Social se define en base a situaciones y circunstancias sociales y personales a lo largo de toda vida, y por tanto, es constitutivo de ella ser un **concepto cambiante y transformador de las realidades que toca**.

➤ La Educación Social define sus ámbitos de actuación en base al análisis de las **demandas** que las nuevas situaciones sociales generan y que son **susceptibles de atención educativa**.

➤ La Educación Social se realiza como **praxis social reflexiva**, de acuerdo con la situación en la que se desarrolle y en función de los recursos que dispone el entorno.

➤ La Educación Social ejerce las **funciones: reeducativa o resocializadora, preventiva y dinamizadora.**

García Molina (2006, 79) ofrece una extensa definición en la que enfatiza lo señalado y los aspectos de justicia social así como su carácter político, ético y práxico en relación al doble aspecto de profesión social-educativa: “La Educación Social es un derecho de la ciudadanía, que se concreta en el reconocimiento de un profesión de carácter pedagógico articulada en torno a acciones de *transmisión* (de contenidos conceptuales, habilidades técnicas y formas de trato social) y *mediación* (con la cultura, el entorno social y los demás sujetos), que un agente de la educación (el educador social) realiza con individuos o grupos (sujetos de la educación) en un marco institucional sancionado para tal fin, y que son generadoras de nuevas plataformas culturales y sociales que posibilitan: la *incorporación* de los sujetos a la educación a la diversidad de las redes sociales (ello abarcaría desde la *socialización* de la infancia, en su sentido clásico, hasta la posibilidad de posibles tránsitos de los sujetos por lo social, en sentido amplio) y su *promoción cultural y social* (como apertura a nuevas adquisiciones culturales que amplíen o mejoren las perspectivas laborales, de ocio, de relación y participación social, etc.)”.

Completa la aportación señalando que su finalidad se centra en “contribuir al desarrollo integral de las personas y de la convivencia social, afrontando necesidades y problemas que surgen en la vida cotidiana; compartiendo objetivos, criterios de actuación y principios metodológicos propios de un trabajo social reflexivo, crítico y constructivo mediante procesos educativos orientados a la transformación de las circunstancias que limitan la integración social de las personas, procurando una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, haciendo más creíble la legítima aspiración de todos los ciudadanos a una mayor calidad de vida” (Ibíd. 80).

Según la contribución del autor, La Educación Social es ante todo educación, por lo que viene delimitada por el **carácter pedagógico**, el cual define el tipo de

intervención social realizada, y da especificidad junto a otras prácticas de trabajo o acción social.

En este sentido, la Educación Social **exige** cada vez más, **un tratamiento profesional**, y por tanto, agentes formados sólidamente.

La Educación Social se ha asimilado a cuestiones tan diversas como las que se reflejan en las definiciones y consideraciones que presentamos, las cuales constituyen una muestra palmaria de lo que se ha dicho y escrito dentro y fuera de nuestro país, en distintas secuencias cronológicas.

Puede comprobarse cómo el nacimiento y desarrollo de la Educación Social se caracteriza por la falta de una definición y una conceptualización que esté ampliamente consensuada y sea compartida tanto por profesionales como por teóricos y académicos (Cacho Labrador, J., 1999). Un origen diverso, como exponíamos al comienzo, que más que un fracaso viene a confirmar su respuesta a las distintas prácticas socioeducativas que los individuos y la sociedad requieren en su derecho de crecer y desarrollarse en un mundo global.

En este sentido, la Educación Social “debe ser conceptualizada y explicada **en función de factores tan diversos** como el contexto social, la concepción política, las formas de cultura dominantes y la situación económica de la realidad educativa del momento” (Petrus, 1994, 180).

En la actualidad y en nuestro trabajo la concebimos como campo profesional, es decir la praxis de la Pedagogía Social, su ciencia, donde encuentra razón de ser y su justificación teórica.

Concebimos a la Educación Social un agente de cambio social. Un factor dinamizador de la colectividad a través de la acción educativa y a lo largo de toda la vida, que tiene entre sus funciones:

- a) mediar a fin de transformar y estimular determinadas situaciones sociales a través de estrategias estrictamente educativas,
- b) diseñar y ser protagonista de la intervención socio-educativa conducente a mejorar la vida de los sujetos y las relaciones con los demás, e
- c) incidir en aquellas situaciones sociales que puedan optimizarse a través de una acción educativa.

1.1.2.- La Pedagogía Social, corpus científico de la Educación Social

Frente a la situación de indefinición y desarraigo académico en la que se encontró la Educación Social en su origen profesional, se erige la Pedagogía como la disciplina fundante de su profesión, para desde ella, restituir su identidad y ofrecer un eje articulador de los aportes de otras disciplinas que contribuyen a su formación (Ibarra Russi, 1999).

Si bien es cierto que sólo en épocas tardías se reflexiona científicamente sobre la Educación Social, también lo es que desde su origen puede incluirse bajo el paraguas de la Pedagogía, o dicho de modo más concreto, en el de la Pedagogía Social, aunque “es necesario avanzar hasta el siglo XIX para tratar a la Pedagogía Social con carácter científico” (Montoya, 2002, 26).

No resulta fácil identificar científicamente a la Pedagogía Social, ya que “estamos ante un campo de expansión de fronteras inciertas que reclaman formaciones interdisciplinarias y en el que es arriesgado separar la dimensión teórica, la tecnológica y la praxis profesional” (Marín Ibáñez, 1986, 14).

Está claro que la Pedagogía Social “es ciencia humana, ciencia social, pero es sobre todo, ciencia pedagógica puesto que su objetivo en sentido amplio – la Educación Social - es una modalidad de la educación, objeto de la Pedagogía (Montoya, 2002, 34).

Siguiendo a la autora, las dos características que hacen referencia a su identidad científica son (Ibíd., 2002):

- Su carácter *teórico-práctico*, ya que con frecuencia la práctica educativa social se adelanta, por necesidades existentes, a la formulación teórica, resultando necesario especular sobre la praxis misma. Es decir, la perspectiva teórica clarifica los interrogantes a los que el educador social intenta dar respuesta.
- Su carácter *normativo*, que le viene dado en su calidad de ciencia pedagógica. Como se señala, la norma se asocia a los fines o principios de la educación. “Así pues, la posibilidad de elaborar normas educativas con el soporte científico que le proporcionan las ciencias para la educación, y la capacidad para dar validez científica a esas normas conceden a la Pedagogía la justificación como ciencia autónoma” (Montoya, 2002, 35).

En este sentido, al igual que Antoni Petrus lo reconocía en 1989, “creemos que cualquier intervención de un profesional de la Educación Social debe realizarse desde los supuestos científicos de la Pedagogía Social. De no ser así, podemos invalidar pedagógicamente su función” (Petrus, 1989a, 20).

Una mínima reflexión de cuanto hemos expuesto, nos lleva a defender la Pedagogía como: “*la ciencia fundamentadora y normativizadora de la acción educativa orientada específicamente a la educación social y al bienestar social integral de las personas, grupos o comunidades, en cualquier contexto y a lo largo de toda su vida y circunstancias*” (Riera, 1998, 154).

Esta definición entronca con una visión actual y fundamental, la continuidad en el tiempo, superando los límites de la infancia y la juventud. Y en el espacio, considerando los contextos culturales y las significaciones etáreas que se expresan en los desarrollos sociales económicos y políticos.

Para la profesora Violeta Núñez, la Pedagogía Social es: *“la disciplina que tiene por objeto (formal y abstracto) la educación social” lo que supone que se ocupa del “análisis crítico de las prácticas sociales educativas, que se instituyen como dispositivos sociales; el análisis de las políticas sociales en las que tales prácticas educativas se inscriben; la valoración de los efectos que producen (en términos de realidad social); la elaboración de nuevos modelos de acción social educativa”* (Núñez, 1999, 25-26). Como sintetiza la autora *“un marco teórico desde el cual podemos pensar las cuestiones que atañen a la Educación Social”* (Núñez, 1999, 32).

Recientemente la Pedagogía Social se puede definir como: *“La ciencia de la educación orientada a fundamentar teórica y prácticamente los procesos educativos que toman como referencia diferentes expresiones de la acción social, tratando de contribuir al desarrollo integral de la persona y de los colectivos sociales, congruentes con el pleno respeto a los derechos humanos, mejorando sus condiciones de bienestar y la calidad de vida en toda su diversidad”* (Caride, 2002, 102).

Dicho de otro modo *“la Pedagogía Social pertenece al orden del discurso que se obtiene debido a la racionalización que ejerce sobre la educación social, una práctica que se asocia a la acción educativa. Por tanto, la Pedagogía Social es discurso, pues, es teoría, ciencia, campo intelectual, mientras que a su vez, ha de diferenciarse de la educación social, que es praxis, práctica social, que en los lugares de trabajo recrean los profesionales de una profesión, de la Educación Social”* (Mínguez, 2005, 21)

Evidentemente, la Pedagogía Social no ha tenido siempre el sentido, el significado y el alcance que tiene en la actualidad, sino que sigue variando y resignificándose desde que, hace más de un cuarto de siglo, se reintrodujera definitivamente en el panorama discursivo de las Ciencias Sociales, y en concreto de las Ciencias de la Educación” (Negrín, 1977 y Sáez, 2007).

Así mismo, tal como coinciden en señalar Quintana (1984) y Feroso (1994) no ha habido ni hay un solo modo, aceptado universalmente, de concebir la Pedagogía Social dadas las formas y los nuevos ámbitos de acción que suscribe. Como es lógico, sus concepciones están en sintonía con lo expresado respecto a la Educación Social; una desde la perspectiva teórica y otra desde la praxis educativa.

Desde este marco de permanente cambio y reconocimiento científico, presentamos algunas más de las definiciones que nos permiten ubicar las significaciones que la Pedagogía Social ha tenido:

Natorp (1913, 106), considerado el iniciador de la Pedagogía Social la concreta a principios del siglo XX como *“la ciencia que estudia las condiciones sociales de la educación y las condiciones educativas de la vida social”*. Definición que destaca el **aspecto social de la educación** y que se verá reflejada en las aportaciones de otros estudiosos.

Avanzando en el tiempo, Sarramona (1985, 65), la expresa como *“la normativa pedagógica referida a la educación que acontece fuera del marco de la institución familiar y de la escuela, o si se prefiere, que acontece en la sociedad”*. Hace referencia al ámbito de la **educación no formal**, la cual cobra sentido si recordamos, como veremos más adelante, que a partir de la introducción del sistema educativo nacional, la educación para marginados y excluidos se reduce a este ámbito, es decir, fuera del sistema formal impuesto por el Estado.

En el mismo sentido, se comienza a dirigir **hacia colectivos desadaptados**: *“la ciencia, fundamentalmente normativa que, como teoría y técnica, se ocupa de la formación social del hombre; trata, especialmente, de la intervención educativa sobre individuos y grupos humanos que se encuentran en situaciones carenciales o problemáticas y necesitan de ayuda para su realización personal”* (Buj Gimeno, 1987, 1). Se añaden aspectos que complementan la idea de acción socioeducativa enfocada hacia el cambio ante situaciones problemáticas.

“La Pedagogía Social es la ciencia de la educación social a individuos y grupos, y de la atención a los problemas humanos-sociales que pueden ser tratados desde instancias educativas... enseña a preparar a los individuos para su vida social y a intervenir educativamente en algunas circunstancias sociales específicamente conflictivas para la calidad básica de la vida humana de ciertos grupos sociales” (Quintana, 1984, 25).

Quintana, al considerar la Pedagogía como ciencia lo hace de forma dual. Primero como **ciencia de la educación social**, no reduciendo ésta al campo de los marginados y desadaptados únicamente, sino que le reconoce un *espectro de actuación más amplio*, especificando el anterior como un ámbito concreto, pero no exclusivo. Para el autor, ambas formas se contemplan desde la educación.

“Y es que, aun cuando es cierto que todos somos sujetos de “educación social” y que, por lo mismo, la acción de los educadores sociales no se limita a las personas y grupos que configuran la realidad social menos favorecida; no es menos cierto que esa acción es especialmente necesaria y urgente con aquellas personas y grupos que, por circunstancias personales y coyunturales, vivan en situación de inadaptación y/o marginación. Por eso, no es de extrañar, como explica Antonio Petrus, en su ponencia al I Congreso sobre la Pedagogía Social en España, que “la PS está íntimamente ligada desde sus orígenes a una función de ayuda educativa a las personas y grupos menos favorecidos socialmente” (Cobo, 1989, 12).

Etxeberria (1988, 15), añade el aspecto relacionado con la comunicación, otorgando a la Pedagogía Social un sentido menos intervencionista e introduciendo un **papel más activo a las personas**: *“la ciencia de la educación que trata los problemas socioculturales en su vertiente educativa, facilitando la comunicación entre los individuos y los grupos, impulsando la participación de los mismos y utilizando metodologías activas, al mismo tiempo que asume una trayectoria convergente con el problema del cambio y la transformación social”*.

Más recientemente, Feroso, **hace referencia al continuo de la vida**, pero la identifica con el ámbito no formal, lo cual resulta impreciso en el momento actual, en el que las fronteras entre las distintas formas de la educación no están claramente delimitadas (Sáez, 1994). *“La ciencia práctica social y educativa no formal que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos”* (Feroso, 1994, 21).

La definición de Jaume Trilla (2000, 37) al respecto, podría sintetizar los tres enfoques que priman hasta el momento. El autor calificaría dentro de la Pedagogía Social: *“todos aquellos procesos educativos que comparten, como mínimo, dos de los tres atributos siguientes:*

- 1) se dirigen prioritariamente al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos;*
- 2) tienen como destinatarios privilegiados a individuos o colectivos en situación de conflicto social;*
- 3) tienen lugar en contextos o por medios educativos no formales”.*

Las enunciaciones más próximas a nuestro tiempo tienen en común el compromiso de incidir en el campo social para mejorar las condiciones de las personas y grupos, abarcar todo el periodo de la existencia humana, así como añadir el aspecto de la profesionalización.

“La Pedagogía Social se ha ido construyendo durante las últimas décadas en cuanto que se ha articulado de modo consistente su estudio sistemático y profundización en una práctica educativa (a la que denominamos educación social) y que remite a la actividad profesional, realizada por unos profesionales, los educadores sociales, que sirven al ejercicio ético de una profesión, la Educación Social” (Mínguez, 2005, 21).

Para Juan Sáez, estudioso del tema, queda descrita como: “*campo de conocimiento que da razón de ser de la práctica (la educación social) y que trata de estudiar los modos y maneras en que ella puede recrearse y suceder en espacios particulares en los que transitan o habitan personas/sujetos diferentes, con biografías distintas, diversos intereses, deseos, objetivos...*” (Sáez, 2006, 34). Completando esta definición, su autor la especifica recientemente como la ciencia de la Educación Social (Sáez, 2007).

A modo de síntesis, podemos enumerar algunas de las consideraciones que nos pueden ayudar a aclarar el concepto de la Pedagogía Social y perfilar su evolución respecto a su objeto de estudio (la Educación Social), y su identidad científica dentro de las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales y Humanas en general:

- La socialización de los individuos: tareas de tipo correctivo (principalmente) y preventivas.
- La atención a las necesidades humanas.
- El uso de la acción sociocultural para la prevención, ayuda y dinamización.
- La solución de problemas sociales mediante la educación.
- La capacidad educativa para transformar las circunstancias que limitan la integración social.
- La posibilidad de contribuir al desarrollo integral.
- La materialización de la educación a lo largo de toda la vida.
- La exigencia de una preparación en el conocer, hacer y ser del profesional.

No podemos olvidar que la comprensión de cualquier fenómeno social, exige tener en cuenta, entre otros, los componentes temporal y espacial en que han nacido y desarrollado estas definiciones. Debemos considerar que las reflexiones especulativas en torno a la Pedagogía Social no se han originado por casualidad, sino

que responden a necesidades prácticas concretas, como analizamos en el siguiente epígrafe.

En la misma línea, según se expone al inicio y en palabras de Alejandro Tiana, podríamos decir que “lo que hoy entendemos como Educación Social no es sino el resultado de un proceso tendente a dar respuesta a una serie de nuevas necesidades y demandas sociales, motivadas por diversos cambios producidos en el entorno colectivo de la vida humana. A medida que las condiciones sociales fueron cambiando, se plantearon nuevos modos de acción educativa, que cubrieron ámbitos de actuación anteriormente desatendidos. Por ese motivo, cuando intentamos analizar la evolución del concepto de educación social, debemos necesariamente hacer referencia a las grandes etapas que se pueden distinguir en la evolución de las sociedades, puesto que del análisis de los cambios producidos y de sus consecuencias podremos extraer la justificación y el sentido de los nuevos planteamientos educativos que fueron surgiendo” (Tiana Ferrer, 2003, 51).

La Educación Social que proponemos:

- Se concreta en tareas socio-educativas no sólo de forma preventiva y correctiva, sino también de carácter estimulativo (ocio y tiempo libre, desarrollo comunitario, etc.), que sirvan como catalizador del desarrollo de las potencialidades de cada una de las personas.
- Amplía el campo de acción educativa a toda la vida del individuo al igual que a todas sus esferas, levantando la barrera que le dirigía de modo exclusivo a determinados problemas humanos, así como a los colectivos implicados en ellos.
- Su filosofía es la defensa y desarrollo de los derechos humanos en sus distintas evoluciones.

1.2. La Educación Social como praxis

Habida cuenta que la Pedagogía Social es una disciplina pedagógica que corresponde al orden del conocimiento, del discurso, consideramos pertinente seguir clarificando su objeto de estudio: la Educación Social.

“La Pedagogía Social, es pues, un conjunto de saberes (bien sean teóricos, técnicos, experienciales... descriptivos o normativos..., pero saberes en cualquier caso), que tratan sobre un objeto determinado. Este objeto es lo que llamamos Educación Social. La Educación Social pertenece por tanto, al orden de las prácticas, procesos, fenómenos...; es decir, al orden de la realidad educativa” (Trilla, 2000, 18). Nuestro propósito ahora es desvelar qué prácticas son éstas.

En las páginas que siguen intentaremos descubrir el uso de la expresión en nuestro contexto, es decir, de qué se habla cuando nos referimos a la Educación Social o bien, a qué se dedican las personas que dicen trabajar en la misma. En definitiva clarificar qué tipo de actividades y prácticas se han vinculado históricamente a ámbitos que hoy en día son objetivo de trabajo educativo.

1.2.1. Evolución de la Educación Social como práctica educativa y social

La comprensión de los fenómenos sociales exige una mirada amplia hacia las dimensiones espaciales y temporales en que se manifiestan. Relevantes historiadores del ámbito educativo coinciden en señalar el valor de la perspectiva histórica para conocer y comprender la evolución de las realidades y su proceso de transformación permanente, abarcando desde sus raíces hasta su ramaje (Ruiz Berrio, 1999 y Tiana Ferrer, 2003).

Este motivo, nos alienta a adentrarnos en el recorrido histórico de la Educación Social. Abarcaría desde la aparición de diversas prácticas sociales (caritativas, educativas, correctoras, moralizantes, controladoras, etc.), (Juárez, 1989;

Mercader y otros, 1998; Ruiz y Palacio, 1995; Petrus, 1997; Tiana Ferrer y Sáez Fernández, 2003 y Sáez, 2007), cuya presencia se hace notar especialmente a partir del siglo XVI, hasta la consolidación de un espacio profesional que se está definiendo y organizando (Sáez y García Molina, 2006 y Sáez, 2007) como veremos en el siguiente capítulo.

Se trata de una profesión joven, por lo que algunos autores consideran que aún se encuentra en su etapa de adolescencia (Úcar, 2001). La configuración de la Educación Social como un campo académico y profesional es un fenómeno reciente, que se ha consolidado en las últimas décadas del siglo XX en torno a variables como: una cultura profesional, una formación y acreditación con carácter legitimador, instituciones y órganos de representación (asociaciones y colegios profesionales), entre otras (Tiana Ferrer, 2003 y Sáez, 2007). Actualmente parece estar alcanzado el necesario reconocimiento social y comenzando a elaborar una teoría propia a partir de un conocimiento que en su origen fue básicamente experiencial y voluntario.

Sin embargo, no hay que confundir, como señala el historiador Alejandro Tiana, la formalización de un campo profesional o de una disciplina académica con la inexistencia previa de prácticas (profesionales) concretas en el mismo ámbito. “Una cosa es que la Educación Social sea, en cuanto tal, un campo profesional y académico recientemente constituido y otra muy diferente que no cuente con tradición histórica que se remonte a épocas antiguas” (Tiana Ferrer, 2003, 47).

En este epígrafe no tratamos de adentrarnos al pasado para hallar su origen o recrearnos en él, sino para conocerlo, empezar a entender mejor el presente y proyectar el futuro. Así lo expresa Juan Sáez Carreras, al confesar que retroceder para encontrar aquellas emergencias que contribuyan a rehacer una historia particular puede, y a seguro lo hará, fortalecer la imagen de la actual profesión de educador social (Sáez, 2007).

Según la bibliografía en la que se analiza su evolución (Ruiz y Palacio, 1995; Santaloria, 1997; Petrus, 1997; Romans, Petrus y Trilla, 2000; Tiana Ferrer y Sáez

Fernández, 2003; Casas, 1991 y Sáez, 2007), podemos inferir en palabras de Carmen Labrador, que “la historia de la Educación Social está relacionada con la historia de la pobreza, la historia del trabajo, de la caridad, de la beneficencia, de la filantropía. Emigrantes, esclavos, cautivos, víctimas del hambre y de la miseria, ignorantes, huérfanos, son conceptos que forman parte del universo de la disciplina” (Labrador, 2003, 105).

De forma concreta, los hitos más representativos de la evolución de la praxis vienen caracterizados a partir del siglo XVI hasta nuestros días:

- 1.- la caridad de la Iglesia,
- 2.- la beneficencia del Estado,
- 3.- el asistencialismo y
- 4.- el reconocimiento de los derechos humanos.

Los cuatro dan idea de los avances y retrocesos en los intentos de consolidar un sistema benéfico, asistencial y educativo que, en caso de los antecedentes de la Educación Social, topó tanto con la falta de tradición pedagógica de nuestro país como con su subdesarrollo. Consecuencias de los innumerables problemas sociales, políticos, culturales y económicos que en él se planteaban. (Sáez, 2007).

No podemos descontextualizarla vaciándola de referentes fundamentales como son el tiempo y el espacio en el que se desarrolla. “Es preciso que la Educación Social sea conceptualizada y explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la política, las formas de cultura predominantes, la situación económica y la realidad educativa del momento. En cierta manera, el actual resurgir de la Educación Social es consecuencia de su capacidad para aceptar nuevas conceptualizaciones y adaptarse a los cambios de la sociedad” (Petrus, 2000, 69).

En cada época y en cada contexto, la sociedad ha implementado diversas prácticas o acciones sociales para la integración de distintos colectivos marginados diferentes marcos teóricos. “Mientras la España medieval y la primera modernidad acuñaron el concepto de caridad, el reformismo ilustrado asumió el de beneficencia,

y el liberalismo decimonónico el de asistencia social, dando lugar, respectivamente, a distintas respuestas institucionales: el régimen hospitalario en sentido genérico, las casas de custodia y represión, y la asistencia domiciliaria y municipal” (Ruiz y Palacio, 1995, 8).

A pesar que cada época acuñó principios que matizaban y hacían evolucionar de forma diferente las actuaciones desarrolladas, todavía el eco de algunas trasciende hasta la actualidad. Ejemplo de ello es que la sociedad sigue practicando la limosna, considerando a los pobres en la línea de la más pura tradición medieval, reforzada en buena medida por la religiosidad. Así mismo se mantienen –por parte de instituciones religiosas-, por ejemplo, comedores y residencias de mayores a favor de las personas sin recursos y desamparadas, a los que se les aplica una política meramente asistencial.

1.- La Educación Social reflejada en la caridad de la Iglesia

El origen de la educación social se encuentra al lado de los pobres. Pobres de espíritu primero, pobres en cuanto recursos humanos y económicos después y, por último, pobres educativamente hablando.

De ahí que comience reflejada en la caridad de la Iglesia. Institución que tiene una importante influencia en la evolución socio-política de la Educación Social, incluso hasta nuestros días. En un principio fue protagonista, como aludíamos al comenzar, retrasando la presencia de otras instituciones, inclusive el mismo papel del Estado.

La extensión e implantación del cristianismo por Europa llevó de la mano el mensaje de caridad y de la compensación por los más débiles y necesitados. Casi todas las intervenciones tenían un carácter localista y partían de la Iglesia o bien de voluntades particulares, por lo que no constituían una respuesta a necesidades asumidas socialmente.

Será la llegada de la Modernidad cuando se irá consolidando un cambio de sensibilidades de los individuos y los gobiernos, la cual despertará la necesidad de hacer algo ante tal situación, propiciando la aparición y progresiva consolidación de políticas de recogimiento, moralización y represión de la pobreza y la mendicidad.

La evolución socio-política y económica transformará el concepto de pobreza, desde su percepción como virtud religiosa, a su consideración como peligro social y la necesidad de reinserción de los económicamente marginados (Varela, 1984).

A principios del siglo XVI encontramos los albores de la acción social de la mano de los primeros discursos teórico de relevancia que critican lo indiscriminado de la caridad cristiana como remedio eficaz de combatir la pobreza, por ejemplo de la mano de Luís Vives. La concentración de los hospitales y la tendencia a hacer de la pobreza un oficio, ponía en entredicho el auténtico sentido de la caridad, realzando la necesidad de un sistema de beneficencia pública organizada por los poderes municipales.

2.- La Educación social representada en la beneficencia del Estado

De gran relevancia es la obra de Luís Vives (1492-1540), *De subventionem pauperum* (1526), en la cual se aborda por primera vez, la necesidad de que los gobiernos se hagan cargo de sus pobres, invitando a los gobernantes a la acción. Expresa el autor que el gobierno debe intervenir si quiere una ciudad próspera, arbitrando medidas que protejan a la persona de la pobreza y la depravación moral.

Las tesis de Vives son más proclives a disposiciones que tuvieran carácter de justicia social que de caridad y misericordia, aunque en la práctica española tardaría en implementarse en ese sentido.

Las primeras medidas que se toman al respecto, lo hacen al amparo del canónigo Miguel de Giginta (2000) y el médico Cristóbal Pérez de Herrera (1598), las cuales giran en torno al recogimiento en instituciones para proporcionarles una mínima instrucción, a fin de que puedan encontrar un trabajo y educación para evitar la ociosidad. De Giginta proponía fundar en cada ciudad próspera Casas de Misericordia, donde los necesitados encontrarán remedio de subsistencia, tratando de combinar la “libertad” del mendigo y su “vigilancia” (Ruiz y Palacio, 1995).

Parecida posición adoptó Pérez de Herrera al solicitar la creación de “Albergues” para pobres con el fin de controlar la mendicidad. Los planteamientos de este momento conciben a los pobres como seres improductivos y nocivos, de ahí la necesidad de la beneficencia para su reinserción como miembros útiles. En este sentido, la intervención es justificada por una disfuncionalidad social que los gobernantes han de corregir (Martínez Shaw, 1986).

El enfoque que caracterizó la intervención del Estado hasta el momento, cambió a partir del siglo XVII, mediante la Pragmática del 10 de febrero de 1623, según la cual Felipe IV ordena la prohibición de los estudios de Gramática y otras artes que se impartían en las instituciones que les “protegían”. Ahora el propósito es instruirles únicamente para responder a las necesidades que la sociedad demanda, devolviendo lo que el Estado les daba a modo de producción, es decir mediante servicios.

Se matizaba el sentido de las primeras propuestas que ya apuntaban al trabajo, como factor coadyuvante a una economía nacional en crisis. Dicha articulación volvía a dejar al individuo en una situación de dependencia y de servicio a la comunidad a la que pertenecía. No existía un reconocimiento del individuo “per se”.

Los intentos por erradicar la pobreza, mediante la reclusión, bien por razón del riesgo social que implican, bien por la necesidad de integrarles a través de trabajos socialmente útiles, llevan a considerarle en el siglo XIII, como un objetivo benéfico-asistencial político. Poniendo el énfasis en su integración social y política a

través del trabajo, eliminando la ociosidad y educando para las ocupaciones productivas. Aun así la formación que se preconiza no tendría realmente a su promoción y liberación, sino que se entiende desde planteamientos moralizadores y pragmáticos (Ruiz y Palacio, 1995).

No será hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX, “cuando de manera tímida, comience la acción social, entendida en un sentido superador de la simple caridad cristiana y la represión de la mendicidad, para empezar a asumir un modelo benéfico-asistencial con cargo a la responsabilidad del Estado (Sáez, 2007, 182). Aunque todavía es demasiado pronto para que sea entendido como derecho de los necesitados, según se desprende de las palabras pronunciadas por un jurista de la época apuntando que la caridad social (beneficencia) no es derecho de requerir auxilio, de exigir una prestación determinada, ejercitando el individuo una acción contra el Estado para obtener asistencia. Es una esperanza de alivio; no una reclamación de deuda, sino demanda de beneficio (Colmeiro, 1865).

Como expresan Cándido Ruiz e Irene Palacio en sus trabajos sobre la Historia de la Educación Social en España, “el siglo XVIII, supone no sólo el tránsito de la concepción de la caridad como paliativo legítimo y exclusivo de la desigualdad social, sino también la génesis de las primeras iniciativas estatales por controlar o intervenir en la problemática social” (Ruiz y Palacio, 1995, 10).

Recordemos que el papel otorgado a la educación como recurso regulador propició que la cuestión social se convirtiera en un problema educativo. Según los autores, el reformismo social y la educación marcharon en paralelo, concediendo a la instrucción un poder casi ilimitado como medio para alcanzar la prosperidad de la nación y la felicidad individual y colectiva.

3.- La Educación Social reducida al asistencialismo

A partir de esta tendencia, el Estado debería comenzar a intervenir en materia social, abandonando la actitud abstencionista que había mantenido hasta el momento. Las sucesivas crisis económicas de comienzos del siglo XIX, llevaron a los poderes públicos a tomar las riendas de las nuevas formas de asistencia social.

Frente a una ayuda indiscriminada, el Estado asume la asistencia y la caridad de forma organizada y a su vez selectiva. A partir de la Constitución de 1812, la Ley sobre establecimiento general de la beneficencia de 1882 es el verdadero punto de partida de la consideración de la beneficencia como servicio público. Sin embargo, las graves carencias estructurales y financieras obligaron al Estado a pactar con la Iglesia, llevándole a renunciar al inicial exclusivismo al que aspiraba (Ruiz y Palacio, 1995).

Surge así el concepto de Estado Social (finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX), “que tendrá entre sus misiones la de asegurar unos nuevos derechos individuales, que ya no serán meramente derechos de libertad, sino derechos sociales o prestaciones. Según esta nueva concepción, el Estado tendría la obligación de realizar acciones positivas para permitir el pleno desarrollo de los derechos de sus ciudadanos” (Tiana Ferrer, 2003, 59).

Es entonces, cuando según Feroso (2003) se incuba la preocupación por la Educación Social. Efectivamente, se piensa en la educación como una de las formas de prevenir la pobreza y contribuir al desarrollo social (Palacio y Ruiz, 1996) pero siempre pensando en una misma institución educativa: la escuela.

Juan Sáez Carreras matiza esta apreciación; para él y los colaboradores de su última obra *Pedagogía Social*, “lo que realmente acontece fuera del ámbito de las instituciones es el asentamiento de las bases de la moderna asistencia social. Esta acción social, supera ampliamente la idea controladora y moralizante de la época del recogimiento, se va orientando hacia respuestas filantrópicas a las situaciones de

carencia social”. Según sigue el autor, “la preocupación del Estado y de las emergentes sociedades benéficas y filantrópicas tiene como efecto una primera ocupación de agentes encargados del cuidado, el control, la moralización y, en menor medida, la educación de la infancia pobre, huérfana y desamparada” (Sáez, 2007,183).

“La secularización de la caridad y el paso al remedio social por la filantropía hacen girar sus objetivos hacia “escuelas, cárceles, asilos, sociedades relacionadas con la preservación de la vida, la salud, la moral pública, o la abolición de la esclavitud” (De la Red, 1993, 35). En estas figuras podemos encontrar los antecedentes remotos de los actuales educadores sociales.

4.- La Educación Social como derecho

Tras la finalización de la II Guerra Mundial en 1945, se reforzaría notablemente la tendencia intervencionista dado los desafíos planteados tras finalizar el conflicto, adquiriendo un nuevo impulso lo que hoy conocemos como Estado de Bienestar. Es entonces cuando la acción social pasa a ser considerada como derecho universal.

Aún así, solo las carencias: orfandad, viudedad, trabajadores en paro y sin sustento, serían objeto de ese derecho, lo cual nos vuelve a poner de manifiesto el peso del pasado y la repercusión de lo que fue su evolución. De este modo, lo que comienza a prevalecer, continúa siendo, en definitiva, asistencia social más centralizada y coordinada por el Estado.

Mediante un proceso lento se manifiesta progresivamente la extensión de determinados derechos al ámbito de lo universal: educación, sanidad, vivienda y la seguridad social (pensiones de jubilación y la protección del empleo o el empleado). “Los elementos definitorios del Estado de Bienestar avanzado serían así pues: la protección social universal y entendida como un derecho individual y colectivo

exigible y esperable sin contraprestación” (Grupo de Historia de la Educación Social del CEES, 2007).

“Esta constitución del Estado y de la sociedad del bienestar social implican la creación de unos servicios sociales primarios y secundarios -a nivel de infancia, familia, delincuencia, drogadicción, mujeres, marginación adulta, etc.- que dan respuesta a las diversas deudas y necesidades sociales que se están generando progresivamente” (March, 1995, 51). Y es que los cambios posbélicos fueron muy amplios y afectaron a todas las esferas de la vida humana, teniendo una gran influencia en la expansión de la Educación Social. Simplificándolos podemos resaltar (Tiana Ferrer, 2003):

- El inicio acelerado de industrialización y de desarrollo tecnológico, dando paso a la sociedad posindustrial y seguidamente a la sociedad de la información.
- La nueva estructura del empleo y la producción: cambios de empleo y reducción de la jornada laboral.
- La expansión acelerada de las grandes ciudades.
- La transformación de la estructura familiar.
- La variación en la ordenación de clases: aparición de nuevos fenómenos de pobreza y marginación.
- El aumento del tiempo de ocio.
- La democratización cultural.
- La aparición de nuevas iniciativas y áreas de actuación educativa distintas a la escolarización.
- La transformación de los sistemas educativos.
- La necesidad de un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Todo ello hizo surgir nuevas necesidades y ámbitos de Educación Social: integración a la infancia marginada, prevención de la drogadicción, asistencia socioeducativa, pedagogía del ocio, animación sociocultural, educación permanente (a lo largo de toda la vida), etc.

Como puede apreciarse, los cambios experimentados en los últimos sesenta años son de una gran importancia y amplitud. Se podría decir, aunque a primera vista no lo parezca, como indica Julio Ruiz Berrio, “a medida que fue adelantando el mundo en ventajas económicas y modernizaciones políticas, a medida que se hicieron más complejas las estructuras sociales, aumentó la necesidad de la Educación Social” (Ruiz Berrio, 1999, 6).

La perspectiva histórica nos advierte que, bajo formas y denominaciones diversas, siempre y en todas las sociedades han existido prácticas socioeducativas que han recorrido un largo camino desde un planteamiento caritativo y benéfico, a una acción social y educativa comprometida con la ciudadanía en los Estados Contemporáneos.

Merced al impulso de esas nuevas necesidades educativas y a la creación de diversas instituciones que intentaban satisfacerlas, fue desarrollándose un nuevo ámbito de la acción educadora, todavía sin diferenciarse claramente de la acción punitiva. Con el paso del tiempo, se abrió camino la necesidad de la reeducación de ciertos grupos de jóvenes marginales o delincuentes, elaborándose modelos diferentes de atención para las diversas categorías existentes.

Con mucho más retraso, también se fue planteando la necesidad de formar adecuadamente a las personas que deberán trabajar con dichos niños y jóvenes, apareciendo así ya antes del siglo XIX un nuevo ámbito profesional de acción educadora, relativo al tratamiento de los delincuentes, abandonados o marginales, que se mantendrá hasta la actualidad.

Aunque en su origen histórico fuese diferente de su realidad actual, se puede apreciar que lo expuesto constituye un claro antecedente de la educación social actual. “Lo que hoy denominamos Educación Social es el resultado de una evolución guiada por la necesidad de dar respuesta educativa a algunos desafíos sociales, económicos, políticos y culturales planteados a lo largo de la Historia. Así es como

se ha ido configurando este nuevo ámbito de actuación educativa y trabajo profesional” (Tiana Ferrer, 2003, 65).

1.2.2. Ámbitos de la Educación Social

Lo que genéricamente conceptuamos como Educación Social tiene en sus escenarios de acción un claro exponente de sus propuestas y realizaciones, al constituirse en los ejes centrales de una identidad sustentada por distintas tradiciones educativas (Caride, 2003).

Tras el análisis de su evolución, inferimos que son muchos los ámbitos que con el paso del tiempo se han ido configurando alrededor de la atención socioeducativa: la protección a la familia y a la infancia, la salud, la cultura, el ocio, el bienestar, la educación a lo largo de la vida, la animación sociocultural, la educación no formal, la drogadicción, la pobreza, los inadaptados, las migraciones, el empleo, el aumento de la esperanza de vida, el avance tecnológico, la atención a los discapacitados, la violencia de género, la interculturalidad, la delincuencia, etc. Incluso algunos, hasta convertirse en derechos gracias a la eclosión del cambio social (Petrus, 2000).

1.2.2.1. Diversos escenarios

Como se puede apreciar, existe diversidad de espacios de intervención en el campo de la Educación Social. Recordemos que ésta –la Educación Social- es una realidad cívica que ha cambiado mucho y que sigue evolucionando con gran rapidez (Tiana Ferrer y Sáenz Fernández, 2003).

La mayoría de la literatura sobre esta práctica, realiza un buen número de clasificaciones y propuestas relacionadas con el abordaje de los distintos campos de intervención, diferenciados según categorías: medio en el que se desarrollan, grupos

poblacionales a los que se dirigen, características y edad de la población, contexto, etc. Veamos algunos de los ejemplos que confirman esta diversidad:

Colom (1987), por su parte, habla de ámbitos referidos al contexto de la intervención y señala el escolar y el social, que a su vez diversifica en espacios orgánicos (la escuela y la sociedad), supraorgánicos (o funciones) y los que denomina mixtos (que serían los institucionales).

Sarramona y Úcar (1988) hacen alusión a cuatro áreas de intervención:

- educación permanente de personas adultas,
- formación laboral,
- educación especializada y
- animación sociocultural y tiempo libre.

Pachón (1988) elabora una estructura en áreas de intervención y contexto para delimitar los ámbitos. Las áreas hacen referencia al medio: abierto, semiabierto y cerrado; la población puede ser: general, grupos poblacionales (asociaciones...) o los tipificados como marginados. Los contextos que establece son: el barrio, los núcleos cotidianos (familia, escuela, etc.) y las instituciones específicas.

Parcerisa (1999) propone: la animación o dinamización sociocultural, educación de personas mayores, educación en sectores con problemáticas específicas y la interacción en los medios de educación informal.

Xavier Cacho (1999) refiere como los ámbitos más destacados:

- servicios sociales de base o atención primaria,
- infancia y adolescencia,
- educación y formación de adultos,
- tercera edad,
- justicia,
- drogodependencias,
- disminuidos físicos, psíquicos y/o sensoriales y salud mental,

- animación sociocultural y
- tiempo libre.

Amarós y Eyerbe (2000, 54) indican como posibles ámbitos de actuación “...todo lo relacionado con: intervención socioeducativa en la protección de la infancia, intervención familiar, acogimiento familiar, adopción, contextos institucionales, medio abierto, drogadicción y el trabajo relacionado con la inserción social de personas y colectivos excluidos”.

Cada uno de los ámbitos como expresa Juan Sáez y José García Molina (2006, 296), “son hijos de su tiempo y su biografía”, es decir, “condicionan y propician la materialización de sus funciones y competencias para dar respuesta a los usuarios que los demandan” (Sáez y García Molina, 2006, 295). Podemos observar que cada época ha despertado diferentes espacios, los cuales se han ido transformando y ampliado, al igual que preveemos que ocurra en el futuro.

Más próximo en el tiempo, Senent (2003) da cuenta de la evolución de los ámbitos de intervención de la Educación Social que en España proceden de dos grandes pilares que la desarrollan: la educación especializada y la animación sociocultural, ambos procedentes de la tradición francesa, dando lugar hoy a los siguientes ámbitos:

- Animación socio-cultural
- Inserción socio-laboral
- Gestión y difusión cultural
- Discapacidad física-psíquica
- Menores
- Marginación, delincuencia y toxicomanías
- Educación de adultos
- Tercera edad
- Cooperación para el desarrollo

- Nuevos ámbitos:

- Inmigrantes y refugiados
- Turismo social y ecológico
- Mediación (social, familiar)
- Intervención Social Escolar
- Acogida y adopción
- Mujeres (promoción, maltrato)

Otros autores también hablan de campos emergentes para la acción socioeducativa, entre los que podemos mencionar a Gómez (2000), que cita la educación ambiental, la educación intercultural y la educación de la inteligencia emocional; Pérez Alonso-Geta (2003) considera los medios audiovisuales de comunicación, con repercusiones en los procesos de socialización, acceso a recursos, igualdad de oportunidad o en la integración/exclusión social. La propia escuela es reclamada como espacio de la Educación Social por March y Orte (2002) en lo que coinciden con Chozas (2003), que indica que el pedagogo-educador social aparece como mediador, encargado de procurar la integración de los diferentes entornos educativos y aproximar los diversos proyectos formativos.

Por su parte, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en su Libro Blanco acerca del Título de Grado de la Pedagogía y la Educación Social (2005), presenta los siguientes ámbitos de intervención, objetos de actuación del educador social:

- Animación Socio-Cultural
- Inserción socio-ambiental
- Gestión y difusión cultural
- Cooperación para el desarrollo
- Tercera edad
- Educación de adultos
- Marginación y delincuencia
- Menores
- Discapacidad física-psíquica

A los que añade espacios emergentes que están demandándose con gran fuerza:

- Inmigrantes y refugiados
- Turismo sociocultural y ecológico
- Mediación (social, familiar)
- Acogida y adopción
- Mujer (promoción, maltrato...)

Al hilo de todas las consideraciones y para clarificar nuestro avance en la dilucidación de la Educación Social como praxis, continuamos haciendo referencia a los ámbitos que con carácter normativo se establecen para guiar y orientar las enseñanzas conducentes a la obtención de la titulación académica (Real Decreto, 1420/1991). Estos son:

- 1.- la educación no formal
- 2.- la educación de adultos (incluidos la tercera edad)
- 3.-la inserción de personas desadaptadas y minusválidas
- 4.-la acción socioeducativa

Toda sistematización es susceptible de críticas y discutible. Con todo el respeto consideramos que los establecidos por el Decreto, no parecen ser los más adecuados, primero por la nomenclatura utilizada y segundo porque estimamos que en lugar de ampliar los ámbitos de actuación, los reduce.

Para comenzar, el término minusválidos y tercera edad ya entraron en desuso por la carga peyorativa que arrastran como analizaremos en el tercer capítulo. No hay personas menos válidas que otras, pues según su condición de persona todas valen lo mismo, aunque sí puede haber personas que tengan limitada algunas de sus capacidades o requieran una atención específica. Al igual, la apreciación de adulto ha cambiado dado el aumento de la esperanza de vida y la mejora de las condiciones sociales. Tampoco hay edades de “tercera categoría”.

La Educación Social no puede reducirse solamente al ámbito de la educación no formal, pues esta separación entre educación formal, informal y no formal ya está superada, y toda educación es en sentido estricto “formal” (Sáez, 1983). Aunque existiera el empeño de diferenciarlas, en la actualidad se baraja la posibilidad de introducir la figura del educador social en el ámbito de la educación escolar, es decir la formal⁵.

Por último, la expresión acción socioeducativa como una categoría diferenciada no nos parece acertada por su imprecisión. Todas las actuaciones desarrolladas desde la Educación Social responden a intervenciones de este tipo, de lo contrario corresponderían a otra disciplina. Distinto sería que todas ellas no estuvieran en consonancia con la concepción de educación en su sentido más amplio y a los principios metodológicos del paradigma crítico.

Se pone de manifiesto la complejidad del gran escenario social donde actúan los profesionales de la Educación Social, además de otros profesionales como ya veremos en el siguiente epígrafe.

Hay que advertir que si admitimos que la realidad es cambiante, no podemos fijar de manera irreversible unos ámbitos adecuados para todas épocas históricas y sociedades. Por todo ello, los ámbitos de actuación del educador social quedan definidos no sólo por las funciones que históricamente han sido de su competencia, sino también por aquellas que en respuesta a las actuales demandas sociales le han sido, paulatinamente, atribuidas (Petrus, 1994).

A pesar de la búsqueda de una clasificación o categorías que recojan las prácticas de la Educación Social, que en definitiva no hacen más que encorsetarla, preferimos huir de nominaciones concretas para reconocer la diversidad de

⁵ Así se pone de manifiesto en el último número de Revista Pedagogía Social, nº 15, (2008). Monográfico: La Educación social en la escuela.

escenarios sobre los que se puede actuar: desarrollo comunitario, medio ambiente, salud, ocio, discapacidad, marginación, pobreza, desadaptación social, violencia, familia, infancia, juventud, adultos, personas mayores, desarrollo comunitario, problemas contemporáneos, mundo laboral, migraciones, conflictos, discriminación de todo tipo, etc. Escenarios todos que se van transformando por las exigencias del desarrollo experimentado, principalmente en las últimas décadas, pero que deben compartir unos principios rectores que guiarán la actuación del educador social.

Coincidiendo con esta apreciación, como recoge López Martín (2006, 22) dichas evoluciones vienen exigidas “por razones que ponen el énfasis en... la eclosión de la educación como una actividad permanente que trasciende lo escolar, ... la reafirmación de la educación como un derecho fundamental, etc., reclamando desde el interior de la propia educación social “un nuevo concepto integrador... que hace tan sólo unos años era inimaginable”.

Tras el análisis presentado, coincidimos con Santiago Yubero (1996) en reconocer la necesidad de compactar el amplio marco de la Educación Social en tres, más que ámbitos, principios globales de su concepción.

Nos permitimos añadir otra visión a las denominaciones en las que concuerdan otros especialistas (Trilla, 2000 y Pérez Serrano, 2003) con el autor:

- *Educación Especializada*: entendida como el conocimiento o dominio de las características concretas de los colectivos y realidades determinadas, en el intento de desarrollar cualquiera de las funciones de la Educación Social: prevención, intervención, o dinamización/estimulación.

- *Animación Sociocultural*: pensada como elemento de la metodología activa, participativa y de desarrollo personal y grupal que impregnaría las actuaciones de todo educador social. Todo a partir de los recursos de la “comunidad” o la persona, incluso de ellas mismas.

- *Educación permanente (y de adultos*⁶): materializará la concepción humanista de la educación a lo largo de la vida. No indicaría que la concepción de la educación para los educadores sociales:

a) *Trasciende la concepción clásica* de programa escolar de segunda oportunidad, y busca el desarrollo personal y comunitario en el contexto de la sociedad educativa.

b) *Cree en las posibilidades de crecimiento y realización* en todos los niveles de la persona, *independientemente de la edad*, -de ahí, la aclaración de “incluida la tercera edad” que realiza el Decreto-. Es decir, sería un reconocimiento a las potencialidades de toda persona.

Diferenciar a los adultos, entendidos como personas de edad o bien personas mayores dadas las actuales circunstancias, del resto de colectivos, podría tener la intención, así lo entendemos nosotros, de considerar a un grupo de edad con el que está en deuda. Hasta el momento no ha hecho más que recibir prestaciones asistenciales, incluso bajo la etiqueta de la Educación Social (tradicional), en contraposición a permitirles participar en programas y proyectos educativos. Todo porque se desconocía o descalificaba su capacidad.

Volviendo a las intenciones de los autores al señalar dicha clasificación, de lo que para ellos constituyen distintos ámbitos de la Educación Social, no podemos olvidar que los anteriores, al igual que estos espacios, han surgido y responden a diversas actuaciones que desde su origen han tenido su propia vida, independientes unas de las otras. Unido a ello, como veremos y se puede intuir dado que la regulación de la diplomatura se establece en 1991, han sido atendidas por distintos profesionales (Trilla, 2000). No obstante, más que hacer referencia a ámbitos dispares, se entremezclan como bien analiza y argumenta Jaume Trilla en la obra *De Profesión: educador(a) social*, haciendo uso de la metáfora que utiliza Wittgenstein

⁶ Se utiliza la expresión “educación permanente y de adultos” para respetar la terminología utilizada por los autores mencionados, a pesar que no la estimamos la más acertada para representar la concepción de la educación a lo largo de la vida. Así se pone de manifiesto en el capítulo 5.

(1988): “aire de familia”. Algo que no es extraño si valoramos que todas están bajo la estructura de una misma formación.

En relación a estos últimos, cabría indicar como continúa Jaume Trilla (2000) en su análisis, que se configuraron de este modo, entre otros motivos, por razones estratégicas: ampliar el alcance de la Diplomatura, y recoger a los distintos profesionales antecesores de los educadores sociales formados bajo las directrices de la titulación.

Las expresiones reflejan las figuras consideradas antecedentes directos de lo que hoy denominamos educadores sociales (Real Decreto, 168/2004).

El citado Decreto es una enmienda al publicado el 30 de agosto de 1991, que no tuvo en cuenta en su disposición transitoria, la situación de aquellos profesionales que acrediten su experiencia laboral junto a unos requisitos o con titulaciones anteriores en materia de educación social, -técnicos especialistas en adaptación social, educador especializado, animador sociocultural y pedagogo de tiempo libre-, estaban desempeñando puestos que, a partir de la normativa, podrían ser ocupados sólo por personas que posean la nueva diplomatura universitaria.

Este Real Decreto 168/2004, a partir de la propuesta del Consejo de Universidades (Acuerdo de 26 de noviembre de 2001), considera procedente reconocer con carácter general la idoneidad profesional de los antiguos titulados en materia de Educación Social y, por tanto, establece un sistema transitorio de obtención de la equivalencia a la titulación de Diplomado en Educación Social.

De este modo, se consideraría un acierto esta diferenciación. Así mismo, “la existencia de una sola figura de educador social posibilita que las fronteras entre la normalidad y la anormalidad se rompieran, que los contextos de intervención se ampliaran, que la escuela dejara de ser el único ámbito de intervención formalizada, que se posibilitara la comunicación entre los diversos colectivos y tradiciones, etc.” (March, 1998, 59).

En otro orden de cosas, no puede obviarse que la Educación Social debe afrontar problemas y realidades que obligan a una permanente relectura de sus fundamentos teóricos y de sus líneas de acción, aceptando el desafío de promover una revisión de lo que hasta ahora se ha hecho (Ortega Esteban, 2003). Por ello, vamos a tratar de centrarnos en el referido a las personas mayores.

En síntesis, lo que nos interesa especialmente en relación a este escenario, es el enfoque desde el que se trabaja una vez que la Educación Social es reconocida como profesión. Es decir, cómo se actúa con ellos, qué competencias se requieren, y concretamente como desvelaremos al concluir la investigación, cuáles son las que necesita el educador social para trabajar con personas mayores.

1.2.2.2. Las personas mayores como escenario de actuación

Las personas mayores designan a un colectivo que con el paso del tiempo ha ido haciéndose cada vez más patente, abriendo un nuevo escenario laboral en el que los educadores sociales aportan valor añadido al sector sanitario y asistencial.

El envejecimiento demográfico de la Unión Europea se ha visto incrementado en los últimos 20 años, y será en el 2050 la región más envejecida del planeta. Ante tal panorama, se articulan acciones sociales que pretenden favorecer la vejez como una etapa más de la vida, llena de posibilidades y retos (EUROSTAT, 2001).

Actualmente, acontecimientos como el descenso de la natalidad, el aumento de la esperanza de vida y la necesidad de una educación a lo largo de la vida, nos permiten “enfrentarnos” a una nueva realidad junto a las personas que ocupan la cúspide de la pirámide poblacional, la cual está por invertirse.

Es un hecho constatado que entre la población, cada día hay más personas mayores, pues la proporción de personas con más de 65 años está creciendo con mayor rapidez que ningún otro grupo de edad (IMSERSO, 2000 y 2006).

Tras esta nominación de personas mayores, que analizamos y justificamos de forma más distendida en el capítulo tres, se encuadran las personas de edad. Personas que han sido denominadas de diferente modo respondiendo a un momento histórico y la imagen que se configuraba sobre ellas. También se puede apreciar en la evolución de la Educación Social y los ámbitos prácticos que se establecen al respecto. Por lo mismo, dicha denominación también responde a los ideales predominantes en cada tiempo y espacio.

Es reciente la bibliografía que recoge de forma explícita la atención que tradicionalmente ha dirigido la Educación a este colectivo⁷. Un motivo podría ser que en su origen, como se puede observar, la disciplina ha estado centrada en la infancia, la juventud y los adultos (Tiana y Sánz, 2003). Esta falta de referencia a las personas mayores, bajo cualquier título, en los estudios realizados les ha hecho invisibles, relegándolos al olvido.

En nuestro intento de visibilizar y reconocer el lugar que le corresponde al colectivo de mayores dentro de la Educación Social, podemos inferir que a pesar de encontrarse en la sombra, han estado presentes. Primeramente reducidos en los conocidos asilos, lo cual nos da idea del trato que se les dispensaba. Posteriormente se fueron haciendo más patentes, pero como sujetos pasivos, considerando que no requerían más que cuidados higiénicos y asistenciales, especialmente de tipo económico.

Con la llegada del Estado de Bienestar, no se considera al jubilado completamente pasivo, sino que, dadas las circunstancias, se les asignan funciones

⁷ Se recurre a la expresión “colectivo” para no repetir “personas mayores”, pero en ningún momento nuestra intención es englobar a todas las personas en un mismo grupo bajo la idea de homogeneidad. Sabemos que todas las personas somos distintas, máxime en esta etapa de la vida. La heterogeneidad se acentúa por la experiencia e historia de vida de cada persona.

como participar en la construcción de determinados servicios sociales como el cuidado de los nietos, la atención al hogar de los hijos trabajadores, la mutua ayuda entre ellos –voluntariado–, la participación en la vida política a través de asociaciones específicas, la participación en centros culturales (centros de día, universidades de mayores...).

Afortunadamente todo ha ido cambiando, tanto en la teoría como en las formas, hasta el punto de identificarlos como personas de derechos y posibilidades sin ningún tipo de limitaciones por razón de edad. Tanto es así, que se ha llegado a legislar la viabilidad de extender su etapa productiva (Ley 40/2007).

Desde el ámbito que nos ocupa, socioeducativo, podríamos decir que hasta hace unas décadas, todo ha estado centrado en la educación de adultos. Una educación de adultos basada en la compensación y el reciclaje que exigían los cambios en los modos de producción. En definitiva, una educación que no concebía a las personas mayores, es decir, las personas que por entonces eran entendidas como la tercera edad.

Serán las directrices que regulan la Diplomatura en Educación Social, las que harán hincapié en contemplar de forma novedosa a la “tercera edad” entre sus ámbitos. Para ello, amplían el concepto de adultos hacia un mayor intervalo de edad que los incluya.

Entendemos que fuera de la visión tradicional de la Educación Social, la educación de adultos es más que adaptación a las nuevas demandas laborales y compensación de los déficits escolares. La educación de “la tercera edad” pretende abrir nuevos horizontes educativos al atender a un colectivo con requerimientos bien distintos.

A pesar de los propósitos, la tradición supuso un “lastre” para la evolución. La Educación Social que había estado centrada en la infancia y la juventud, cuando tuvo que ponerse a trabajar con personas mayores, lo único que al principio se le

ocurrió fue escolarizarlas e infantilizarlas (educación de adultos). Luego se dieron cuenta que esto no funcionaba, por lo que se introducen algunos cambios (Trilla, 2000), incluso se inventaron una nueva denominación para estos centros: Centros de Educación Permanente. A pesar de ello, todavía gran parte de esta educación permanente con la que se intenta identificar la educación de “la tercera edad” desde el objeto de la Pedagogía Social, está enfocada en la tradicional educación formal, en manos de diplomados en Magisterio y regulada como todos los niveles educativos obligatorios, donde el educador social no tiene cabida hasta el momento.

No obstante, a partir del Real Decreto 1420/1991, encontramos autores que contemplan como un ámbito de intervención diferenciado la “tercera edad”; aludiendo a las prácticas de ocio y entretenimiento que se desencadenan bajo el enfoque de la Animación Sociocultural (Senet, 2003 y ANECA, 2005). Pero estas prácticas no encuentran su fundamento principal en el establecimiento de programas o proyectos educativos, sino más bien de atención directa de las necesidades de aislamiento, soledad, etc. (Sáez, 2007).

La realidad actual demanda volver a plantear y adaptar otros posicionamientos sobre la “atención” socioeducativa de las personas mayores. La nueva situación de la población de mayores exige que no se la defina por sus limitaciones sino por sus posibilidades. De hecho, las legislaciones que marginan como inactivos a las personas por la fecha de su nacimiento están siendo cada vez más cuestionadas, entre otros motivos, porque el 80% de la población mayor de setenta años goza de buena salud y puede llevar una vida activa y autosuficiente (Sáenz Fernández, 2003).

Parece evidente que será necesario aumentar la dedicación de la Educación Social al otro extremo cronológico. Los programas destinados a las personas mayores en la medida que han de responder a un aumento importante de los usuarios que los demandan han ido por una parte dando respuesta a las necesidades asistenciales. Pero estas personas requerirán la intervención de los educadores no tanto respecto a sus cuestiones asistenciales, sino más bien como elementos de

conexión con la sociedad, planteando procesos educativos y culturales cada vez más especializados, tanto a nivel de información y de comunicación como de desarrollo.

Apostamos por una Educación Social que llegue a todas las personas y promueva lo que cada uno tiene de valioso, único e irrepetible. No en vano, requerimos de esfuerzos, especialmente de los educadores sociales como profesionales, para la plena consecución de las aspiraciones de equidad de los seres humanos y la superación del perfil asistencialista y/o clientelista de los actuales Estados del Bienestar.

Como diría Florentino Sáenz, “las personas necesitan, además de aprender a vivir, a supervivir y a convivir, aprender a desvivirse; aprender a consumir la vida sin aplazarla que eso es disfrutarla; aprender para el ocio y no sólo para el negocio; aprender a ser y no sólo a trabajar; aprender a construir sobre los derechos de los otros (la solidaridad), y no sólo sobre los derechos de los nuestros (justicia), o sobre nuestros derechos (la libertad); aprender a saber como fin y no sólo como medio” (Sáenz, 2003, 341). La vida nos exige nuevas propuestas desde la Educación Social.

1.2.3. Ante la diversidad: un perfil de educador social

Hemos visto como durante la segunda mitad del siglo XX, los ámbitos de intervención se alargaron, fusionaron y cambiaron dando respuesta a un nuevo concepto de “necesidad” y profesión. Dicha transformación “ha precisado de la formación de técnicos para la acción socioeducativa, obligando a redefinir un perfil que agrupara al amplio abanico de profesionales, que hasta hace unas décadas, actuaba con carácter voluntario” (Ruiz Rodrigo, 2003, 9).

En los últimos treinta años, como menciona Alejandro Tiana (2003), actual Secretario General de Educación, han ido apareciendo perfiles profesionales con distintas denominaciones, -educador de calle, monitor de tiempo libre, monitor ocupacional, alfabetizador, educador de adultos, animador sociocultural, educador de

instituciones cerradas o abiertas- por no citar sino algunos técnicos que con el paso del tiempo se han ido integrando en el grupo de profesionales que hoy se conoce con la denominación genérica de “educador social”.

De esta síntesis integradora se desprende la idea de educación polivalente (Casas, 1991). Ahora sabemos que las distintas palabras utilizadas como sinónimos de Educación Social obedecen a los distintos momentos históricos y a sus figuras profesionales.

Después de todo lo expuesto, y teniendo en consideración el Decreto 1420/1991, es obvio que emplear el término para designar un espacio profesional no nos ha ayudado lo suficiente a lo hora de clarificar el profesional ni siquiera al mismo concepto de Educación Social (Riera, 1998).

Reconozcamos junto a Cacho Labrador que, a partir de la definición del Decreto, se desprende aún “cierto grado de imprecisión a la hora de poder delimitar qué profesionales puede ser considerados educadores sociales, ya que no se hace referencia explícita a los colectivos profesionales que englobaría y únicamente es posible intuir los ámbitos donde trabajo el educador social” (Cacho Labrador, 1999, 140).

En este sentido, la conceptualización de educador social es uno de los aspectos que no ha quedado completamente resuelto a lo largo del proceso de normalización de la profesión en la que todavía hoy, nos hallamos inmersos (Cacho, 1999).

Aun así, entendemos que “es claramente defendible el perfil diferenciado de estos educadores sociales diplomados por la especificidad del objetivo que se les encarga, así como por la diversidad de sujetos, de entornos, estrategias y recursos en y con los que desarrolla su tarea” (Riera, 1998, 52). Según sigue el autor, ahora se requiere un profesional con una formación determinada.

A pesar de los esfuerzos por unificar a todas las figuras laborales en educadores sociales, sistematizar la formación, delimitar los ámbitos de actuación y reconocer sus aportes, no parece ser sencillo. Las huellas del pasado están presentes todavía, lo que obstaculiza su reciente andadura como profesión⁸.

Antes el reconocimiento como educador social estaba basado en la experiencia y recogía a todos, sin necesidad de “estar formado en algo común”. Todas las prácticas se entendían de educación social, cuando en realidad no es así. Ha habido prácticas que ostentan ciertos componentes asistenciales y educativos, pero no siempre eran su finalidad última.

Riera entiende la Educación Social tan amplia, que constantemente está diferenciando su profesional, al que llama educador social, del resto de profesionales encargados de los distintos ámbitos de la Educación Social (también llamados erróneamente educadores sociales).

Encontramos sobradamente justificado que tras las significativas transformaciones económicas y sociales que han tenido lugar en España, los cambios acarreados en la vida social y en la mentalidad colectiva, precisen la delimitación de un nuevo perfil profesional que, dentro de un paradigma de actuación educativa, la mayor parte de las veces, tiene por visión no sólo la reinserción, sino también la prevención y la estimulación, facilitando el crecimiento personal y social en los diferentes ámbitos.

Se pretende que el educador social sea un auténtico profesional de la Educación Social, pues de ella deriva su idoneidad moral, ética y académica. Así adquirirá el estatus que se merece en la sociedad (Ibarra, 1999).

⁸ Ver Capítulo 2.- La Educación Social: profesión y profesionalización.

En este sentido es que, especialmente en las últimas décadas del pasado siglo, las diversas figuras profesionales empleadas en la Educación Social han sentido la necesidad imperiosa de clarificar su función, delimitar sus competencias y diferenciar sus responsabilidades y tareas de otras ocupaciones (Sáez, 2007); cómo lo han hecho, seguidamente lo veremos.

Antes de concluir, decir que como profesionales de la educación con personas mayores, nos guía el reivindicar que este escenario no sea un espacio indefinido y difuso en el que todos pueden entrar a actuar. Trabajamos para acotarlo y definirlo como un campo de conocimiento específico y concreto amparado por la Pedagogía/Educación Social.

No podemos permitir que ocurra lo mismo que con la profesión de maestro o educador, pues según analiza el doctor Oscar Armando Ibarra Russi en su tesis doctoral, el campo laboral propio de los educadores ha llegado a convertirse en un espacio en el que todos los profesionales parecen poder tener cabida por la falta de un reconocimiento social que valore su importancia.

Del mismo modo que un educador social no puede desempeñar las funciones de un médico, un psicólogo o un trabajador social, tampoco éstos están en las condiciones de desarrollar la labor del educador social. Recordemos que “lo que diferencia la intervención del educador social de la intervención de otros profesionales o educadores, es la especificidad de un ensayo profesional, en cuanto a la especialización con los procesos de Educación Social” (Riera, 1998, 73). Algo que sólo los profesionales capacitados en la titulación que nos ocupa poseen. Lo mismo atañe a lo referido a la práctica de esta disciplina con las personas mayores, para lo cual se requieren de unos conocimientos, destrezas y actitudes específicas que al finalizar revelaremos.

Al parecer, los nuevos propósitos de la Unión Europea, respecto a la convergencia de títulos universitarios, posibilitará que esto no ocurra, pues en lugar

de existir educadores sociales que “sirvan para todo”, se requerirán profesionales con competencias concretas. Esta es nuestra apuesta.

Con la investigación intentaremos perfilar la identidad del educador social con personas mayores, para la cual se estimará la especialización tras el Título de Grado en Educación Social.

1.3. A modo de conclusión

La conceptualización de la Educación Social, objeto de estudio de la Pedagogía Social, en la que encuentra su racionalización teórica, entraña las dificultades propias que obedecen a su origen y la amplitud de ámbitos que teóricamente le son propios.

No olvidemos que la realidad sociológica de la España de finales del siglo XIX y principios del XX, conlleva a adoptar iniciativas intervencionistas (condiciones de los obreros, legislación laboral y protección, prácticas asistenciales, benéficas y previsoras...), que convergen con el paso del tiempo, pero desde la complejidad de la sociedad del bienestar precisan ser repensadas desde una nueva perspectiva.

Es evidente pues, que los ámbitos que competen a la Educación Social, no pueden quedar reducidos a la problemática tradicional de la asistencia social y a la ayuda al marginado, puesto que se han generado nuevas situaciones que requieren su atención. Ejemplo de ello es el escenario de las personas mayores, el cual augura un futuro prometedor para la Educación Social posibilitando:

- a. la conformación de un soporte teórico más amplio
- b. una nueva concepción de las políticas sociales
- c. otra perspectiva de la profesión que se extiende más allá del tradicional tratamiento de la marginalidad social, no siempre referida a las carencias económicas.

Tal y como se ha venido argumentando, la percepción –y también concepción- de la Educación Social necesita transformarse completamente, máxime dada la nueva conceptualización de la educación, entendida a lo largo de la vida y donde el acción socioeducativa con personas mayores encuentra su legitimación. Desde este mismo sentido, igual que los colectivos marginados, también es competencia de la profesión y los profesionales actuar “cerca de” y “con” el sujeto normalizado, con la tarea de enriquecer y forjar a la “persona”, que vive en un momento dado, en una sociedad concreta y con una cultura propia.

**Capítulo 2.-
LA EDUCACIÓN SOCIAL: PROFESIÓN Y
PROFESIONALIZACIÓN**

Al comenzar proponemos establecer cierto orden que permita diferenciar a qué estamos referenciando con el enunciado Educación Social a lo largo del capítulo. La expresión remite a tres acepciones diferentes (Sáez y García Molina, 2006 y Sáez, 2007):

- Un tipo de práctica educativa social, contemplada en el capítulo precedente en la historia reconstruida de los inicios de la intervención estatal en asuntos relacionados con la pobreza, la marginación y la situación de abandono y miseria social. Así como en el desempeño laboral en sí desarrollado en los diferentes ámbitos de actuación.

- Una titulación que supone el reconocimiento de dicha realidad. Legalmente, el Real Decreto 1420/1991 justifica unos planes de estudio para preparar a los estudiantes como profesionales. La titulación profesionaliza acreditando una formación que responde a las demandas de la sociedad y les permite enfrentarse a ellas.

- Una profesión que se continúa conformando. A partir de una serie de variables estipuladas con tal propósito: formación específica y sistematizada, delimitación de un campo laboral amparado legalmente, autonomía en el desempeño, una respuesta a las demandas sociales que gozan de reconocimiento, etc., las prácticas desarrolladas pertenecen a la praxis de un oficio u ocupación transformada en profesión.

Es en este mismo sentido, profesión, al que haremos referencia en el desarrollo de las páginas que siguen. Un sentido percibido como punto de llegada y también de partida. Primero porque trataremos de desvelar cómo la Educación Social ha alcanzado dicha consideración, es decir, identificaremos las funciones de los actores más relevantes que intervienen en tal proceso, al que se denomina profesionalización. Segundo porque en este camino de avance y configuración, insistiremos en la profesionalización como el camino por el que las profesiones, ya conformadas como tales, desean mejorar su status, su situación en el mercado, su

competencia profesional... para responder a las demandas de una sociedad caracterizada no sólo por el cambio, sino también por el “grado de cambio”.

Es decir, referiremos la profesionalización de la educación social y la Educación Social en tanto profesión, para así intentar configurar cómo ha de ser la Educación Social profesionalizadora para los educadores que desempeñen su labor con personas mayores.

2.1. La Educación Social como profesión

El recorrido por la praxis de los educadores sociales constituye una sólida vía en la obtención de conocimiento en el intento de reconstruir la profesionalización de la Educación Social (Sáez, 2007), pues ya la Historia, revisada en páginas anteriores, es utilizada y traducida bajo la filosofía del concepto que articula nuestro propósito.

La realidad cambiante provoca nuevos retos –tal es el caso de las personas mayores como emergente escenario de actuación-, que requiere de profesionales de la Educación Social para mantener el equilibrio social.

Con el objetivo de determinar el perfil profesional del educador social con personas mayores, debemos aludir en primer lugar al objeto de estudio de la Pedagogía Social, la praxis, como profesión. Reconociendo qué es una profesión y cómo y cuándo se configura, estaremos en disposición de establecer su identidad.

Identidad que intentaremos perfilar en un escenario más concreto (las personas mayores), de acuerdo a los planteamientos teóricos que se expresan en los capítulos que siguen y el contacto con la realidad que nos permite el trabajo de campo.

Comenzamos por comprender la naturaleza de toda profesión, presentar a la Educación Social como tal, revisar su proximidad con la finalidad para la que surgió,

y su configuración desde un nuevo enfoque. Todo, para establecer las bases de nuestra apuesta por la profesionalización del educador social especializado con personas mayores.

2.1.1. Qué es una profesión

La etimología del vocablo nos aproxima al sentido dinámico del mismo. El término profesión deriva del latín *professio-onis* (declaración, manifestación), que a su vez procede etimológicamente del verbo *profiteri* (declarar libremente, “hacer profesión”, disfrutar) (Riera, 1998).

La profesión viene determinada por la configuración de cuatro elementos concretos -formación, delimitación de espacios laborales, valoración social y reconocimiento legal-, que la establecen así al declararla libre y autónoma respecto a cualquier otro campo de actuación (Pérez Serrano, 2003 y Sáez, 2003 y 2007).

El concepto (profesión) en tanto construcción, es resultado de un proceso por medio del cual una actividad u ocupación llega a reconocerse como tal, el recorrido se denomina profesionalización (Sáez y García Molina, 2006 y Sáez, 2007).

Entre ambos conceptos –profesión y profesionalización- existe cierta relación dialéctica que precisamos aclarar para no dar lugar a confusiones. El primero vendría a ser la nominación que damos a formas laborales que establecen lazos estructurales entre niveles relativamente altos de educación formal y posiciones relativamente deseables en la división social del trabajo (Sarfatti, 1990). No es un logro finalista, sino que tanto en su origen, así como en su evolución y desarrollo está sujeta a condicionamientos de tipo político, económico, social y cultural (Sáez, 2003). El segundo término, profesionalización, representa al proceso que siguen las organizaciones hasta alcanzar el status de profesión (Sarfatti, 1979; Abbott, 1991 y Freidson, 2001). Pensando en la Educación Social, al llevar a cabo la revisión de las

diferentes etapas e hitos que acontecen en su desarrollo (capítulo 1), se está reconstruyendo, en parte, su proceso de profesionalización.

Antes de adentrarnos a exponer los actores que intervienen en ese transcurso, analizaremos detenidamente qué entendemos por profesión.

Uno de los profesores que más tiempo ha dedicado al estudio de este tema afirma que “sabemos poco sobre las profesiones” (Sáez, 2007, 27), aunque desde hace unas cinco décadas, como ya confirmó Goode (1960), un número creciente de ocupaciones intentan adquirir los símbolos de status y poder con los que el imaginario popular las idealiza. Pero ¿qué son realmente las profesiones?, ¿qué las identifica?, ¿cómo se alcanza esta identidad?

Con el propósito de dar respuesta a estas y otras preguntas que están en mente cuando intentamos abordar el tema, nos dejamos guiar por dos de las especialistas españolas que mejor conocen: Juan Sáez Carreras y José García Molina, pues así lo ponen de manifiesto en su bibliografía más reciente (Sáez y García Molina, 2006 y Sáez, 2007).

Para aproximarnos a la cuestión que nos ocupa, seguimos una temporalización conocida en la teoría de las profesiones (Collins, 1989). A partir del rumbo que toman las investigaciones en dicha área, se distinguen tres periodos claves:

A) De 1950-1965/70

Durante estos años, el estudio de las profesiones se centra en una lógica vocacionalista y altruista de la cual cobra sentido según el contexto social que acontece, donde priman los prejuicios del asistencialismo y la beneficencia.

Entendido así el sentido de las profesiones, los estudios plantearon casi una relación idílica y simétrica entre profesionales y destinatarios de sus actividades,

obviando las relaciones de poder que comenzaban a establecerse. Podría decirse que se idealizaban las profesiones, centrándose más en lo que las profesiones deben ser, que en las que realmente son.

B) De 1965/70- 1990

Entre los años setenta y noventa, la teoría de las profesiones fue revisada por nuevos investigadores con otras visiones, distintos planteamientos y diversos métodos de búsqueda, afrontando variables poco estudiadas hasta el momento, como eran: el papel del conocimiento, el tema del mercado, la formación de los profesionales, etc.

Los teóricos de este tiempo consideran que las profesiones no podían abordarse desde la lógica altruista que los funcionalistas habían sistematizado. Los profesionales no se mueven por el desinterés sino más bien todo lo contrario. Actúan en pos de status, privilegios y poder (Perkin, 1989). Del altruismo clásico se pasó al interés personal o la utilidad, como estímulo que conducía la acción de los profesionales (Hellberg y otros, 1999).

C) De 1990 en adelante

Mike Sacks (1995) demostró que esta oposición tajante entre altruismo e interés personal no deja de ser reduccionista. “Esa relevante y amplia cuestión de que si los grupos profesionales ponen mayor énfasis en sus propios intereses que en el interés público, es de escasa relevancia tanto práctica como académica” (Sacks, 1995, 264, citado en Sáez, 2007, 34). A los destinatarios no les interesa saber cuáles son los motivos que llevan a los profesionales a ser expertos en sus respectivos campos de acción, sino si realizan correctamente sus tareas y ejercen bien sus responsabilidades.

Como ya veremos, la motivación influye en el desempeño laboral, pero no llega a determinarlo. En este sentido, las investigaciones futuras tienen otros retos que abordar, pues una vez identificados los componentes que determinan a una profesión, nos centramos en cómo la Educación Social se sigue desarrollando en aras a un mayor asentamiento en el entramado social.

Esta revisión de lo que han sido las investigaciones respecto a las profesiones, nos ayudará a contextualizar y entender el análisis de la cantidad de enunciados que existen en relación al concepto de profesión.

Parecen coexistir tantas declaraciones como ocupaciones han sido descritas en términos profesionales en cada época y país, pues según expresa Collins (1989), los teóricos favorecían la libre circulación de ideas como solución a los desafíos de la sociedad moderna.

Atendiendo al criterio cronológico, presentamos algunas de las descripciones que nos permiten clarificar qué es una profesión, lo que no significa necesariamente que las más próximas en el tiempo sean de mayor relevancia. Como podremos observar responden a una pauta meramente organizativa, pues todas aportan algún elemento nuevo más o menos significativo.

El análisis se centra a partir de la década de los setenta, al estimar que es el momento que se salda con mayor aporte el estudio de este tema, pues los anteriores giraban en torno a ratificar la visión clásica y reduccionista con la que se comenzó. Como muestra haremos alusión a una obra considerada todavía para muchos una referencia, *The Professions*, de Carr-Saunders y Wilson (1933).

En ella, recoge Sáez (2005, 101), el profesional encarnado en el ideal de servicio, “aparece como “una alternativa al empresario escorado, casi con exclusividad, hacia la sola ganancia financiera y representando una solución a ciertos problemas de la organización comercial”.

La actividad profesional reducida a la acción vocacional, da paso a otros muchos elementos que llegan a complejizarla.

Ya en 1978 Fermoso define profesión como “el conjunto de funciones públicas, socialmente valoradas, ejercidas por personas que han recibido una formación específica, se dedican preferente o exclusivamente a ellas, son dueñas de técnicas adecuadas, están organizadas asociativamente, disfrutan de autonomía laboral y se comprometen a cumplir la normativa vigente sobre su trabajo, por el que reciben una retribución económica” (Fermoso, 1978, 157).

Esta definición, al igual que otras muchas de la época, ponen de manifiesto las variables vertebradoras de las investigaciones entre los años setenta y ochenta, como es por ejemplo el tema de la autonomía.

Dicha enunciación se considera una de las más completas de su tiempo. Los elementos que Fermoso y sus contemporáneos plantean como definitorios de una profesión: formación específica, organización, normativa interna, identidad técnica, dedicación exclusiva, etc., no hacen más que reafirmar la búsqueda de autonomía y control sobre la propia actividad.

Nueve son las características con las que se identifica para el autor una profesión:

- Ejecutar una función pública.
- Disfrutar de reconocimiento social.
- Haber recibido una formación específica, aunque no indica de qué orden, si universitario o no.
- Ser objeto de una dedicación preferente o exclusiva.
- Tener una identidad técnica.
- Estar organizado asociativamente.
- Disfrutar de autonomía laboral.
- Tener y respetar una normativa interna.
- Tener el objetivo de una retribución económica.

El autor J. García (1985, 33) manifiesta dos elementos que para él connotan el término profesión: “un conjunto de individuos que mantienen relaciones concretas y una organización peculiar de sus ocupaciones”. Dos elementos que podrían llevar implícitos algunos más a partir de lo que ya conocemos, pero que no explicita, aunque para poder mantener este tipo de relaciones se podría intuir que comparten una formación, normas, etc. como expresa Barnes (1987). Una cosa al menos queda clara: el deseo de diferenciación profesional indica demanda de posición y reconocimiento social.

Barnes en 1987 afirma que podemos considerar que una comunidad de personas trabajan en una profesión si fundamentalmente:

- comporten una formación común que les lleve a pensar y actuar de manera muy similar, y
- utilizan una serie de procedimientos análogos y habituales para intervenir, aprender y evaluar.

Según el autor, se desprenden dos coordenadas que nos permiten identificar la génesis profesional: una formación común y un saber hacer similar. Resaltamos esta diferenciación, pues se distingue un saber en el orden de la teoría, conocimiento y otro, referido al procedimiento, las destrezas.

La presencia de tal “comunidad” de personas, garantiza la existencia de la misma profesión y de un determinado grado inicial de reconocimiento social de ella.

Progresivamente se irán identificando las características que configuran una profesión. En este sentido Carr y Kemis (1988) afirman que los profesionales se caracterizan como tales a partir de la presencia o no de tres rasgos distintivos:

1. La existencia de un cuerpo de conocimiento específico que proviene de la investigación científica y la elaboración teórica en el ámbito que abarca cada profesión (disciplina).

2. La asunción de un compromiso ético de la profesión hacia sus clientes o usuarios (deontología profesional).
3. La manifestación de una normativa interna para el grupo profesional que permite el autocontrol de sus miembros por parte del colectivo profesional (colegio profesional).

Los tres rasgos: disciplina, deontología profesional y colegio profesional, configuran la lucha por la autonomía para asegurarse el derecho exclusivo sobre una práctica profesional, superando esa visión ingenua que predominó en años anteriores.

Por otra parte, Cocka y Conze (en Torstendhl y Burrage, 1990, 205), proponen el siguiente concepto de profesión:

“Profesión hace referencia, en gran medida, a una ocupación no manual, ejercida a tiempo completo, cuya práctica presupone necesariamente formación especializada, sistemática y abstracta... El acceso a ella depende de la superación de ciertos exámenes que dan derecho a títulos y diplomas, que de ese modo sancionan y autorizan su papel en la división laboral. Las profesiones tienden a demandar un monopolio de servicios y la libertad frente al control de actores como el Estado o el de expertos o profanos... Basadas en competencias y en una ética asociada a su acción profesional y en la importancia de su trabajo para la sociedad y para el bien público, las profesiones reclaman tanto recompensas materiales como un mayor prestigio social”.

Los componentes que identifican son:

- a) ocupación no manual
- b) ejercida a tiempo completo
- c) una formación:
 - a. especializada
 - b. sistemática
 - c. certificada mediante títulos y diplomas
 - d. basada en competencias
- d) un código ético

- e) un monopolio de servicios importantes para la sociedad y para el bien público
- f) libertad de acción
- g) recompensa material
- h) elevado prestigio social

Hasta el momento, es común en todos ellos, señalar la relevancia de:

- o una formación específica,
- o el compromiso ético, y
- o el reconocimiento social

Lo cual, actúa como ejes centrales de otros aspectos que se derivan de éstos y los complementan, como por ejemplo: la remuneración económica para un mayor reconocimiento social. Parece ser, al menos así es percibido por la sociedad, que cuanto mayor es la retribución por el trabajo, mayor parece ser el status que se le otorga (Ibarra, 2005). Pensemos por un momento en el ámbito de la salud por ser la Medicina una profesión reconocida sin ninguna duda, o bien, en las categorías laborales que establece la normativa vigente. A mayor formación, mayor reconocimiento social y económico.

Queda patente el sentimiento de utilidad. Las profesiones se conciben como espacios garantizadores de status y de los intereses monopolizados de sus miembros.

Algunos de los componentes igualmente detectados por Husén y Postlethwait (1992) son:

- Servicio único, definitivo y esencial.
- Énfasis en las técnicas intelectuales durante la ejecución de este servicio.
- Largo periodo de formación especializada.
- Amplia gama de autonomía, tanto para el profesional individual como para el grupo ocupacional en su conjunto.

- Aceptación por parte del profesional de amplias responsabilidades personales en los juicios que se hacen en las actuaciones que se ejecutan dentro del campo de autonomía profesional.
- Énfasis en el servicio prestado en contra de las ganancias económicas de los profesionales.
- Amplia organización autónoma de los profesionales.

Husén y Postlethwaite, a diferencia de lo referido por otros autores, restan importancia a las ganancias económicas a favor del empeño demostrado en el desarrollo del trabajo, apareciendo así, aunque de forma diluida, el carácter vocacional y de servicio que ha venido caracterizando tradicionalmente a las profesiones (Sáez y García Molina, 2006). Expresábamos al comienzo que la proximidad temporal, no siempre supone superación de acepciones.

Pero no es menos cierto, que el detrimento del interés puesto en la retribución económica, puede deberse al propósito de querer incorporar o remarcar otras características de las profesiones: su buen hacer. Es decir, el interés se pone en el desempeño profesional tanto en cuanto es una puesta en escena de competencias profesionales y también personales. Ahora se considera la responsabilidad personal, lo que podríamos vincular al saber ser del profesional.

A modo de síntesis, Riera (1998, 23) concluye “profesión como un fenómeno procesal que empezando por las características que señala Barnes, tiende a las de máxima estabilidad apuntadas por Carr- Kemis y Feroso”.

Para continuar aproximándonos a la actualidad Sarramona y otros, entienden por profesión “aquel conjunto de actividades específicas que fundamentadas en conocimientos científicos y teóricos, se aplican a la resolución de problemas sociales” (Sarramona y otros, 1998, 100).

Ratifican que está al servicio de la sociedad y añaden mayor clarificación sobre la formación que han de compartir. Estamos de acuerdo con ellos, pues no vale

cualquier tipo de conocimientos sino aquellos de carácter científico y técnico, es decir, los provenientes de investigaciones y amparados por la Universidad.

Ya anunciábamos que la bibliografía ofrece abundantes nominaciones centradas en criterios que tienden a repetir muchos elementos a la hora de definir qué es una profesión. Lo expuesto es muestra de ello, al igual que puede observarse en las más de veinte definiciones que recoge Heidenheimer (1989).

Ante la diversidad que se constata, aportamos nuestra identificación de profesión, con el propósito de aglutinar lo que se ha venido presentando e incorporar nuevos criterios:

El concepto profesión hace referencia a un fenómeno dinámico que se configura a partir de:

- Compartir una misma formación:
 - o Sistemática, es decir organizada y estructurada
 - o Fundada en conocimientos especializados y científicos
 - o Legitimada por un título universitario: certificación
 - o Basada en competencias referidas al:
 - Saber: conocimientos específicos y concretos ubicados en otros generales
 - Saber hacer: destrezas, planteamientos y procedimientos que le son propios
 - Saber ser: una ética y motivación interna fundamentada en su acción laboral.

- Satisfacer demandas sociales reconocidas por el mercado mediante servicios que permitan aumentar la satisfacción de aquellas personas a quienes se dirige.

- Ostentar un determinado status y prestigio. Lo que le viene dado por:

- ejecutar funciones públicas reconocidas socialmente de valor e imprescindibles, y
 - una justa retribución económica.
-
- Gozar de autonomía y libertad en el desarrollo de su cometido.

 - Compartir con su grupo profesional una normativa interna y una coordinación general a través de asociaciones y colegios profesionales.

 - Asumir un compromiso ético.

 - Ser objeto de una dedicación preferente o exclusiva.

 - Estar regulada legalmente en todos sus criterios.

2.1.2. Avanzando en el proceso profesionalizador

Como se viene exponiendo y reconoce Juan Sáez Carreras, “una profesión surge cuando un número definido de personas comienzan a practicar una destreza o una técnica definidas, fundamentadas en una formación especializada” (Sáez, 2005, 100). Según afirma el especialista en numerosas ocasiones (Sáez, 2001, 2003, 2005 y 2007), es justamente en torno a la organización de conocimiento que se constituyen, legitiman y confirman las profesiones; y éstas no son más que formas de ser y hacer históricas que se mueven y actúan en contextos dinámicos -las sociedades y las comunidades-, caracterizados por factores de índole económico, político, social, cultural y educativo.

Todas las profesiones son fruto maduro, evolucionado, de lo que fueron los oficios y algunas actividades en los que se empleaba el tiempo con retribución o ganancia (ganancia que no hace falta que sea económica). Si recordamos, muchas de las actuales profesiones, como por ejemplo la Educación Social, tiene su origen en la

caridad, voluntarismo o incluso voluntariado más recientemente, satisfaciendo así demandas sociales que al no estar reconocidas en espacios de empleo, la población realiza de forma extraoficial, a cambio de satisfacción personal y autorrealización, o bien asociadas a otras funciones familiares, como pueden ser el cuidado y atención de los progenitores, hijos, etc.

Así mismo lo advierte el doctor Ibarra Russi entre otros, para quien estas prácticas, “dieron origen a la creación y desarrollo de las profesiones en el momento en el que perdían su carácter de cualidad asociada a las culturas familiares o tribales, y por efectos de la división social de trabajo y de los desarrollos económicos del mercado, se hizo necesario el control corporativo de los servicios” (Ibarra, 2001, 27), es decir, se consideró imprescindible también un control sobre los conocimientos por parte del Estado.

Podríamos afirmar pues, que todas las profesiones son ocupaciones, pero no a la inversa.

Lo que diferencia sustancialmente a los oficios de las profesiones, como afirma Oricoechea (en Ibarra, 2001, 28) es que:

- Los primeros mantienen el control técnico y se ocupan de acumular y convocar la razón instrumental propia de la actividad operativa y de su experiencia. Es decir desarrollan las habilidades prácticas a partir de la rutina laboral poco reflexionada.

- Los segundos depositan el control sobre el conocimiento -sin descuidar las destrezas y las actitudes-, en el cual se funda la construcción lógica de su campo problemático y en sus opciones de solución a la dinámica permanente de mejoramiento del servicio sociolaboral.

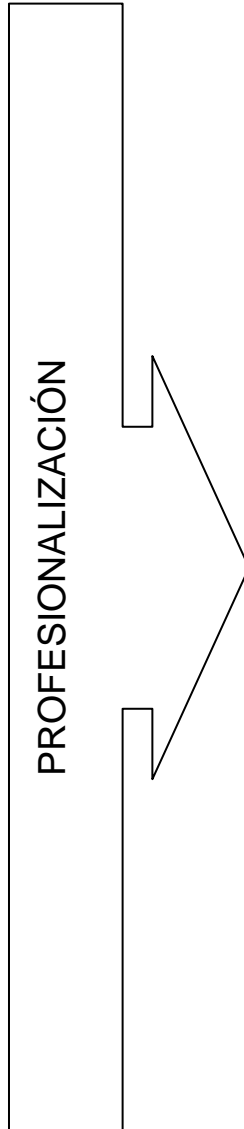
Los desarrollos técnicos resultan del manejo y la familiaridad con un cuerpo abstracto de conocimientos que se constituyen en la estructura fundante y generadora de otros nuevos en el desarrollo de los mismos.

Las ocupaciones por las que no se recibe contribución económica, podrían hacer referencia, como ya mencionamos, a las actuaciones de carácter voluntario en las que se requiere principalmente competencias referidas al ser.

Aquellas para las que cobra mayor relevancia el saber hacer, como son los oficios y otras actividades laborales, tampoco pasan inadvertidas las cualidades personales y los conocimientos, pero éstos no proceden de reflexiones teóricas con base científica legitimada.

OFICIO

- Transmisión hereditaria
- Los conocimientos no siempre tienen base científica legitimada
- Se aprende a través de la experiencia
- Prima la razón instrumental propia de las actividades operativas
- No goza de status
- No dispone de reconocimiento social y laboral
- Intrusismo laboral y dependencia de otras profesiones
- Organización y normativa interna: gremios
- Carece de normativa legal
- Retribución económica escasa o nula.



PROFESIÓN

- Libre elección
- Conocimientos, destrezas y actitudes amparados científicamente.
- Formación organizada, especializada e institucionalizada
- Basada en competencias: saber, saber hacer y saber ser.
- Alto status y prestigio social
- Satisface demandas sociales reconocidas por el mercado.
- Autonomía en el desarrollo profesional
- Organización y normativa interna: colegio profesional
- Regulada legalmente
- Salario estipulado y alto.

En efecto, las profesiones, como hemos observado, vienen asociadas a unos rasgos que la caracterizan. Principalmente:

- a) contemplar una formación especializada y certificada,
- b) realizar investigación teórica y práctica,
- c) tener autonomía en las decisiones propias de su trabajo
- d) tipificar derechos y obligaciones personales
- e) gozar de prestigio social, y
- f) precisar que la ciudadanía reconozca sus necesidades.

En este sentido, también podríamos concluir que todas las profesiones han sido oficios, pero no todos los oficios son profesiones.

Las tres actuaciones señaladas: aquellas que generalmente no requieren mayor calificación, los oficios, y las profesiones, pueden ser calificadas como tres niveles donde el superior incluye a su inferior(es), pero no a la inversa.

No olvidemos que el proceso de profesionalización es un proceso en progresión permanente, pues acompaña al despliegue de la complejización social (Weber, 1980). El desarrollo de las tecnologías, los avances en el conocimiento y el aumento de parcelas de vida personal y social, entre otros aspectos, están provocando transformaciones que reclaman un número amplio de expertos profesionales, así como que nuevos yacimientos de empleo aspiren a convertirse en profesiones.

De forma paralela al avance en la identificación de lo que son las profesiones, se desarrolla la concepción de la profesionalización. El modo en que se entiende el proceso desencadenado para que una ocupación sea reconocida como tal, salpica de lleno al imaginario sobre ésta y su identificación.

En el mismo sentido, encontramos que al finalizar el primer periodo del estudio de las profesiones (1950-1965/70), sale a la luz uno de los textos que más repercusión ha tenido en dicho campo de conocimiento: nos referimos al texto de Wilensky *The professionalization of Everyone* (1964), donde se van sentando las

bases de lo que se iba a entender en el estudio de las profesiones por el concepto de profesionalización.

La profesionalización es observada por el autor por un tema de poder que las ocupaciones procuran adquirir. La entiende como aquel tipo de proceso por el que las ocupaciones pretenden llegar a ser profesiones. Para Wilensky se configuran mediante una secuencia fija de etapas o eventos de distinta naturaleza, que todas las profesiones de forma idéntica han de superar.

Con el predominio de esta versión respecto el proceso de profesionalización, se pone de manifiesto el reduccionismo de la teoría funcionalista. Recordemos que el transcurso se percibía una serie rígida de pautas comunes a todas las ocupaciones que deseaban convertirse en profesiones (Sáez, 2007).

En los años siguientes esta visión cambió su trayectoria. Los críticos, entre los setenta y noventa, dan cuenta del carácter discontinuo del proceso; en realidad sujeto a variables de índole político, cultural, social, académico y económico que le impiden un desarrollo lineal como el que se había venido proponiendo.

Durante esta época, la búsqueda de la autonomía centró su atención en la reivindicación impetuosa de reforzar la formación, tanto en cuanto se considera elemento discriminatorio frente al reconocimiento profesional.

La formación se confirma pues, un medio fundamental de profesionalización y acceso al status y el privilegio. En la misma línea, los análisis sobre los procesos profesionalizadores muestran un fuerte acento credencialista mediante (Collins, 1979 y Sarffati, 1979):

- la asociación entre las credenciales académicas y la búsqueda de altas posiciones sociales.
- la expansión del sistema educativo y el movimiento inflacionista de títulos.

La profesionalización se sitúa en las universidades, pues se siente la necesidad de profesionalizar las ocupaciones, auspiciando la mayor formación posible para lograrlo, lo cual provoca una división del trabajo en función de la complejidad o duración de la misma. Pero la formación continúa tras la universidad y de forma independiente a los intereses que mueven a los que intentan convertirse en profesionales. De aquí, que a partir de la última década, se insista en cuidar su actitud en las dimensiones más personales, es decir, como la de agentes individuales en el desarrollo de sus funciones.

Para que la profesión se desarrolle y se extienda es necesario no sólo un alto nivel de conocimiento especializado, y por ende, dominio de ciertas habilidades, sino que se precisa de una creencia pública en su necesidad y en los modos de operar, reconociendo así su eficacia. Esto le otorgará otro elemento más en aras a contemplar el fin de su profesionalización.

Actualmente los esfuerzos se centran en idear mecanismos que nos permitan mejorar lo que supone todo el proceso y superar el reconocimiento otorgado por la ciudadanía. Creemos que la conciencia colectiva es el motor que pone en marcha y asiste todo lo demás.

En síntesis, la profesionalización es un proceso que tiene que ver con:

- el pasado, referido a la formación y la experiencia,
- el presente, a partir del lugar del trabajo,
- y el futuro, para mejorar estrategias de trabajo que cualifiquen las intervenciones.

Si bien la concepción de profesión como construcción histórica ha puesto de manifiesto la importancia de la idea proceso y ha permitido explorar la profesionalización. Desde este punto de vista se constata que los últimos estudios han propiciado la entrada de otras variables: mercado, Estado, sociedad (Sáez y García Molina, 2006), usuarios (Burrage, Jarausch y Siegrist, 1990) y otras profesiones

(Abbott, 1988), para explicar de modo más completo la complejidad de los procesos de profesionalización

Según los expertos, “el criterio que mejor podría ayudarnos a dibujar los parámetros que se diseñan y se mueven en y alrededor de la Educación Social, en sus distintos desarrollos y diversas aportaciones, conllevaría la tarea de identificar los actores clave comprometidos en la lucha que despliegan las ocupaciones que aspiran a convertirse en profesiones” (Sáez y García Molina, 2006, 45).

En nuestro caso, la asunción de este criterio nos conduce a la identificación de los fundamentales actores que intervienen de manera más directa, como son:

- el Estado: normatividad, amparo legal
- las Universidades: capacitación y legitimación académica
- el Mercado: establecimiento campos laborales
- la Ciudadanía: reconocimiento social

A) El Estado

El Estado es actor fundamental, pues su intervención en el proceso de profesionalización es triple:

- a) sancionador legislativo,
- b) mercado, y
- c) cliente.

En primer lugar, ofrece amparo legal regulando la vida profesional y controlándola. La intervención gubernamental implementa políticas que legitiman la actividad laboral.

En segundo lugar, es proveedor de servicios a la sociedad, sobre todo en Europa, con la expansión de los Estados de Bienestar.

Y por último, su papel como usuario o cliente es igualmente relevante, pues el Estado, asociado a la elaboración de políticas, demanda prácticas para sus instituciones. El Estado precisa fomentar salud, bienestar, educación y también el fomento de dichas categorías.

Es decir, el Estado legitima los saberes relativos a las profesiones, se aplica al uso de los beneficios profesionales y se ofrece como demandante de las utilidades socioeducativas, por ejemplo.

Sin el Estado como cliente y las políticas sociales que aporta, la Educación Social no hubiera tenido el desarrollo que está experimentando. En este orden, reclama un campo laboral y pone la primera piedra para la profesionalización regulando la formación, al tiempo que facilita la autonomía profesional. (Sarfatti, 1979 y Freidson, 2001).

B) La Universidad

La formación tal y como se ha argumentando, es una variable fundamental en el proceso de profesionalización. La Universidad constituye una organización encargada de la legitimación, investigación y producción de conocimientos, formación y difusión de los mismos. Todo ello en aras de optimizar el proceso de profesionalización desde la indagación en los respectivos campos del saber.

Se sitúa como uno de los principales representantes en la legitimación de una profesión. A continuación exponemos algunas de las notas claves que lo caracterizan (Sáez y García Molina, 2006):

- Dedicarse sobre todo, aunque no exclusivamente a la formación de profesionales, que reconoce a través de sus leyes, decretos y normativas.

- Contar con el conocimiento, producto de la investigación, como recurso básico.

- Utilizar credenciales como símbolos de status y poder que se organizan institucional y socialmente siguiendo diferentes formas y modelos.

C) Mercado

El mercado aporta el empleo, es decir, un marco social estructurado con una relación laboral específica, donde tiene lugar el trabajo humano, o dicho de otro modo, el desarrollo de la actividad profesional.

Como variable profesionalizadora, se configura a partir de toda una trama de interrelaciones entre los profesionales, los usuarios y el bien o beneficios que se desprenden de determinada actitud laboral, con ocasión del intercambio entre todos ellos.

La existencia de campos laborales divididos y organizados en torno a la especialización, no solo tienen la finalidad de garantizar la satisfacción de necesidades requeridas, sino que posibilita la realización personal y el reconocimiento en el entorno social, máxime en una sociedad capitalista que gira en función al trabajo.

D) La Ciudadanía

En la escena profesional, los usuarios son fundamentales; sin ellos ninguno de los otros actores tendría razón de ser.

A lo largo de la historia, la sociedad ha ido sufriendo transformaciones que han hecho que varíe, a veces afortunada y otras desafortunadamente, sus requerimientos y funciones respecto a la profesión.

La falta de evaluaciones de los múltiples programas de la Educación Social que se desarrollan en las sociedades, supone una clara limitación al intentar teorizar sobre este actor en términos generales. No podemos hablar de rigor en su conformación, ni en el desarrollo de las profesiones (Sáez y García Molina, 2006).

Ahora bien, la falta de información sobre los efectos no será impedimento para presentar un sector de usuarios sobre el que recae nuestra investigación: las personas mayores (capítulo tres).

El conocimiento de las características concretas del colectivo al que nos referimos permitirá que, en adelante, se alcance a vislumbrar lo que el colectivo de mayores espera de la Educación Social como profesión y cual será el aporte de ésta a la misma.

Dependiendo de la satisfacción que obtienen de la tarea realizada, se auspicia el valor de la profesión de educador social. No tendría sentido una profesión que no goza de reconocimiento social, indicador de su eficacia y validación por parte de la ciudadanía.

Tratando de identificar las funciones y tareas de cada uno de estos actores, podremos establecer como opera la Educación Social en tanto profesión, pues cada uno de ellos aporta recursos y medios con los que se lleva a cabo actividades que inciden en su mayor o menor desarrollo.

En el siguiente esquema (cuadro 1) puede observarse una síntesis esquematizada de la propuesta:

ACTOR	FUNCIONES	OBJETIVOS
Estado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amparo legal 2. Sanción formativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer claridad respecto al rol social del profesional. - Sancionar qué formación y funciones le corresponden. - Ponderar su apuesta al desarrollo humano, social y cultural. - Favorecer el reconocimiento social. - Retribuir económica y socialmente, en cuanto regulador de las categorías profesionales. - Participar y desarrollar los acuerdos transnacionales más significativos respecto a su área de influencia.
Universidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigación 2. Formación 3. Acreditación 	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir el posible desarrollo académico y cultural. - Descubrir y difundir conocimientos: investigar. - Actualizar la formación. - Fortalecer las estructuras complementarias de su organización como comunidad académica y científica y su articulación con el medio social. - Otorgar competencias generales y específicas. - Dotar de autonomía. - Capacitar profesionalmente.
Mercado	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo - Cultura profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitación del espacio de trabajo. - Crear sistemas de organización: asociaciones, colegios, federaciones, etc. - Considerar su apuesta al desarrollo. - Favorecer el bienestar económico y social. La economía supone un aprecio del éxito y la eficacia.
Usuarios	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento social 	<ul style="list-style-type: none"> - Instaurar nuevas demandas. - Reconocer la eficacia. - Validar las prácticas desarrolladas. - Otorgar status social. - Valorar éticamente la práctica realizada.

El desarrollo profesional del educador social nos plantea por tanto, la necesidad de ubicar su profesionalidad en:

- En el marco de un determinado cuerpo de conocimiento y valores, que podría delegar en la *Universidad*.
- En una reconocida y delimitada función socio-cultural para satisfacer las demandas de los ciudadanos, que regularía el *Mercado*.
- En la conquista de un digno status con políticas sociales, económicas y culturales que protejan, establecidas por el *Estado*.
- En el reconocimiento que le proporciona la validación de eficacia otorgada por quienes las demandan, los Usuarios.

Todo lo cual, otorga la verdadera idoneidad, autonomía y responsabilidad que han de caracterizar la actuación pública del educador (Ibarra, 1999), en nuestro caso, educador social con mayores.

2.2. La profesionalización del educador social

Con este marco conceptual, el educador social como profesional vendría a ser el resultado de la interrelación entre cuatro actores sociales. Son muchos los sujetos, que en el desempeño de diversas tareas, han ido mostrando competencias, habilidades e intereses que le han permitido conseguir apoyo legal, social, económico y académico.

La sistematización de estas tareas ha contribuido como reconocen Juan Sáez (2003) y Gloria Pérez Serrano (2003) a:

- 1) desarrollar nuevos conocimientos a la vez que han aportado soluciones creativas a los fenómenos sociales, y
- 2) fortalecer su status académico y laboral, lo que está propiciando un progresivo reconocimiento profesional.

Desde este punto de vista la Educación Social, es una profesión de corto recorrido, heterogénea y en constante desarrollo, que va descubriendo nuevos horizontes profesionales en el mercado laboral (Úcar, 2001; Tiana Ferrer, 2003; Pérez Serrano, 2003 y Sáez, 2003 y 2007).

No hay que olvidar que hasta hace relativamente poco tiempo, el ejercicio de lo social, inclusive como situación generadora de empleo, estaba muy supeditado al voluntarismo y a la acción vocacional, lo que no deja de ser una etapa de viejas estructuras mentales e imaginarios.

De un tiempo a esta parte, las exigencias sociales están obligando a un proceso de ocupación laboral riguroso que requiere un ejercicio de acción cualificada, sustentada en un marco teórico y en una práctica acorde que le permita ser reconocido socialmente desde todos los frentes (Valero, 2005).

En el caso que nos ocupa, nos detenemos a valorar qué ha aportado cada uno de los referentes (cuadro 1) señalados en la página precedente a la construcción de la identidad del educador social como profesional, a buen seguro de que permitirán desgranar el proceso profesionalizador.

2.2.1. Referentes clave del proceso

Los actores a los que se viene haciendo referencia: Estado, Universidad, Mercado y Ciudadanía, se manifiestan mediante una serie de variables o referentes. La suma de todos sus aportes configuran la identidad profesional. Estos son:

1.- **POLÍTICAS** que establecen una relación entre el conocimiento y la división del trabajo.

2.- **FORMACIÓN ESPECÍFICA** por la que se adquieren las competencias necesarias tras superar unos exámenes y obtener un título. Nos permite abordar un trabajo que se reconoce como complejo y necesario.

3.- **DIFERENCIACIÓN Y MONOPOLIZACIÓN DE OPORTUNIDADES OCUPACIONES**, con el fin de asegurarse un campo laboral y status social-económico.

4.- **REIVINDICACIÓN SOCIAL** del espacio laboral mediante el desarrollo de una conciencia colectiva a favor de la profesión.

Las próximas páginas presentan un análisis de los mismos para constatar cómo intervienen en los procesos laborales del educador social en España.

2.2.1.1 Amparo Legal

Decíamos que al Estado corresponde dar amparo legal a la Educación Social, así los miembros que laboran en ella podrán ser reconocidos como profesionales.

Los educadores sociales comienzan a disfrutar de cobertura jurídica a partir de 1991, con la aprobación del Real Decreto 1420/1991 que regula el título

universitario en Educación Social. Ahí comienza la andadura hacia su profesionalización.

- En sucesivos años académicos se implanta el Diplomado de Educación Social en diversas Universidades. La Universidad de Granada lo hace en 2004.

- El 7 de octubre de 1992, el BOE publica las funciones del educador social, clarificando así su rol social; la normativa referida a la regulación y protección del educador social se sucede en los años que siguen:

- En 1996 se aprueba el primer Colegio Profesional de Educadores Sociales. Así lo decreta el Parlamento de Cataluña con la Ley de Creación del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña.

- El 28 de febrero de 2004, la Asamblea General de la Asociación Española de Educadores Sociales (ASEDES), aprueba el primer Código Deontológico.

- Ley 9/2005, de 31 de mayo, de creación del Colegio Profesional de Educadores Sociales de Andalucía. BOE nº 156 de 1 de julio de 2005.

Pero su función no se limita a regular la formación y funciones que corresponden a los educadores sociales, sino que también ha de precisar dentro de la lógica de mercado su empleabilidad, avanzando así en el reconocimiento del status y autoridad.

Para cumplir el otro cometido, el que le sitúa como cliente, utiliza las políticas sociales. El Estado español recurre a ellas para conseguir el bienestar social, es decir, satisfacer las necesidades de los ciudadanos, entre los que cabe desatar el disfrute de la educación a lo largo de la vida.

Siendo honestos, hemos de admitir que las políticas sociales, no sólo abren espacios laborales, sino que incluso están redireccionando la concepción de la

Educación Social. Por ello este intento de explicación desde la academia para dar cuenta de dicho fenómeno.

Respecto al tema que nos ocupa y la idea de favorecer las posibilidades de una educación a lo largo de toda la vida, se reconoce indiscutible que la Administración considere la necesidad de potenciar una formación que se ocupe del componente socioeducativo orientado al compromiso con la persona mayor. De la misma forma que habrá de poner en marcha los mecanismos necesarios para que dichos profesionales tengan una ubicación en el medio laboral.

- Dirección(es) de la acción política en Educación Social

Desde la lectura política la Educación Social, despliega su trabajo en una serie de acciones íntimamente conexas con la llamada política social, en la que se distinguen tres direcciones de intervención (López Martín, 2006):

- Bienestar. La educación social se configura como una medida o refuerzo de garantía social que busca la integración. Se localiza en programas de asistencia, de prestaciones sociales, de corrección de desigualdades, de lucha contra la exclusión social desde estrategias educativas, de protección, de satisfacción de necesidades, de búsqueda de unos niveles mínimos vitales, en definitiva, de políticas encaminadas a resolver disfunciones y déficits sociales, a través de un mayor conocimiento del medio y de un mejor aprovechamiento de los recursos.

No debemos olvidar que el elemento educativo es un factor de notable incidencia en la lucha contra la pobreza y marginación social, y la Educación Social tiene una ardua tarea en este campo.

- Animación. Desde aquí la educación social se presenta como un agente de cambio y dinamización social. A ella se refieren las políticas y programas que buscan

una mayor participación y promoción de los distintos sectores poblaciones y de sus culturas, llamados a ser sujetos activos en la vertebración y cohesión social.

La Educación Social asume así la función de propiciar la participación del individuo en las cuestiones personales y colectivas de la realidad social hacia la calidad de vida, es decir, aquellas que le afectan como ente individual y las que confieren su carácter de ser social.

- Civismo. La educación social busca crear competencia para el dominio de la realidad comunitaria. Se trata de intervenciones que lleven a individuo a sentirse y comportarse como ciudadano, es decir a conocer sus derechos, a saber ejercerlos y a asumir compromisos de cara a sus deberes como miembros de pleno derecho.

En definitiva las prácticas que refuerzan este sentido cívico, tratan de conformar el sentimiento de pertenencia a la sociedad.

Esta lectura de la educación social desde una perspectiva política, nos advierte según Ramón López de tres direcciones:

- a) compensación de oportunidades
- b) promoción de recursos, y
- c) formación de capacidades

Aun así, si realizásemos un análisis más pormenorizado de lo que las políticas reflejan, podríamos descubrir los ideales de un determinado modelo de Estado. En este caso, las intenciones que plantea dan idea de una profesionalización en construcción, muy influida por enfoques tradicionales y lo que fue como ocupación. Se precisan mayores esfuerzos para la plena superación del perfil asistencialista y/o clientelista de los actuales Estados del bienestar.

Ratificamos como Lorenz (2002) la oportunidad que la Educación Social tiene para avanzar como profesión debido a la dimensión democrática constitucionalista que auspicia el Estado de Bienestar. No obstante, también hay que

considerar el riesgo de desprofesionalizarse que corre, cuando los educadores sociales se encuentran con un campo laboral limitado y/o desempeñan su cometido como recurso compensador, infravalorando la posibilidad de regresar a posiciones paternalistas.

2.2.1.2. Capacitación profesional

Desde los primeros estudios de las profesiones y de los procesos de profesionalización, según las páginas previas, la formación especializada aparece como el correlato ideal para alcanzarla, y en consecuencia, la Universidad, la mejor institución para hacerse cargo de ella (Parsons, 1977).

La relevancia del papel que se concede a la Universidad en el estudio de las profesiones se hace más patente tras las declaraciones de Bolonia y Praga (1999, 2000), hasta tal punto, como señala Juan Sáez (2007, 275) “que las teorías actuales coinciden en otorgar primacía al estudio de este campo en el proceso de profesionalización”.

El punto de partida de su intervención a favor del mismo está en el reconocimiento de la formación académica. Así, el educador se ha ido legitimando y fortaleciendo a lo largo del tiempo y de manera especial a partir de 1991 con el reconocimiento del título universitario. Avanzó con el desarrollo y difusión de un conocimiento específico amparado por la Pedagogía Social, que a su vez era investigable y en ese sentido acumulable y susceptible de confrontar y difundir. Un conocimiento que tiene identidad como saber reflexionado y enriquecido por la experiencia de la propia profesión al interior de instituciones, fortalecidas con el interés del Estado (Ibarra, 2001).

Martí March (1998) señala que la creación de la Diplomatura, aunque de recorrido corto, no sólo supone el reconocimiento de una historia, de una realidad, sino también la posibilidad de construcción de una forma más dinámica y

permanente, permitiendo la regulación de la formación de las figuras que desde hace tiempo venían asumiendo esta práctica, y su articulación con las demandas actuales.

- La estructura de los estudios de la titulación de Educación Social en la actualidad

Como ya hemos mencionado, el título universitario fue aprobado mediante el Real Decreto 1420/1991 del 30 de agosto, BOE 10 de octubre de 1991. Aunque estamos ante una titulación joven, el colectivo de profesionales que trabaja en este ámbito presenta una intensa trayectoria.

Según la última publicación realizada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005), los estudios conciernen a una enseñanza universitaria de primer ciclo que responde a un ámbito profesional definido, en el cual se pretende, así como se promulgaba en el primer Congreso Estatal de Educación Social (1995), el logro de la socialización de los sujetos.

Recordemos que la intervención educativa se contempla, según establece la normativa (RD 1420/1991), centrada en los ámbitos:

- a) educación no formal
- b) educación de adultos y tercera edad
- c) inserción social de personas desadaptadas y minusválidas
- d) acción socioeducativa

Ámbitos que nos sirven para recordar lo argumentado en el primer capítulo. Se estima conveniente remarcar que los citados espacios laborales, no hacen más que legitimar la profesionalización del educador social -tanto en lo referido a su formación como desempeño laboral-, pero hoy sabemos que es tal la cantidad de escenarios que requieren la presencia del educador social, que escapan a las categorías que recoge el Decreto.

Por otra parte, los cuatro ámbitos como líneas de formación son difusos, dada la amplitud de unos (acción socioeducativa, personas desadaptadas, educación no formal) y la especificidad de otros al referirse a un colectivo determinado (educación de adultos y tercera edad). Aunque es cierto que dentro del último, se podría concretar más en función de características concretas: personas con Alzheimer, programas universitarios para personas mayores, centros de día, etc.

A pesar de la ambigüedad del mencionado Decreto, en el que se establecen las enseñanzas mínimas, cada universidad elaboró su propio plan de estudios en torno a materias troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración según las directrices generales (RD 1497/87 y RD 1267/94). El resultado es una titulación caracterizada por una gran heterogeneidad en cuanto a su contenido, dada la proporción de créditos destinados a materias obligatorias de universidad, optativas y de libre configuración. El enfoque desde el que ha sido implementando el curriculum, como es lógico, ha diferido según parámetros temporales y espaciales.

Puesto que no es el momento para hacer un análisis detallado, sirva de ejemplo las líneas o ejes del plan de estudios de la Universidad de Granada⁹. Dos motivos nos llevan a su elección: a) es el más próximo y, b) su reciente aprobación, lleva a pensar que en su configuración se ha considerado la trayectoria de la titulación, adaptando, en la medida de lo posible, sus aciertos y dificultades a la “actualidad”.

La Titulación de Educación Social en la Universidad de Granada capacita al profesional para adquirir los conocimientos científicos necesarios en la comprensión, interpretación, análisis de los fundamentos teórico-prácticos de la educación más allá de la escuela.

⁹ Resolución de 5 de mayo de 2004, de la Universidad de Granada, por la que se ordena la publicación del plan de estudios de Diplomado en Educación Social, que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación. BOE nº 132 de 1 de junio de 2005.

La carga lectiva (190 créditos) del plan de estudios conducente a la obtención del Título se distribuye en:

- Materias troncales: 90,5 créditos
- Materias obligatorias: 34,5 créditos
- Materias optativas: 46 créditos
- Materias de libre configuración: 19 créditos

La troncalidad común a todos los centros universitarios, se ve reflejada en las áreas que siguen, pero el enfoque desde el que ha sido implementada ha diferido según parámetros temporales y espaciales.

- Bases conceptuales y contextuales de la educación.
- Intervención socioeducativa en contextos no formales e informales.
- Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas.
- Diseño, gestión y evaluación de programas de intervención socioeducativa.
- Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa.
- Practicum.

Las asignaturas obligatorias que la Universidad establece son:

- Didáctica y organización en el ámbito de la educación no formal
- Diseño y evaluación de programas socioeducativos
- Desarrollo de la infancia y de la adolescencia en contextos en riesgo
- Políticas y legislación para educadores sociales
- Sociología de la educación
- Programas de acción educativa en personas mayores

Respecto a las materias optativas, se aprecia una amplia gama de acuerdo a los posibles ámbitos de acción del educador social. No obstante, si observamos son

dos las asignaturas que hacen regencia de forma explícita a la formación del profesional con personas mayores¹⁰.

- .- Antropología urbana, exclusión social y conflicto educativo
- .- Desarrollo de habilidades comunicativas y Educación Social
- .- Educación para la ciudadanía
- .- Intervención socioeducativa en el ámbito familiar
- .- El patrimonio artístico y cultural andaluz y su dimensión educativa
- .- Psicología de la educación
- .- Servicios sociales en el ámbito del menor
- .- Actuaciones educativas en salud y consumo
- .- Cambios sociales y relaciones de género
- .- Ecología de la senectud y programas de intervención psicológica en la tercera edad
- .- Educación matemática y desarrollo sociocultural
- .- Pedagogía y drogas
- .- Psicología social de la marginación e inadaptación
- .- Actividades físico-deportivas para el ocio y tiempo libre y adaptaciones a personas con discapacidad
- .- Educación artística y multiculturalidad
- .- Educación y medio ambiente
- .- Medicina de la infancia, adolescencia y salud social
- .- Valores y Educación Social

De forma independiente a la denominación de las materias, nuestra propuesta pasa porque los descriptores de las mismas permitan un enfoque abierto, integral y acorde con los nuevos tiempos. Estamos convencidos que la profesionalidad del educador social, desde el punto de vista de la formación, ha de asumir una serie de criterios competenciales externos e internos a la persona (Ibarra, O.A., 2001).

¹⁰ Se hace una referencia explícita a ambas asignaturas en el Capítulo 6.- Competencias profesionalizadas del educador social.

- Externos
 - Saber:
 - Implica el dominio de las teorías que ayudan a explicar y comprender la realidad y permite crear escenarios de futuro.
 - Saber hacer:
 - Implica el dominio de una práctica con responsabilidad social, basada en competencias propias para enfrentar la realidad educativa que ha de ser objetivo de estudio o intervención.
- Internos. Están en función de la motivación y expectativas que inspiran al educador social, aunque también se pueden aprender o desarrollar con estímulos externos.
 - Saber ser:
 - Implica el dominio de una normativa ética que oriente y regule su ejercicio profesional y su ser como persona.

El doctor Ibarra Russi (1999) hace referencia de forma muy sutil a la importancia de la motivación y las expectativas personales para el desarrollo del profesional, pues el grado de apreciación de la profesión como proyecto y actitud de vida, sirve de contexto natural para el desarrollo de los talentos de quien la profesa, posibilitando su actuar conforme a unas condiciones éticas y políticas. Así se superaría el dilema de articular profesionales competentes y a la vez comprometidos con la realidad social.

De no contar con la disposición interna de la persona, recordemos que la Universidad además de enseñar y producir, también socializa en modos particulares de pensamiento y relaciones como un agente más de la comunidad. Sería posible formar buenos eficaces profesionales capaces de crear y sostener el conocimiento, al tiempo que se comprometen para transformar situaciones injustas o susceptibles de mejora. Todo lo cual, habilitará al educador social para el desarrollo de su labor

profesional, acreditándole socialmente. Pero esta preparación, al igual que no perdura inmutable en el tiempo, tampoco lo es en el espacio.

Según establece la nueva Ley Orgánica de Universidades 4/2007, de 12 de abril por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, es de sumo interés que la formación de los futuros profesionales siga los requerimientos de la sociedad. De esta forma, explicita que las universidades deben perseguir una mejor formación de sus graduadas y graduados para que éstos sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema científico y tecnológico. Dicho de otro modo, los conocimientos deben ir actualizándose.

La Universidad como institución académica tiene entre sus funciones transmitir los saberes especializados, promover una cultura general y preparar a los estudiantes para el ejercicio de profesiones especializadas. Pero además de las misiones de formación y acreditación, la Universidad desempeña un papel creciente en los procesos de innovación, en la cohesión social y en materia de desarrollo regional.

La calidad de la Educación Social es uno de los signos más expresivos de profesionalización: y es que ésta no sólo es un asunto que concierne y se dilucida entre diseñadores y gestores, o entre políticos y administradores de la educación. Los programas de formación universitaria requieren de una estrecha colaboración entre las universidades y otras instituciones: empresas públicas y privadas. Por ejemplo, para la clarificación de una programación adaptada a los perfiles profesionales reales, o la realización de determinados aprendizajes teórico-prácticos bajo la dirección de profesionales de esas mismas instituciones o empresas. Es también importante que las Universidades recaben la colaboración de profesionales con experiencia y competentes no universitarios, en la forma que se juzgue conveniente.

Para avanzar en la profesionalización del educador social, las estructuras de la comunidad académica requieren de su articulación con el medio social, máxime dentro del movimiento de unificación en el que estamos inmersos los países de la Unión Europea. Acordémonos que “el modelo de formación basado en las profesiones que se nos está proponiendo a través de la convergencia europea demanda pensar en aquellas instituciones y organizaciones que están dando empleo a los educadores sociales, así como las condiciones del mismo” (Sáez y García Molina, 2006, 228).

En este sentido, la incorporación de nuevos escenarios de actuación y profesionales de la Educación Social, debe ser profesionalizante. Es decir, ha de ir acompañada de una delimitación del perfil profesional adaptada al campo laboral y de un currículo de formación adecuado al mismo.

La especialización es uno de los factores determinantes del trabajo profesional. En este sentido, las funciones del educador social, quedan estrechamente ligadas al contexto de actuación y a las posibilidades que caracterizan la intervención con unos destinatarios muy concretos.

Respecto a las particularidades de la población adulta mayor, el educador ha de plantear un abordaje de la situación pedagógica particular, que incluya librarse de ataduras formalistas y atender a la potenciación de los rasgos, características del envejecimiento, y a las nuevas posibilidades que tienen las personas mayores (Fernández Lópiz, 2002; Muñoz Galiano, 2003c; García Mínguez, 2004 y Montero, 2005).

2.2.1.3. Delimitación del campo profesional

Al tiempo que se luchaba por el reconocimiento legal y formativo de la Educación Social, se iba planteando un proceso de movilidad ascendente en el que los grupos

ocupacionales buscaban un espacio laboral que les permitiera satisfacer, entre otras, sus necesidades económicas.

Si echamos la vista hacia atrás vemos como en la segunda mitad de los años setenta, Sarfatti (1990) se planteaba la profesionalización desde una perspectiva caracterizada por el control del mercado y la búsqueda de reconocimiento dentro de él. Y es que, si las actuales profesiones no hubieran constituido un mercado en el que sus servicios profesionales se hicieran necesarios para la comunidad receptora de los mismos, no habrían pasado de ser las ocupaciones que un día fueron.

Como asegura Viché (2003), el hecho de que la formación del educador social esté institucionalmente establecida y reglada, no nos tiene por qué llevar a concluir lo mismo en lo concerniente a la institucionalización de su status laboral. Como señala el autor, no se han llegado a definir y establecer una serie de aspectos fundamentales, como son:

- *El reconocimiento de la profesión a nivel práctico.* En ocasiones es relegada a funciones puramente asistenciales o vocacionales, alejándolas de su auténtica función social y educativa.

Debe tenerse en cuenta que en nuestra sociedad muchas personas realizan el trabajo servicialmente como una dádiva. Esta dimensión, que en otras profesiones no plantea ningún problema, en lo social puede convertirse en un elemento distorsionador de las oportunidades laborales e incluso de la misma profesionalización. Muchas actividades realizadas dejan de ser valoradas en el mercado de trabajo porque las personas las realizan desde el voluntarismo y ello provoca confusión respecto al valor, sentido y significado del trabajo desarrollado.

- *La definición de un campo laboral propio* que no permita el intrusismo profesional.

Siendo que el ejercicio de la social estaba vinculado al voluntarismo, consecuentemente su desarrollo profesional está nimbado de intrusismo, lo que no deja de ser un inconveniente para la profesionalización (Valero, 2005). En demasiadas ocasiones la realidad laboral precisa de una mayor regulación respecto a los ámbitos de intervención.

- *La institucionalización de una profesión* supone la creación de presupuestos específicos, lugares de trabajo propios y puestos laborales clasificados específicamente para los especialistas. A pesar que estos profesionales no se dan con la frecuencia necesaria en un mercado que hoy valora más las actividades tecnológicas que las sociales. Es la lógica de un modelo fondista-productivista la esencia del sistema de mercado.

Urge que los mismos educadores sociales, junto a la ciudadanía, procedan tanto en la teoría como en la práctica, al reconocimiento de la educación social como una actividad clara y distinta dentro del mundo laboral. Dicha acción le conferirá, por consecuencia, status de profesional a quien la ejerce, dotándole de unas condiciones económicas, sociales y culturales que le ubicarán en el campo que corresponde (Ibarra Russi, 2001).

Aún hoy la Educación Social es una profesión insuficientemente instalada. Dada su trayectoria y su carácter eminentemente social, para los educadores no es fácil lograr un mercado laboral estable y definido.

El tipo de empresa en la que trabajan los educadores sociales es mayoritariamente privada predominando el contrato temporal (76%) (ANECA, 2005). El Estado como empleador público no tiene la deseada presencia. No podríamos decir que la Educación Social sea un ámbito excluido por la Administración Estatal, pues aunque le falten convocatorias específicas al respecto,

delegan en otras empresas u organizaciones que a su vez subcontratan a la mayor parte de los educadores sociales.

Si podemos alcanzar a indicar que la Educación Social, desde la contemplación que el mercado público hace de ella, es una profesión postergada, pues desde que se reconoce la titulación (1991), la figura de educador social no es requerida para ocupar plazas de personal laboral fijo en Andalucía hasta la convocatoria de empleo público de 2005. Veintiuno son los puestos que como educador de centros sociales salen a concurso en el BOJA nº 105 de 29 de mayo de 2007.

Si revisamos algunos trabajos (Casas, 1991; ANECA, 2005 y García Nadal, 2005), sobre la inserción laboral del educador social, encontramos similitudes respecto a su desarrollo profesional en este campo (el laboral).

Para una mayor significatividad, haremos referencia al último estudio reseñado por estar realizado a nivel nacional. En él participan 17 universidades y 330 titulados entre las promociones de 1998 y 2002.

Según esta monografía, del total de personas encuestadas, el 70% dice estar trabajando y del 30% que no lo está, el 22% indica no estar buscando trabajo.

El 63% de los educadores sociales trabajan en un empleo relacionado con la Educación Social y un 37% afirma hacerlo en otra área. En relación a estas cifras, debemos indicar un dato revelador del auge de la Educación Social, pues la mayoría de las personas que se ocupan en escenarios propios de la titulación (76%) son de la promoción del 2002, lo que vendría a probar que va en aumento la demanda de dichos profesionales. Cifras que favorecen la profesionalización de los titulados, pues a mayor empleo, mayor visibilidad social y laboral.

Respecto al tipo de colocación, el 50% de los educadores se emplea en la empresa privada, aproximadamente el 21% en la Administración Pública, o bien

dependiendo de la misma y finalmente otro 29% trabajo en el denominado Tercer Sector (ONG). Representaciones que ponen de manifiesto el escaso papel del Estado como empleador de los educadores sociales.

Los datos obtenidos sobre las funciones, tareas y responsabilidades que los diplomados desempeñan en sus puestos de trabajo revelan polivalencia laboral. La función que ejercen con mayor frecuencia es la coordinación y gestión (20%), seguido de aspectos relacionados con la formación (16%), menores y familia (15%) y tiempo libre (11.4%).

Como ya expresamos en páginas anteriores, los cuatro perfiles diferenciados en el Real Decreto de la Diplomatura no se hacen eco en la realidad profesional. Otro dato desalentador en lo que concierne a la realidad laboral, en cuanto referente profesionalizador, es la baja calidad que se observa y manifiesta en el empleo¹¹. A partir de las conclusiones de los estudios mencionados, se desprende la necesidad de una mayor retribución económica y la dotación de más recursos para el desempeño laboral (ANECA, 2005 y García Nadal, 2005).

Los educadores sociales, inmersos en este proceso de avances y retrocesos como lo identifica Saéz (2007), van afirmándose a través de las asociaciones y colegios profesionales, para hacerse visibles en el espacio público y buscar el reconocimiento social y cultural.

Si por una parte la aparición de la Diplomatura en el año 1991, supone el marco legal y formativo, creemos que un hito que marca el camino de la profesionalización son los sucesos de 1995. En este año se celebra en Murcia, el I Congreso Estatal de Educación Social y se legaliza la Federación de Asociaciones de Profesionales de la Educación Social, la cual será disuelta en 2001 para dar lugar a la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES).

¹¹ La deficiente cualificación también obedece al cambio en la forma de empleo y la valoración trabajo-trabajador.

Seguidamente, a finales de 1996, se aprueba la Ley de Creación del Colegio de Educadores y Educadores Sociales de Cataluña, creándose el primero un mes después.

Las actuaciones organizativas continúan hasta la actualidad, un ejemplo son la creación de colegios profesionales en otras Comunidades Autónomas, y la celebración de Congresos y Jornadas de gran repercusión nacional e internacional. Dichas actuaciones dan fé de que la Universidad y el colectivo profesional, empiezan a caminar juntos.

Como muestra de algunas de las formas o instrumentos más concretos que consolidan la asociación entre investigación, docencia y profesionales, son considerados dignos de mención: los Seminarios Interuniversitarios de Pedagogía Social, la Revista de Pedagogía Social y la Sociedad Ibérica de Pedagogía Social (SIPS).

- Seminarios Interuniversitarios de Pedagogía Social

Los Seminarios comenzaron en 1981 bajo la denominación de Jornadas, como un intento de los profesores del área de la Pedagogía Social y la Sociología de la Educación por compartir intereses y delimitar contenidos y funciones de sus respectivas disciplinas. Paulatinamente, se constituye una de las referencias más consolidadas en lo que respecta los encuentros anuales de la comunidad universitaria, con el firme propósito de proyectar sus contenidos más allá de las titulaciones en la que la Pedagogía Social ocupa un papel relevante.

- Revista de Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria

Desde 1986 la Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social se constituye como la publicación periódica con más solidez en el campo de la Pedagogía Social en España.

Mientras que los primeros números son generales y tratan sobre todo la situación de la Pedagogía Social en España y en Europa, con el tiempo comienza a dedicar cada número a un tema monográfico e incluso recoge ponencias y comunicaciones de reuniones científicas.

- SIPS (Sociedad Ibérica de Pedagogía Social)

La Sociedad de Ibérica de Pedagogía Social se percibe como resultado del trabajo que se venía desarrollando por los especialistas en los encuentros interuniversitarios. Ve la luz en el año 2000.

“Sus estatus expresan principalmente una dedicada voluntad a contribuir a la reflexión, investigación y difusión de la Pedagogía Social y la Educación Social, con propuestas que permitan resolver los problemas que desde esta óptica científica y cultural tiene planteada la sociedad en estos campos” (Sáez, 2007, 146).

El dicho “la unión hace la fuerza” cobraría sentido, pues ésta será otra de las armas utilizadas hacia el reconocimiento social. Una formación de acuerdo a las demandas garantizará, en parte, el éxito de los educadores, a los cuales les tocará hacer méritos y esperar la correspondencia de la sociedad cuando sea consciente de lo que ellos suponen para su desarrollo.

- Colegio Profesional de Educadores Sociales de Andalucía¹²

¹² Toda la información puede consultarse en la página oficial del Colegio Profesional de Educadores Sociales de Andalucía: <http://www.copesa.es>

Los educadores sociales contribuyen a acotar su campo laboral creando entre otras organizaciones y asociaciones, el Colegio Profesional (Ley 9/2005).

La promoción y dinamización de este proceso ha sido llevado a cabo por la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Andalucía (APESA), la cual, desde su constitución hace aproximadamente quince años, ha venido trabajando y reivindicando el reconocimiento social y profesional de los educadores sociales en Andalucía.

¿Por qué la creación del Colegio Profesional en Andalucía?

- Principalmente, por la necesidad de proteger el interés, derechos y beneficios de toda la población destinataria y receptora de estos servicios socioeducativos. No se puede olvidar que el destinatario del trabajo del educador social es la PERSONA, y este trabajo debe ser de máxima calidad. Por lo tanto, son precisos profesionales bien formados, una normativa reguladora clara de la actividad profesional y una entidad supervisora del desarrollo de la actividad, dotada de un adecuado código deontológico.

- En segundo lugar, para una adecuada protección y control del colectivo profesional y sus prácticas, que aseguren la calidad del servicio prestado.

- En tercer lugar, para una adecuada vertebración, ordenación y regulación de la profesión en Andalucía, posibilitando espacios de encuentro, confluencia e integración de los diferentes perfiles profesionales (animadores sociales, educadores especializados, educadores de adultos...) y formativos (diplomados y no diplomados).

- En cuarto lugar, porque el movimiento asociativo andaluz impulsado por APESA ha demostrado madurez profesional.

- En quinto lugar, porque se dan todas las circunstancias o requisitos justificativos que condicionan la constitución de un Colegio Profesional:

1. Definición normativa de la profesión a nivel nacional, según recoge el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto.

2. Título universitario que acredite la capacidad de los profesionales.

3. Que la actividad se pueda ejercer como profesión libre.

4. Que exista un interés general y público que sea conveniente proteger.

La creación del Colegio –COPESA- en Andalucía abre nuevas perspectivas para el futuro de la profesión. Entre sus fines más prioritarios destacamos:

- Ordenar y regular el ejercicio de la profesión en cualquiera de sus formas y modalidades.
- Mejorar la calidad de las prestaciones, de los estudios conducentes a la titulación de Educación Social, y de la formación y perfeccionamiento de los colegiados.
- Fomentar la investigación y establecer cauces adecuados de formación permanente que faciliten el reciclaje de los profesionales.
- Supervisar la práctica profesional mediante el correspondiente Código Ético y Deontológico.
- Evitar el intrusismo y la competencia desleal.
- Promover un mayor reconocimiento social y profesional del Educador Social y su campo de trabajo en la sociedad andaluza.

- Representar y defender los intereses generales relacionados con el ejercicio de la profesión.

2.2.1.4. Reconocimiento social

Al desafío de los educadores sociales por el monopolio de un campo laboral propio, debe agregarse el que mantienen en otros ámbitos que otorgan reconocimiento, prestigio y posición social, como son el Estado, la Universidad, a los que ya hemos aludido, y también la Ciudadanía.

Algunos autores concluyen, como se desprende del análisis de la identidad de las profesiones, que una ocupación logra la profesionalización, cuando sus actividades son reconocidas como necesarias por la ciudadanía y demandan sus servicios (Petrella, 1997).

Ésta es la tarea que han de materializar los educadores sociales. Como profesionales en busca de reconocimiento social, han de confirmar y ratificar el imaginario capaz de impulsar a los usuarios hacia sus requerimientos profesionales.

Todos precisamos a lo largo de nuestra vida, de uno y otro modo, los beneficios de la Educación Social. Somos nosotros, como seres humanos y entes sociales, los que padecemos situaciones que nos invitan a crear o demandar nuevas ofertas socioeducativas que faciliten y permitan un adecuado desenvolvimiento personal, social, económico, profesional, cultural, etc.

Recordando los antecedentes de la Educación Social, encontramos que en sus inicios estaba restringida a una población determinada -principalmente infancia y juventud-, y con unas características concretas: pobreza, marginación, exclusión, desamparo, etc. La dinámica social amplió su marco de actuación, hasta convertirse en la actualidad en una exigencia para todos.

Diversas figuras estaban al frente de tales demandas, y a medida que fueron ampliándose, también lo hicieron éstas, aunque no en la misma dirección. La diversidad de escenarios de actuación, conllevó el inicio de la profesionalización de los educadores aglutinándoles mediante una misma formación. Delimitando su formación, sus funciones podrían luchar por conquistar un campo laboral propio en el que poder demostrar su apuesta socioeducativa por una sociedad que haga posible satisfacer sus derechos.

Hay que tener presente que la profesionalización no es proceso lineal, en el que todos los actores (Estado, Universidad, Mercado y Ciudadanía), intervienen de forma progresiva y paralela con la misma intensidad. Al estar entrelazados, en el dinamismo se compensan unos con otros, con el propósito, eso sí, de avanzar en la misma dirección.

En este sentido, la normativa legal, académica y laboral, permite a los educadores sociales trabajar a favor de la ciudadanía, brindándoles la oportunidad de llegar a ella y favorecer su reconocimiento social. Al mismo tiempo el prestigio les legitima para la monopolización de un territorio (Sáez, J. y García Molina, J., 2006).

Está en manos de los beneficiarios directos de la profesión validar las prácticas desarrolladas y reconocer su eficacia hacia la implantación de la misma. Sin el reconocimiento de la ciudadanía e incluso de los mismos educadores sociales, la profesionalización se quedaría a medio camino.

2.3. Resumen

En síntesis, la profesionalización de los educadores sociales tiene que ver con diversos actores, entre los que resaltamos: el Estado, la Universidad, el Mercado y la Ciudadanía. Todos ellos cumplen una serie de funciones respecto al proceso que venimos analizando, los cuales actúan como referentes clave para el desarrollo de la

Educación Social y sus profesionales. Éstos son: la normativa legal, la formación, el campo laboral y la validación social, respectivamente.

La exigencia de *conocimientos* reconocidos por la comunidad científica y validados como fundamento de la prestación del servicio, son el indicador más claro del status de profesión de la práctica laboral del educador social. Tanto, como el hecho de ser legitimado por el Estado en sus conductas, servicios, especialidades y título.

Pero sin duda alguna, es *el ejercicio* de los educadores sociales como profesionales, lo que hace que la dignificación de la profesión esté ligada no sólo al cumplimiento de requisitos laborales y sociales, sino que además esté íntimamente unida a los *códigos ético-políticos* que constituyen la base de su aporte social y el sentido de realización de quienes la ejercen. Lo cual le será reconvertido al educador en forma de *reconocimiento social* (Ibarra, 2005).

En este sentido, y en relación a los objetivos que fundamenta nuestra investigación, nos centramos en las competencias que precisan los educadores sociales en cuanto profesionales, para estimular y satisfacer las capacidades y necesidades culturales y educativas de las personas mayores. Una cualificación social y humana adecuada que les permita tomar posición para posibilitar y catalizar la intervención de los demás actores en aras a nuevas conquistas que garanticen su desarrollo profesional.

En los últimos tiempos se ha avanzado, pero existe cierta contradicción entre los actores referidos. Por una parte se hace cada vez más patente la necesidad de profesionales de la Educación Social con personas mayores, y por otra los programas formativos y las convocatorias estatales son relativamente escasos en relación a las demandas y las personas interesadas en este ámbito de trabajo.

En el avance hacia la identificación del perfil profesional que perseguimos, es justo tener presente la realidad del empleo cotidiano. De ahí los capítulos que siguen.

Los sucesivos tienen los objetivos de:

- identificar a las personas mayores a las que pretendemos dirigir nuestra actuación, y
- referenciar los principios de la educación con “este colectivo”.

**Capítulo 3-
DE “VIEJO” A “PERSONAS MAYOR**

Presentado al educador social como profesional de la educación con personas mayores, se hace necesario exponer de qué educación hablamos y de qué personas. Es primordial clarificar: ¿quiénes son las personas que ubicamos en la considerada última etapa de la vida?, ¿porqué les designamos como personas mayores? El prototipo de proceso educativo vendría después.

Admitimos que para formular propuestas educativas concretas es necesario conocer otras cuestiones, entre ellas, quiénes son los usuarios que la demandan. De ahí la razón de este capítulo; como decíamos, incorpora conceptos previos sobre las personas mayores.

3.1. La evolución en la concepción de la vejez

Este epígrafe recoge los sentidos y significados de los términos más usados en la identificación de las personas de edad. Terminología que está en estrecha relación con las distintas perspectivas desde las que es posible interpretar el proceso de envejecimiento y la evolución de la imagen popular de la vejez. Nuestro propósito es justificar la elección del término “persona mayor” para designar a la población que se beneficiará con esta investigación, pero ante todo, descubrir la nueva imagen oculta tras el concepto, a nuestro entender, más apropiado.

3.1.1. De viejas imágenes a nuevas figuras

Tanto en el lenguaje vulgar como en el científico, encontramos variedad de términos que se utilizan indistintamente para referirnos a las personas que bien por sus características físicas o roles sociales, encuadramos en la que se considera la última etapa de la vida. Viejos, abuelos, jubilados, cabezas grises, ancianos, tercera edad, personas mayores,... son algunas de las expresiones que forman parte del argot utilizado, con mayor o menor frecuencia, dependiendo del momento histórico,

contexto, principios políticos y políticas sociales dominantes, o bien disciplina científica desde la que se trata la vejez. Ante todo ello cabe preguntarse: ¿todos significan lo mismo?, ¿existe un término más adecuado que otro?, ¿por qué personas mayores?, ¿qué tenemos en la mente cuando hablamos de personas mayores: los jubilados, los ancianos, las personas de edad dependientes, la tercera edad...?

Para intentar dar respuestas a dichas preguntas y clarificar la terminología, nos basaremos en la Filosofía del lenguaje (Russell, Wittgenstein, Humboldt, Morris y John L. Austin), es decir en el significado etimológico de las palabras y en su uso, comprobando si el lenguaje ofrece un reflejo fiel de la realidad actual. Tal propósito podría poner de manifiesto las dos concepciones prearistotélicas del lenguaje: naturalismo y convencionalismo. El naturalismo apuesta por la postura de la mimesis, en la que el lenguaje ofrece un reflejo fiel de la realidad y por tanto constituye un método heurístico para alcanzar el conocimiento de la realidad. El convencionalismo no niega una conexión directa entre realidad y lenguaje, de tal forma que la utilización de los nombres es por convención social (Arregui, 1984). Como a Wittgenstein nos importa la relación entre el lenguaje y el mundo, lo que es lo mismo, entre el lenguaje y el pensamiento.

"Nuestra época" siente miedo a enfrentarse con las realidades y las disfraza dándoles nombres nuevos. Y es que han sido muchas y todavía lo son, las palabras utilizadas para nombrar a aquellas personas entradas en años. No tenemos más que revisar alguna de la bibliografía referente al tema de estudio (Alba, 1992; Bazo, 1992,1996; Fernández Ballesteros, 1992, 1997, 2000; Sáez y Escarbajal, 1998; García Mínguez, 1998a, 1998b, 2000, 2004; Limón Mendizábal, 2000; Fernández Lópiz, 2002; Pérez Serrano, 2000, 2004a; IMSERSO, 2004; Bedmar y otros, 2004 y Muñoz Galiano, 2005) o un diccionario para comprobar la cantidad de sinónimos que se atribuyen a la persona entrada en años, no siempre con el mismo significado.

La mayor parte de la terminología forma parte de la historia social de la vejez, como evidenciaremos en páginas sucesivas, la cual ha ido cambiando según la época y el momento. Las connotaciones positivas y negativas que adquieren muchos de

estos términos los hacían pasar al vocabulario con un aire peyorativo, como forma de insulto, lo que ha motivado que constantemente se vaya produciendo un cambio de terminología. Un cambio hacia una percepción como “persona” íntimamente relacionado con la consideración social y el rol adjudicado al adulto mayor.

El uso de conceptos es importante porque permite identificar y nombrar una realidad, pero en este ámbito, al igual que ocurre con otros colectivos desfavorecidos, por ejemplo los discapacitados (Tena y Torrás, 2000), a menudo se aleja de ella. No tenemos más que recordar algunos de los vocablos utilizados para nombrar a aquellas personas que tenían restringidas las capacidades intelectuales y el desarrollo general: idiotas, imbéciles, subnormales, oligofrénicos, débiles mentales, deficientes mentales retrasados, disminuidos... Tal variedad es el resultado de que en diversos momentos, los médicos trataban de poner nombre, diferenciar y clarificar los tipos de trastornos a otras enfermedades o problemáticas a las que se habían venido asociando. Podría pensarse que son eufemismos para ocultar la realidad, pero en el fondo son consecuencia de otros mundos y sensibilidades.

Dicha diversidad terminológica ha ido desapareciendo a medida que las investigaciones han evolucionado y se ha conocido con mayor profundidad el tipo de disminución o trastornos que según el caso, afecta al desarrollo global. Este hecho ha conllevado exigir el reconocimiento social de estas personas junto a la atención de las mismas desde múltiples perspectivas: médica, social, política, económica, psicológica y educativa.

Todo lo dicho hasta el momento sirve para entender por qué Wittgenstein en su obra *Las Investigaciones* (1988), sostiene que el significado de las palabras y el sentido de las proposiciones son su función, su uso en el lenguaje, es decir, que preguntar por el significado de una palabra o por el sentido de una proposición equivale a preguntar cómo se usa. En síntesis: el criterio referencial del significado es remplazado por el criterio pragmático del mismo. Por otra parte, puesto que dichos usos son muchos y multiformes el criterio para determinar la utilización ajustada de una palabra estará determinada por el contexto al que pertenezca.

Igualmente, la distinción y tratamiento de la realidad en el ámbito de la vejez puede resultar más comprensible si tenemos en cuenta que generalmente los calificativos sobre la vejez han sido formulados desde la percepción de la Psicología y la Medicina, ciencias para las que la vejez es principalmente un proceso de decadencia estructural y funcional del organismo humano que termina con la muerte. A esta consideración de la vejez cabría asociar expresiones como viejo, anciano, cano, tercera edad, etc.

A medida que se ha ido avanzando en la consideración de esta etapa de la vida desde otras disciplinas, por ejemplo la Sociología, se han acuñado términos como jubilado, abuelo, pensionista, “clases pasivas”...

Pero no siempre que un concepto haya tomado una connotación despectiva conlleva un significado en el mismo orden. En tal caso, no es tan importante el concepto utilizado como el modelo de sujeto que hay detrás. Terminologías como las anteriormente citadas, que actualmente se tratan de evitar en el uso cotidiano de gran parte de las Ciencias Sociales, fueron utilizadas en varias épocas y planteando diferentes modos filosóficos de entender a la persona que había tras esa clasificación. Es conveniente tener presente que las nociones expresadas han existido y muchas de ellas continúan presentes en determinada bibliografía, y sobre todo en el habla de la calle, no siempre con justicia.

Además del argumento evolutivo del lenguaje, hay otra razón en el proceso histórico: la concepción del ser humano. El racional es persona toda la vida; ser persona significa tener derechos, obligaciones, conciencia y valoración. Por ejemplo, la Constitución Española o cualquiera otra, señala la edad como criterio de no discriminación.

Una nueva sensibilidad, un nuevo conocimiento o, si se prefiere, reconocimiento aparece en tiempos más recientes. Hoy como ayer no se abandona la idea de que el “viejo” se halla marcado por el paso del tiempo. La diferencia está en

que hoy se acentúa, se valora, se aprecia la experiencia de los años, el sabor que el discurrir de la vida deposita en el individuo, considerándolo persona de valía.

Si revisamos con más detenimiento algunos de los términos que usamos para nombrar al colectivo, vemos que muchos de ellos no parecen ser los más apropiados para identificar su personalidad y descubrir el metaconocimiento. Por ejemplo:

Viejo: A partir de consultar su semántica en diversos registros, como sustantivo se desprende la idea de persona de mucha edad. Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), puede entenderse que es vieja la persona que cumplió setenta años. Como adjetivo viene a atribuir las características de deslucido, estropeado por el uso, antiguo o del tiempo pasado. Lo cual da idea del carácter peyorativo del término cuando lo usamos con las personas de edad, ya que con él le adjudicamos una serie de connotaciones negativas conectadas a características psíquicas, físicas y sociales que acontecen con el transcurrir de los años y que se ven reflejadas en las personas con el paso del tiempo.

En este sentido, podríamos citar algunas muestras externas como son: las arrugas o la pérdida de elasticidad de la piel, las cuales dan a la persona un aspecto que generalmente se asimila a deslucido, y no somos conscientes que son señal de que la persona tiene un recorrido y parte de una vida sobre sus hombros dada la experiencia que otorga la vida. Lo que para algunos de nosotros es considerado como capital social, para otros, en la sociedad actual, sacralizadora de la eterna juventud, estos aspectos son infravalorados.

Mostrando cierta comprensividad y mirando hacia atrás, la idea de deslucidez podría tener cierto sentido en otras épocas cuando el hombre y la mujer trabajaban en el campo: el sol, el agua y el frío dejaban su impronta en la piel como si de una huella se tratara. Con el tiempo, es normal que ésta fuera más evidente en las personas mayores, tras toda una vida dedicada a los abatares de la agricultura. En la actualidad, no ocurre lo mismo, pues los cuidados para salvar la preocupación por la

belleza y aparentarse joven también se apoderan de la mayor parte de la población rural, compensando así “el castigo” que sufre la piel.

Igual ocurre con las canas. Tanto las arrugas como las canas son el primer síntoma para un joven de que se está haciendo “viejo”, de ahí el elevado consumo en cosmética para permanecer eternamente jóvenes. No tenemos más que recordar la cantidad de anuncios televisivos protagonizados con más frecuencia por personas de edad, que presuponen que el mantenerse joven, activo, jovial,... pasa por el consumo de determinados productos. El mercado para responder al ansia por la belleza y la perenne primavera ofrece todo tipo de artículos con los que presuntamente se alcanza el elixir de la vida. Ejemplo de ello son las fórmulas antienvjecimiento que se presentan mayoritariamente en internet y las webs dirigidas al colectivo de los mayores, las cuales promulgan evitar los “síntomas” del envejecimiento mediante una mezcla avanzada de la hormona del crecimiento humano.

Respecto a su otra acepción, cuando algo es viejo no se usa, no sirve, lo que podríamos relacionar con la ruptura de la persona a una determinada edad con la vida productiva, es decir, el trabajo asalariado. La persona de un día para otro pasa de ser válida y poseer una vida activa dentro de la sociedad, a retirarse del mundo laboral. Con cierta edad, oficialmente se establece en sesenta y cinco años aunque suele oscilar según las circunstancias, el trabajador se jubila y se hace viejo. Una idea infundada y refutada según numerosos estudios (SECOT, 2001).

Dado que en determinados momentos históricos, estas significaciones pudieron haber sido válidas. El tiempo, “que mata y da vida”, entre otros factores, se ha encargado de invalidarlas, en primer lugar por las connotaciones negativas que se le han atribuido y, en segundo, por no valorar el capital de la experiencia. A pesar de ello, hemos de reseñar que aún no se han erradicado totalmente todas estas adjetivaciones al término viejo y en consecuencia a la persona.

Frente a la visión expuesta, la más extendida, encontramos cada vez con más frecuencia, el uso del término “viejo/a”, por los hijos en referencia a los padres, al

cual podemos señalar dos interpretaciones: una en sentido cariñoso y otra en sentido despectivo. Haciendo referencia al primero se utiliza principalmente en los países sudamericanos, cuanto al segundo, comienza a oírse en los países desarrollados, en términos de superioridad del hijo frente a los padres, reflejando la distancia de unos frente a otros, posiblemente como eco de las connotaciones antes mencionadas ya que se reproducen de forma estereotipada.

Otra de las palabras de uso habitual para referirse a las personas de edad es la de *jubilado o pensionista*, las cuales cobran sentido únicamente desde el punto de vista político-administrativo. Aunque se trata de una realidad socioeconómica posee enormes implicaciones en diferentes planos de la persona: psicológico, afectivo, relacional, existencial, etc.

Etimológicamente el término jubilación proviene del latín *jubilatio*, *jubilationis*, y del más reciente jubileo. El jubileo era, entre los cristianos la indulgencia plenaria, solemne y universal, concedida por el Papa en cierto tiempo y ocasiones. Ello era motivo de una alegría desenfadada que proveniente del latín *jubilum*, conocido como júbilo, y que según reza el diccionario, es la misma alegría, y especialmente la que se manifiesta con signos exteriores.

Atendiendo a su definición, podemos decir que jubilación es la acción o efecto de jubilar o jubilarse que acontece aproximadamente entre los sesenta o sesenta y cinco años de edad y se define como el cese relacionado con la edad de la vida laboral activa (RAE). Viene a significar la liberación de una larga “esclavización” por el trabajo.

En el sentido de retiro y liberación de un lugar o de algo, actualmente se entiende por jubilado/a, aquella persona que ha sido dispensada en muchas “despachada”, por razón de su edad o decrepitud, de los ejercicios que practicaba o le incumbían.

La representación social que hacemos del jubilado es la de una persona apartada de su trabajo porque bien por su edad o razón física, está impedida para ello y generalmente “disfruta” de la jubilación, es decir, un haber pasivo o una pensión. De aquí el término pensionista.

Igualmente *pensionista* es aquella persona que tiene derecho a percibir y cobrar una asignación económica que no corresponde a ningún trabajo realizado en la actualidad. Lo que vendría a simbolizar, referido al término, que la persona es pasiva económicamente hablando.

Lo expuesto nos da idea de que para la mayoría, tal y como es entendida generalmente, la jubilación no llega a ser, al menos en un principio, esa etapa de la vida que debería caracterizarse por la felicidad y la alegría (García Hoz, 1989).

En el lenguaje vulgar, jubilar una cosa, viene a significar desechar por inútil una cosa y no servirse más de ella. Connotación que inconscientemente se comienza a atribuir a la persona jubilada. En tal comparación encontramos aspectos o criterios que asemejan el carácter despectivo que presentábamos anteriormente al cumplir un número determinado de años, con el retiro forzoso del trabajo, aunque como referíamos haya un alto porcentaje de personas que se encuentren en plenas facultades para seguir trabajando.

Esta asociación de significados asociados a descanso improductivo tiene como consecuencia ciertos estereotipos que acaban arraigándose en nuestro entorno. Así mismo, jubilación y jubilado cambia su sentido epistemológico y el halo de felicidad y alegría que le rodea etimológicamente, para convertirse en algo no tan deseado por las personas que están próximos a ella (Aranguren, 1992).

La jubilación no es un estado final, sino un proceso, una transición del trabajo a la desocupación laboral, que aunque en principio se haya establecido a los sesenta y cinco años, las prejubilaciones en edades muy tempranas son frecuentes, lo mismo que los profesionales que a partir de la Ley recientemente aprobada sobre la reforma

de medidas en materia de Seguridad Social la retrasarán hasta los setenta años (Ley 40/2007). La futura reforma hace referencia a la posibilidad de incrementar la edad de jubilación de manera voluntaria hasta los setenta años con un incremento de las pensiones sin generar gastos de cotización a los empleadores, lo que supone gratificar económicamente al empresario y al trabajador para que prolonguen la vida laboral después de los 65 años. Un guiño a la concepción de que la jubilación, no es una frontera divisoria, sino un paso hacia delante.

A pesar de que el lenguaje coloquial, jubilación se entiende como sinónimo de retiro y vejez, cada vez se intenta hacer este binomio menos consistente. Las posjubilaciones, el incremento de la esperanza de vida y, sobre todo, la mejora de las condiciones de vida, evidencian claramente la apuesta por su disociación (Bermejo, 2006).

Anciano: El término anciano proviene de la primera mitad del siglo XIII y es un derivado del antiguo adverbio “anzi” que significa: de “antes”, y procede a su vez del latín “ante” (Corominas, 1987). Como se ve, este concepto destaca sobre todo la relación del ser humano con el tiempo. Por ello será anciana la persona que cuenta un “antes” de peso, con un pasado mayoritario, que respalda lo poco que vendrá (Dabove, 2002).

El Diccionario de la Real Academia Española lo define como persona de mucha edad. Según Castells y Ortiz (1992) ancianos son todas aquellas personas con más de 65 años, pero para la ONU, serían las personas mayores de 60 años, con lo cual no existe concordancia con la edad que se establece para ser o no anciano y la Real Academia no especifica qué se considera "mucha edad". Incluso en la actualidad comienza a denominarse anciana a la persona que han superado el umbral de los setenta y cinco u ochenta años y/o suelen presentar algún tipo de dependencia.

Este término ha estado rodeado de una aureola de respeto y veneración en casi todas las culturas, pues el anciano ha sido el depositario de la sabiduría, el conocedor y el transmisor de la cultura, de los valores, de las normas y de los

conocimientos. También es cierto, como señala Muchnik (1988, 313) que “los ancianos están presentes en las crónicas y los relatos de la Antigüedad, pero sólo se les menciona a título individual, nunca como grupo o categoría... Se ha habido mucho acerca de la sabiduría de los ancianos, pero saber y poder se asocian solamente a nombres concretos”. Durante la época de la Grecia Antigua, “en Esparta formaba parte del gobierno como miembro de la Gerusía. Era juez, supremo en los procesos criminales y encargado de instruir a jóvenes y ciudadanos” (Dabove, 2002, 470). “En tiempos de la República romana, gozará de un espacio de poder sumamente encumbrado. Miembro del Senado, dueño de fortunas y pater familiae, su figura aparecerá constantemente vinculada con la estabilidad social” (Dabove, 2002, 471).

Los datos son ejemplo de que en la Antigüedad, los ancianos eran los más importantes y formaban el consejo rector de la comunidad, pero su consideración no ha sido siempre la misma, pues también llegaron a concebirse en expresión de María Isolina Dabove (2002, 471) como “un extenso blanco del odio, del desprecio y de la burla generacional. Quizás por ello, en Roma, fue posible concebir el primer libro filosófico dedicado por entero a la vejez: “*De senectute*”, diálogo compuesto por Cicerón en el siglo V a.C.

Con el paso de los siglos el papel del anciano ha ido cambiando y ha adquirido tonalidades que van en la línea de los términos de las páginas precedentes, pues hoy la cultura productiva ha relegado su estatus social. Desde el Renacimiento sólo la juventud será exaltada como objetivo de valoración plena. El anciano, cargado de fealdad y decadencia será un ser trágico por estar ridículamente vivo. “En la cultura postmoderna el anciano es débil porque es inútil. Es débil además porque su cuerpo ya no responde al modelo juvenil de belleza humana imperante” (Huller y Feher, 1995 en Dabove, 2002, 395).

Hoy en día la palabra anciano hace referencia a persona con carencias y limitaciones físicas, psicológicas y sociales motivadas por su edad, otorgándole un sentido paternalista por su necesidad de cuidado. Dichas connotaciones se

manifiestan en la actual campaña publicitaria que el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales ha puesto en marcha a partir de la aprobación de la Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y la Atención a las Personas en situación de Dependencia (14 de diciembre de 2007). Referida a las personas mayores, podemos leer que “A partir de ahora ningún anciano volverá a sentirse abandonado”, texto que se acompaña de la imagen de un joven (con uniforme del campo de la salud) protegiendo con sus brazos a una mujer mayor.

No consideramos la palabra anciano como la más adecuada para referirnos a las personas mayores dadas las características que se le atribuyen: antiguo, mucha edad, limitaciones físicas y psicológicas, dependencia, y en definitiva, disminución de facultades.

Abuelo responde a un rol social que no todas las personas de edad desarrollan, bien porque no tienen descendencia o ésta no ha tenido hijos aún, lo cual es cada vez más habitual dado la edad con la que se independizan y forman una familia los jóvenes. Tampoco el ser o no abuelo determina la posesión de determinadas características personales.

A partir de lo planteado el término es injustificado para referirnos a todas las personas de edad por la relación de parentesco que refleja, ya que hace referencia a respecto de una persona, padre o madre, del padre o la madre ascendente.

Ocurre que se concibe la llegada de los nietos junto a la jubilación, pues a grosso modo son los dos grandes ritos de paso que marcan el inicio de la vejez por la edad a la que suelen suceder. Es obvio que para muchas personas estos acontecimientos pueden producirse antes o después del retiro laboral y para otras es posible que nunca lleguen a suceder, lo cual vendría a argumentar que no son los más apropiados para referirse al colectivo.

Del mismo modo, creemos que abuelo tampoco es la más correcta, a pesar que es la que más utilizamos en sentido cariñoso y la que denota aspectos positivos.

Cuando en el ambiente familiar, principalmente un nieto o nieta, se dirige a su abuelo con esta expresión, no puede obviarse la carga afectiva que se esconde tras el término. Con esta voz se comparte un sentimiento familiar, de confidencialidad, amor, al tiempo que se reconoce un valor y respeto como eje central del grupo familiar.

Tercera edad: Es el término de mayor éxito lingüístico. Tiene su origen en Francia, designaba a la población de la cúspide de la pirámide humana, es decir, el colectivo no productivo a causa de su edad. Haría referencia a los mayores de 65 años que no trabajan, pero las Naciones Unidas utilizan este término para referirse a un amplio colectivo que se encuentra en una etapa de la vida en la que se da una clara disminución en sus facultades generales (Sáez, 1997). En este sentido, es difícil establecer cuándo se inicia la tercera edad, ya que es más una cuestión de actitudes y aptitudes que de ubicación cronológica en la que concurren dimensiones biológicas, psicológicas y sociales. De una forma u otra, Aranguren no se muestra de acuerdo con esta expresión de "tercera edad" por considerarla doblemente imprecisa. En primer lugar porque para considerar la vejez como la tercera edad, habría que englobar infancia y juventud en una primera edad y la edad adulta en la segunda edad y, en segundo lugar, porque engloba en una sola y misma etapa a toda la edad avanzada, cuando "habría que distinguir, dentro de ella, la vejez todavía activa y en buen estado de salud de la que no puede valerse física y/o mentalmente por sí misma, que correspondería a lo que ya se empieza a denominar "cuarta edad" (Aranguren, 1992, 27).

Esta última consideración pone en entredicho la definición que la ONU hace de la tercera edad, pues según éste y otros muchos autores (Sáez y Escarbajal, 1998; García Mínguez, 2000; Gil, 2003 y Pérez Serrano, 2004c), las personas que por su edad llegan a "una clara disminución de sus facultades generales" entrarían a formar parte de la llamada "cuarta edad".

Por último, recogemos la expresión "*personas mayores*", la cual desde una posición neutral, hace referencia a las personas de edad avanzada. Proviene del latín mayor, -oris, comparativo de magnus, grande (Corominas, 1987). "Ser mayor significa, en general, ser superior, cuando menos en tamaño o estatura, pero también, y es lo que importa aquí según el dictum antiguo, "en edad, saber y gobierno"(Aranguren, 1992, 27). Es decir, el término tiende a relativizar la vejez en cuanto a su comparabilidad respecto a otras edades, pues se es mayor siempre en referencia a alguien. El dilema lo encontramos en establecer los límites que separan a una persona de ser mayor a no serlo.

Coincidimos con diversos autores y el colectivo de mayores en la elección del término, pues según estudios recientes (IMSERSO, 2000, Montero, 2005, IMSERSO, 2006), de las distintas denominaciones es la designación preferible y preferida por las personas que están en esta fase de la vida. Adultos mayores y científicos, han optado por este término en sustitución de otros que consideran cargados de una depreciación social cada vez más evidente. "La expresión de "mayor", hasta el momento, parece estar libre de componentes peyorativos, siendo el término más descriptivo y neutro" (Requejo, 2003, 253).

Según ya hemos observado, en la vida cotidiana es habitual utilizar voces muy diversas para hablar de la vejez como si en realidad fueran sinónimos. Calificamos por igual de abuelos, ancianos o viejos a las personas mayores de 60 ó 70 años. Hablamos de tercera y cuarta edad. Los llamamos adultos mayores o bien nos referimos genéricamente a ellos como personas de edad. Sin embargo, en puridad, detrás de esta similitud lo que encontramos son signos que expresan ideas y valores muy diversos (Sausurre, 1994).

La elección de uno y otro término varía según el tiempo y el ámbito científico desde el que se utilice, pues según se recoge en estas páginas, podría deducirse que por los significados en los que hace hincapié cada uno de ellos: social, administrativo, físico, económico, familiar,... por qué profesionales son utilizados,

en qué literatura aparecen, y las sensibilidades y connotaciones que hay detrás de ellos.

Esta evolución en la percepción y consideración contrapuesta que se evidencia casi de modo paralelo en un mismo espacio y momento es resultado de las transformaciones culturales. Al respecto no podemos dejar sin considerar la relación de dichos cambios con el lenguaje que se utiliza y la interrelación entre ambos. A juicio de Hegel (1968), el lenguaje es la actualidad de la cultura. Entre lenguaje y cultura se da una relación de intercambio recíproco. Por una parte es un producto cultural, que refleja en parte una cultura, pero por otra parte, el lenguaje es condición de la cultura y contribuye a crearla. Cada lengua contiene los saberes, ideas y creencias acerca de la realidad de una sociedad, es decir, cristaliza lo que largas generaciones han ido acumulando, constituyendo un saber transmisible y consolidado.

La asociación de uso y significado, está presente, por ejemplo y como expresaremos en páginas sucesivas, en la legislación. En efecto, es corriente encontrar en sentencias de nuestros tribunales la confusión que produce esta histórica mezcla de sentidos. Habitualmente el empleo de la voz ancianidad está automáticamente asociada con el término incapacidad o inhabilitación. La voz vejez, con el vocablo enfermedad y la compleja condición de anciano, con la simplicidad de la expresión jubilado o pensionado (Dabove, 2002 y 2004).

Como señala Crandall (1991), asistimos a la proliferación de un vocabulario encargado de analizar y delimitar la última etapa del ciclo de vida, diversidad que traduce la dificultad experimentada para acotar una vejez cada día menos homogénea. Según el autor, cada término implica diversas explicaciones sobre el fenómeno de envejecimiento y variaciones en las franjas de edad que se establecen.

Así, tras la revisión terminológica expuesta y la apreciación de los sentidos y significados de cada uno de los conceptos utilizados indistintamente en el lenguaje coloquial, creemos que queda justificado el porqué la preferencia por la expresión

"persona mayor" para formar parte del título de este trabajo realizado desde la mirada educativa. Es un término neutral que sólo hace referencia a que la persona está entrada en años, sin más connotaciones, al menos hasta el momento. Y lo que consideramos más importante: aparece de forma explícita como sustantivo la persona, que es lo primordial y en lo que debemos fijar nuestra atención, incluso antes de considerar el adjetivo que le acompaña. Lo importante es que se trata de una persona con todo lo que implica, independientemente de la edad, y como tal ha de ser considerada en la Política, el Derecho, la Psicología, etc.

Dada la relevancia de la expresión para nuestra investigación y para justificar su elección, al final de este capítulo lo retomamos para analizar con más detalle la expresividad del término "persona mayor" en la investigación.

3.1.2. Imagen popular de la vejez

Como hemos podido observar los datos lógicos y axiológicos del envejecimiento, nos llevan a pensar en el valor de las distintas expresiones simbólicas a las que ha dado lugar dicho proceso en el lenguaje cotidiano (Dabove, 2002 y 2004). Cada conceptualización ha ido variando con el tiempo por dos razones: el transcurso de elaboración de estos vocablos ha estado estrechamente vinculado a la corriente y área científica predominante desde la que se ha considerado el envejecimiento y en consecuencia con la consideración cultural que cada sociedad ha hecho de la persona de edad. Por el momento asociamos la terminología a las creencias populares y dejamos las percepciones científicas para el siguiente epígrafe.

La valoración de la vejez provoca reacciones ambivalentes, las cuales se observan con cierta clarividencia en el refranero español. El imaginario popular puede variar desde la imagen peyorativa de pobreza, soledad, enfermedad y debilidad, hasta una percepción más positiva que considera al mayor como una persona activa que aún forma parte de la sociedad.

Estos cambios de percepción están estrechamente relacionados con las interpretaciones que desde las distintas perspectivas (biológica, sociológica, psicológica y/o educativa), se realizan de los factores causantes de los cambios acontecidos en el transcurrir de la vida. Dichas argumentaciones determinarán las actitudes con las que nos dirigimos a esta etapa de la vida, pues van a marcar la forma de considerarla, vivirla y atenderla.

Estimamos que la falta de coherencia entre los aspectos que valora el enfoque o teoría desde la que se analice y los que priman en la sociedad, harán que nos sigamos moviendo entre paradojas. Por ejemplo, en esta última década, cuando las personas de edad se sienten menos mayores que nunca, la vejez ha terminado por sentirse más marginada que en otras épocas. Todo por no adaptarse o responder a las características de una sociedad estructurada en torno a la competitividad, consumismo, rentabilidad y productividad.

No podemos olvidar que “el envejecimiento, a parte de ser una evolución lógica de un proceso biológico, psíquico y social, es una cuestión de imágenes y actitudes. Para la mayoría de los ciudadanos, la juventud y la edad adulta representan un continuo proceso de desarrollo de nuevas oportunidades, capacidades, intereses y satisfacciones. Aquellas personas que consiguen un envejecimiento satisfactorio, mantienen esas actitudes constructivas a lo largo de la última etapa de su vida, obteniendo un enorme beneficio de esta situación. Otras, sin embargo, ceden ante un cúmulo de imágenes falsas y pesimistas que frustran sus últimos años” (Iruzubieta, 2004, 77). Ante tal afirmación, cabe preguntarse ¿cómo conseguir un envejecimiento activo?, ¿qué lo favorece?, ¿por qué en un determinado momento perdemos o abandonamos el proceso de desarrollo?, ¿a qué es debido?, ¿qué o quiénes pueden ayudarnos a mantener esas actitudes?

Podría deducirse que la persona a determinada edad, sufre un cambio natural que la transforma, aunque existe la posibilidad de adaptarse a esos cambios y neutralizar las consecuencias de los mismos. Lo importante sería conocer cómo hacerlo, pues no es sólo una actitud de la propia persona, como veremos más

adelante, sino que necesita el aval y reconocimiento social para superar la imagen que se tiene del paso de una etapa de la vida a otra. Por estos motivos, estimamos oportuno revisar las principales ideas y actitudes despreciativas de la vejez, pues ayudarán a replantearnos nuestras interacciones con las personas mayores, tanto en situaciones de índole profesional como personal. Es importante señalar cómo el lenguaje moldea ideas y actitudes respecto a las personas de edad y su desarrollo.

Este epígrafe nos acerca, con ayuda del refranero, a captar la imagen popular de la vejez, en la que se ve reflejado ese uso del lenguaje que comentábamos con anterioridad.

Con todo, nuestro tiempo parece haber heredado simultáneamente los resabios de todos los significados explicitados y, aunque por fortuna la percepción de la vejez está comenzando a evolucionar, debemos reconocer que predomina una concepción negativa.

La vejez, como tantas otras realidades, cuenta con un buen número de prejuicios y estereotipos en el sentido más pleno de la palabra que le impiden su autorealización por imaginarlo un estado de capacidades disminuidas, de ahí que haya sido siempre poco aceptada por los que la padecen, y temida y despreciada por los que aún no han llegado a ella (Muñoz Galiano, 2005).

Entiéndase que estereotipo, prejuicio, mito, son expresiones que se utilizan para designar en el lenguaje vulgar una creencia generalizada sobre un grupo, con carácter negativo y que no corresponde a la realidad. Son términos que adjudican características y funciones no desde los logros o identidad personal, sino en función del grupo al que se pertenece y de las características atribuidas a dicho grupo.

Hacia el siglo XVIII la palabra estereotipo hacía referencia a "un procedimiento de impresión que reproducía en plancha un molde compuesto por tipos (estero-tipos) móviles a partir de un molde de cartón" (Jiménez Frías, 2002, 33). Aceptación que también recoge el diccionario de la Real Academia Española. Con

el tiempo, la palabra alcanza un mayor nivel de abstracción y llega a designar imágenes a través de las cuales se clasifica el mundo, eso sí, conservando el carácter inmutable.

Actualmente existen diversas acepciones del término estereotipo, pero todos coinciden en su significado. Los estereotipos se definen "como representaciones simplificadas, esquematizadas y deformadas sobre un grupo de personas y objetos, en el que sólo una parte es debido a experiencias directas con la categoría a la que pertenecen tales sujetos y objetos, en tanto el resto se "llena" con ideas preconcebidas referentes a esta categoría" (Rodríguez, 1974, 75).

Son impresiones que la ciudadanía se forma sobre determinados grupos al asociar características y emociones particulares. Para la profesora Jiménez Frías, se trata pues, de "una creencia generalizada, exagerada, simplificadora, asociada con o acerca de costumbres y atributos de algún grupo social. Entre sus funciones cabe destacar la de justificar o explicar nuestra conducta en relación a un grupo y tratarlos de forma rutinaria de acuerdo con las expectativas" (Jiménez Frías, 2002, 34).

En cambio, la Real Academia Española recoge dos acepciones, la anteriormente mencionada y la más relacionada con el tema que nos ocupa, el significado de: "imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable". Definición un tanto ambigua. Se aproxima más a las creencias que un grupo o sociedad tienen sobre sí mismo que a las consideraciones que la sociedad hace de determinados grupos, terminen éstos asumiéndolas o no.

Considero que no se trata de la imagen que los grupos o sociedad, hablando en términos generales, tienen sobre sí mismos, sino de lo que las personas piensan sobre determinados grupos, "los otros".

El origen más inmediato o principal del estereotipo no está en el grupo afectado, sino en las imágenes que los demás se crean sobre él, con independencia de que los miembros del grupo en cuestión inconscientemente, acaben asumiendo y en

consecuencia actuando a partir de las expectativas que se forman sobre él. Es decir, en su origen se implican personas que no pertenecen al colectivo hacia el que van dirigidos.

También es cierto que se trata de una idea compartida por la sociedad, aunque no por todos aceptada. Es un inciso al que creemos necesario hacer referencia, pues los estereotipos tienen en su mayoría un carácter negativo, homogeneizador y desfavorecer, que no pueden ser fundamentados.

En esta línea, los trabajos de Rocío Fernández Ballesteros acentúan la inexactitud de los estereotipos, pues de sus investigaciones concluye que por este término suele entenderse "falsas concepciones (o creencias) que actúan a modo de clichés en el acercamiento a un fenómeno, grupo social u objeto (Fernández Ballesteros, 1992, 20).

En síntesis, las distintas investigaciones coinciden en señalar que los estereotipos hacen referencia a (Muñoz Galiano, 2005):

- La sobrevaloración de propio grupo en detrimento de otros.
- Creencias mantenidos por individuos y grupos sobre otros grupos.
- Generalizaciones negativas que se mantienen sin poder ser justificadas.
- Pensamientos que no coinciden con la realidad.
- No son innatos sino adquiridos.
- Son producto de una situación social.
- Privan al sujeto de su carácter individual.
- Pueden cambiar con el tiempo.

Al igual que el estereotipo, los prejuicios también tienen origen social. Son producto de la socialización y son comunes en la sociedad actual. Este término viene a significar la opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal (RAE). Mientras que el estereotipo se clasifica dentro del plano de las creencias, el prejuicio conlleva una valoración, el acto de juzgar, rechazar o

desaprobar. El estereotipo puede ser positivo o negativo y el prejuicio se sitúa en el plano del juicio negativo (Jiménez Frías, 2002). Es escasa la diferencia que existe entre ambos términos, uno situado en plano del conocimiento y otro de la actitud.

Los estereotipos que se establecen en una sociedad dan una imagen de los grupos como merecedores de sus roles y posiciones sociales, debido a sus propias características. Podríamos interpretar de ello que en ocasiones sirven para justificar las desigualdades sociales existentes.

El peligro está en que la desigualdad de trato puede crear, a la larga, desigualdad real. Por eso, los especialistas consideran que la imagen y actitudes hacia las personas mayores, constituyen factores de alto riesgo psicológico-social. Los estereotipos pueden asumirse inconscientemente y cambian las conductas de los sujetos y los grupos como resultado de su acomodación al mismo (Muñoz Galiano, 2005).

Si atendemos a las ideas negativas persistentes en nuestro entorno social respecto a los cambios psicológicos en la vejez que afectan a la personalidad y el mundo afectivo, podemos resaltar la creencia de que las personas mayores, por el simple hecho de serlo conforman un prototipo de persona desvalida y dependiente. Este mito alimenta una actitud paternalista y super protectora que muchos de los profesionales cercanos a los mayores siguen manteniendo y que, obviamente, es contraria a cualquier tipo de intervención adecuada con el colectivo. Además, en demasiadas ocasiones, tal convencimiento aparece unido a una premisa aún peor para el desempeño de la labor profesional y es la convicción de que “hagamos lo que hagamos, nada va a cambiar”. Los profesionales que apoyan sus comportamientos en dicho prejuicio no consideran importante plantearse cambios en su relación con los mayores, a quienes dotan de antemano de la imposibilidad de cambiar o reciclarse en sus hábitos y costumbres (Hernando, 2004). Y es precisamente lo que nos preocupa, pues como educadores y a partir de nuestra experiencia, sabemos que la modificabilidad de la persona a lo largo de su vida es algo consustancial al mismo proceso de desarrollo y a la propia vida (García Mínguez, 2005).

A partir de esta realidad, donde los mitos y estereotipos sobre la vejez repercuten en el desarrollo profesional, queremos poner de manifiesto mediante la consideración algunas de las “sentencias” reflejo de la imagen estereotipada del colectivo (Muñoz Galiano, 2005). El refranero considerado el mayor exponente de la concepción popular y como vehículo transmisor de lo que se piensa sobre el mundo de los mayores nos parece la fuente más apropiada para saber qué transmite y qué tratamiento merece (Mínguez, 2003).

Las líneas que siguen reciben inspiración del libro “*El refranero ¿espejo y reflejo de las personas mayores?*”, fruto del trabajo de nuestro Grupo de Investigación y un amigo que siempre recordaremos, Constancio Mínguez (2003):

1.- “*Eres más viejo que Matusalén*”

La idea de las personas mayores como algo viejo, antiguas y pasadas de rosca se aprecia en algunos de los dichos y frases hechas de la cultura popular. En este dicho, el personaje, igual que otros patriarcas bíblicos, goza de una extraordinaria longevidad, lo cual tiene un significado más simbólico que real, pues según la Biblia Matusalén vivió 969 años.

En nuestro lenguaje la expresión hace referencia a la persona de muchos años: “eres más viejo que un nudo”. “Esa es precisamente la característica que identifica a los viejos, la medida objetiva y cuantificable que señala el paso de los años, que hace que las personas sientan un impulso individual de indiferencia, de distanciamiento o incluso de rechazo” (Bedmar, 2003, 79). El mismo trato aparece en la siguiente “gracia”:

- "Hijo, ¡echa la primitiva!
- Abuela, ¡a la puta calle!"

El refranero confirma el imaginario social, el cual, basándose en el exceso y la caricatura del mayor: se valora extraordinariamente la novedad por la novedad, consagrando la inflación de la vejez como ley suprema que parece condenar todo lo demás.

Según indica Joaquín Giró, hoy día asistimos a un proceso consumista que “los expertos han denominado antiaging, donde la imagen y su tratamiento es el dispositivo a partir del cual se organizan no sólo las relaciones sociales sino la autoestima. Buena parte de la población desea retardar u ocultar su envejecimiento mediante la cosmética, el deporte, la medicina, o la nutrición” (Giró, 2006, 34). El ir contra el proceso natural de envejecimiento tiene parte de su raíz en las connotaciones que se le atribuyen por lo que se alaba la imagen de lo joven hasta la exasperación, pues es lo que goza en la actualidad de reconocimiento. Olvidamos que junto al culto del cambio por el cambio, sigue siendo necesaria e imprescindible la continuidad social. “La persona igual que le ocurre al vino aspira a perdurar y ganar valor con el paso del tiempo”, en vez de perderlo como sucede a los objetos, aunque hay que reconocer que cada persona lo hace a un ritmo y abatiendo distintas dificultades:

“La vejez parece la conquista de una montaña: cuanto más asciende uno, más cansado y falto de aliento se siente; pero, al mismo tiempo, se le va haciendo más amplio el panorama”.

2.- *"No hay sábado sin sol, ni mocita sin amor, ni vieja sin dolor"*

Es muy común considerar la vejez como sinónimo de enfermedad. De forma acertada, Fernández Lópiz (2002) expone que la edad avanzada es una situación donde se incrementa el riesgo de caer víctima de alguna patología; pero los años no son un padecimiento.

Este estereotipo ha conseguido que se tema al paso del tiempo tanto como a la muerte y a la enfermedad, como si sólo el hecho de cumplir años fuese equivalente al de contraer algún mal.

Según el estudio realizado por Fernández Ballesteros (1992), el 73% de la población piensa que la mayor parte de los adultos mantienen un nivel de salud aceptable hasta los 65 años aproximadamente, momento en que se produce un fuerte deterioro de la salud. El Observatorio del año 2000 del IMSERSO recoge datos similares del año 1998, aunque se aprecia un descenso de las personas encuestadas con similar opinión, el 46%.

Esto podía tener sentido en otros momentos, pero en la actualidad, los espectaculares avances e incrementos en la expectativa de vida (80-82 años) y la mejora de las condiciones en las que se llega a cumplir cada vez más años, nos hacen pensar que los mayores tienen muchas posibilidades de envejecer muy bien, antes que de llegar a ser dependientes. Sólo entre un 8 ó 10% de las personas mayores de 65 años están en situación de dependencia (Mañós, 1998), un porcentaje que no será preocupante si consideramos la calidad de vida actual.

A pesar de ello el refranero se hace eco de una imagen en constante progresión al infortunio, pues según él: “el mozo por no saber y el viejo por no poder, las ocasiones dejan perder”.

Frente a esta equívoca percepción de la vejez, cada vez menos se puede observar a la persona en situación de dependencia. Como demuestran los datos, “la inmensa mayoría de las personas mayores (más del 70%), no sufren discapacidad alguna, y más del 85% son independientes y realizan una vida normal y autónoma hasta edades muy avanzadas” (Giró, 2006, 18).

Aunque pueda parecer increíble, Leopoldo Salaveza (1998) a propósito de su estudio para la construcción del imaginario social sobre la vejez, muestra que la gran mayoría de los profesionales, no solo en nuestro país, “participan, consiente o

inconscientemente, de la conducta social viejista tan extendida y suelen estar desinformados con respecto a las necesidades, los deseos, las angustias y las expectativas de los viejos. Esta desinformación los lleva a confundir enfermedad con vejez con los graves perjuicios que eso conlleva para sus pacientes” (Salaveza, 1998, 44).

Al referirse a este tema Butler (1978) cuenta un chiste muy ilustrativo. Dice: “Un hombre de 101 años consulta a su médico quejándose de un dolor en su pierna derecha. El doctor le dice que eso no es nada raro debido a su edad. El paciente le replica diciéndole que la pierna izquierda tiene la misma edad y no le duele”. Una vez más se pone de manifiesto la falta de formación de los profesionales en relación con las personas mayores, así como la necesidad de intervenir en este sentido con la intención de evitar que estas actitudes se vean favorecidas.

3.- "¿Cómo se inventó el hilo de acero?

Con dos viejas tirando de una peseta".

El manejo cauteloso que hacen del dinero los mayores nos conduce hacia una configuración de percepciones sociales que le otorgan una identidad muy negativa en el uso de este recurso, sumándole a ello calificativos como son los de viejos tacaños, rácanos, agarrados, etc. De ahí el chiste: “¿Qué hace un viejo cuando tiene frío? Se acerca a la estufa; ¿y cuando tiene mucho, mucho frío? ¡La enciende!”.

El refranero, como fuente de información, también hace alusión al factor dinero respecto a la posición que éste ocupa como elemento esencial en la vejez y como forma de compensación de éste, en relación a las necesidades y demandas que se originan a partir de ella (Cárdenas, 2003): “el dinero y la mujer, a la vejez son menester”; “alforjas, duros y vino te hacen llano el camino”; “dinero ten y a todos parecerás bien”; “de viejo y en apuros no te veas sin un duro”. De igual modo, la ilustración del tema del ahorro como una premisa o lo largo de la vida, cobra sentido

tras conocer las penurias que les tocó vivir: “de chico un grano pon y de viejo harás un montón”.

En la actualidad los más graves problemas de pobreza en la vejez han desaparecido y sus ingresos en forma de pensiones son fijos. Además suelen poseer un mayor capital ahorrado a lo largo de su vida. De este modo, su grado de independencia económica, así como su consecuente capacidad adquisitiva, es comparativamente superior a todas las demás edades (Fernández Lópiz, 2002).

En primer lugar, hemos de aclarar que en lo que a ingresos se refiere, no se puede decir que las personas mayores sean más pobres que otras edades, como por ejemplo la juventud o los adultos, la cual suele carecer de un salario fijo, una casa de su propiedad y además tienen hijos a su cargo.

En segundo lugar, existe la idea de que las personas mayores son de forma general económicamente dependientes y pasivas, es decir, irrelevantes para el desarrollo.

Al medir el trabajo y el éxito, nuestra sociedad simplemente no cuenta el trabajo voluntario no pagado y el consumo. Se supone que todo aquel que trabaja a cambio de una retribución económica es el único que puede colaborar en la sociedad y, en contraposición, los que no lo hacen (personas mayores) son una carga. Ante tal concepción, cabría preguntarnos por la importancia de los mayores en el consumo farmacéutico, ocio, productos de cosmética que persiguen la eterna juventud... y el número de personas jubiladas que realizan actividades de voluntariado.

4.- El viejo a la vejez se torna a la niñez

Expresiones como ¡son cómo niños! apuntan hacia una supuesta regresión hacia la infancia. El 74% de la población estima que las personas mayores, son en ocasiones como niños (Fernández Ballesteros, 1992). De tal similitud se les atribuyen

características como irresponsabilidad, dependencia, ingenuidad, etc. (Gil Calvo, 1995), cuando la correspondencia indudable entre la vejez y la infancia es que generalmente, entre ambas, aparece la figura femenina como principal cuidadora y tanto la una como la otra son el principio y fin de la vida.

Al igual que la natalidad, en las circunstancias económicas y laborales de la familia, como con los cambios en la estructura de la misma, el envejecimiento se convierte en un problema social. Dicen que el envejecimiento demográfico es bueno, pero parece haber poca sinceridad en esas palabras cuando inmediatamente después nos hablan de impactos sociales, económicos, sanitarios. Se presenta una imagen del mayor como una carga social con la que no cobra el mayor interés: “del burro viejo cargado de dinero, solo la carga quiero”.

5.- “A la vejez, viruelas”, “viejo verde”

En nuestra cultura el imaginario popular atribuye universalmente el deseo y la pasión a la juventud y se la niega a las personas mayores: “Triste es llegar a una edad en que todas las mujeres agradan y no es posible agradar a ninguna”.

Entre las creencias más extendidas que conciernen a la sexualidad de las personas mayores podemos enumerar (Fernández Lópiz, 1998):

- Las personas mayores no tienen deseos sexuales porque físicamente no son bellos y por tanto no los despiertan.
- Aunque quisieran no pueden tener relaciones sexuales, son excesivamente frágiles y la realización del acto sexual les puede procurar daños.
- El sexo en la persona mayor es vergonzoso y perverso.

Aproximadamente el 60% de la población, según la encuesta realizada por Fernández Ballesteros (1992), piensan que con el transcurrir de los años se pierde interés por el sexo. En cambio, otro elevado porcentaje de la sociedad cree que los denominados "viejos" no piensan en otra cosa más que eso: "viejo verde", "cuanto

más viejo, más pellejo". El calificativo verde se aplica a las personas que tienen inclinaciones galantes, impropias de su edad y a los aficionados a cosas obscenas, atrevidas, como los chistes verdes, (Bedmar Moreno, 2003 y Muñoz Galiano, 2003b). Con los años se pierde el pudor y no disimulan sus deseos y sentimientos como ocurre en otras edades, actitud que se califica como lujuriosa y negativa.

En este sentido existe una valoración negativa al respecto. Desde determinados sectores religiosos, amparados en una moral puritana, consideran que "la sexualidad en los ancianos no es posible ni necesaria, y si ocurre es anormal". De ahí, el dicho popular: "a la vejez, viruelas". Esta expresión comenzó utilizándose para los "viejos" que se enamoran tardíamente y se ha extendido hasta negar la posibilidad no sólo de enamorarse sino de hacer o conseguir cualquier otro propósito (Muñoz Galiano, 2003b).

Parece que el ir cumpliendo años priva de vivir y disfrutar de determinados acontecimientos que socialmente son atribuidos a otra edad, como por ejemplo el sexo, pues la creencia de muchas personas, la sexualidad está ligada solamente a la juventud.

Al igual que Gloria Pérez Serrano (2004a, 65), pensamos que "la actitud emocional, la capacidad que cada uno tiene para amar, el interés sentimental para otras personas y las relaciones sexuales no sólo se mantienen con la edad, sino que muchos de estos aspectos aumentan, aunque las manifestaciones son diferentes. A medida que cumplimos años, el cariño, el sentirse querido, cuidado y mimado son una necesidad. Las vivencias afectivas son básicas para el equilibrio emocional de la persona".

6.- *"La vejez no es triste porque cesen nuestras alegrías, sino porque terminan nuestras esperanzas"*

Según estudios, el 76% de la población piensa que a medida que las personas se hacen mayores son menos activas (Fernández Ballesteros, 1992), de modo que un 46% tienen una imagen de ellos como seres pasivos (IMSERSO, 2000).

Los ciudadanos consideran que la vejez es el momento de descansar después de toda una vida dedicada al trabajo. Idea que pudiera parecer "positiva" si no estuviese influida por la concepción generalizada que se tiene sobre la vejez, como vemos con numerosas connotaciones excluyentes.

Así, en el refranero aparece un dicho de vigencia actual: "todo el mundo quiere llegar a viejo, pero nadie serlo". Se acaricia la idea de la vida, disfrutar del "longo tempo", si bien resulta inimaginable que cualquier persona en edad productiva pueda cargar sobre sus hombros el triste y desordenado sino de la vejez. Definitivamente se impone la idea de que los años nos llegan trayendo consigo la huella de la desgracia y las desventuras (García Mínguez, 2003).

No existe el menor interés por "ser viejo" porque se concibe una etapa de deterioro y vacía por el aislamiento que produce la jubilación, la pérdida de status, la inexistencia de roles a desempeñar y la pérdida de capacidades tanto físicas como mentales: "eres más lento que un desfile de viejos"; "lo que el viejo no aprende a hablar"; "a un perro viejo no hay quien le enseñe trucos nuevos"; "la vejez es la pérdida de la curiosidad".

Estos recursos expresivos dan fuerza y adornan el lenguaje de las personas mayores para transmitir la percepción popular respecto a la capacidad de aprender de las personas mayores, asentándose de este modo la incapacidad en sus cabezas (García Mínguez, 2003).

Como dice Simone de Beauvoir en su obra *La vejez* (en Mañós, 1998, 27), "nos negamos a reconocernos en el anciano que vemos. En consecuencia la persona que envejece tampoco ve el envejecimiento como un estadio positivo, lo cual lo lleva a no aceptar su situación, y en consecuencia, a automarginarse".

7.- *“La experiencia es la madre de la ciencia”. “En consejos, oír a los viejos”*

Frente a la visión negativa de decadencia e inutilidad que niega la posibilidad de las personas de seguir activas, existe una imagen positiva que manifiesta la misma ambivalencia que la terminología. Se valora la experiencia adquirida, pues según refleja el dicho “cuanto más se vive, más se aprende”. “Un rostro sin arrugas, es un pliego de papel en el que no hay escrito nada”. Ante tales afirmaciones tendríamos que cuestionarnos por qué nos da tanto miedo a mirarnos al espejo y vernos marcados por el paso de los años (Montero, 2003).

El acontecer del tiempo y el paso de los años, otorgan a la persona un conocimiento fruto de la experiencia, pues como menciona Inmaculada Montero “las experiencias acumuladas a lo largo del tiempo son las que nos marcan y de las que aprendemos. De alguna manera condicionan nuestra forma de entender la vida y solemos comportarnos en función de las mismas” (Montero, 2003, 160). Tal experiencia es una de las virtudes que con mayor frecuencia se suele atribuir a las personas de edad: “en consejos, oír a los viejos”; “guarda viejo, no cae en gancho”; “zorros viejos, huelen la trampa”.

Estos no son más que algunos aspectos a modo de ejemplo, de las creencias refractarias asociadas al mayor y mantenidas por la sociedad. El saber popular está lleno de dichos e imágenes que equiparan o relacionan a la vejez generalmente con un sin número de déficits, deterioros y pérdidas físicas, psicológicas y sociales (García Mínguez y otros, 2003). Sin embargo, siempre ha habido quien protestara desde la vejez contra estas falsas creencias. El citado Cicerón en el 44 a.C., en su famosa obra *De Senectute*, pone de manifiesto que con el paso de los años se acumulan experiencias y que las personas mayores son básicas para la transmisión de conocimientos. En el siglo XX, Aranguren, a sus ochenta años, lo consideraba un periodo de autorrealización.

A esta concepción popular del envejecimiento, la vejez y las personas mayores que expresa el refranero español, podríamos encuadrarla siguiendo con los parámetros de las teorías científicas existentes, como la teoría del etiquetado. Entendemos que se etiqueta, generalmente, de forma negativa y se estigmatiza a las personas mayores produciendo en las mismas, una conducta y un carácter propio de esa idealización.

"Dicen que soy viejo y así he comenzado a darme cuenta"- expresaba alguien. Con demasiada frecuencia, respondemos a la imagen que tienen de nosotros, tanto que llegamos a comprometernos, a pensar y responder, tal y como los demás esperan que lo hagamos, más que como realmente deseamos hacerlo (Montero García, 2003).

Tal y como hemos argumentado, las construcciones sociales de la realidad son importantes al modelar la forma en que las mismas personas mayores, políticos, profesionales y resto de la sociedad definen la vejez. Como educadores, para conseguir una mejora sustancial de la calidad de vida y bienestar, hemos de indagar en las falsas imágenes que la población (a todas las edades de la vida) mantiene sobre la vejez con el fin de plantearse su modificación y cambio. Si las percepciones y conceptualizaciones sociales mantienen una visión "negativa" y, en parte, infundada sobre el envejecimiento va a ser muy difícil conseguir una vejez saludable, aunque se implantaran medidas sociales compensatorias. Tales concepciones, no sólo son mantenidas por la población en general, sino que aparecen en los sujetos afectados (personas mayores). El peligro está cuando éstas son asumidas por los propios educadores sociales, agentes del cambio. Conocer o pensar en una realidad distorsionada contaminará las actuaciones dirigidas a los mayores y nuestro trabajo con ellos.

Aunque gran parte de la población mayor acaba asumiendo roles estereotipados, cada vez ocurre con menos frecuencia. Ante tal situación, hemos de tener presente las circunstancias en las que actualmente viven los que comienzan a llegar a mayores: ha mejorado considerablemente su salud, son más los que tienen un nivel de formación y participan en eventos, todo lo cual aumentan su calidad de vida.

Esta "nueva generación de mayores" tiene la oportunidad de empezar a cambiar las expresiones estereotipadas que pesan sobre ella. El trabajo directo y las experiencias con mayores señalan las discrepancias que existen entre la realidad objetiva y lo que los estereotipos reflejan.

En contraposición a la desvalorización del envejecimiento, hay que afirmar que esta última etapa de la vida constituye una dimensión posibilitadora en la medida en que puede llegar a ser un momento de júbilo, equilibrio, paz y bienestar personal y social.

Pretendemos mostrar la idea de que la edad de las personas mayores, no es sinónimo de enfermedad y, por lo tanto, sus necesidades no se limitan al campo sanitario, sino que exigen soluciones también a nivel político, económico, cultural y educativo.

3.2. Análisis científico del proceso de envejecimiento: ¿cómo y por qué envejecemos?

Si en este momento realizásemos una encuesta, podríamos afirmar, casi con absoluta certeza, que la gran mayoría de las personas entrevistadas, estarían de acuerdo en señalar que la vejez constituye la última etapa del ciclo vital, a pesar que no existen datos contundentes que nos indiquen cuándo comienza.

Igualmente podrían coincidir con las personas que participaron en la investigación que llevaba por título "La imagen de las personas mayores" realizada para el IMSERSO durante el año 2002 en el marco de la celebración de la Asamblea Mundial del Envejecimiento de la que España fue país anfitrión. Para todos los segmentos de edad consultados en la citada investigación existe una diferencia sustancial entre manifestación de envejecimiento y vejez. Mientras que el primero es un proceso, que además se ha transformado en los últimos años, cargándose de vitalidad y expectativas, la vejez es un estado definitivo, irreversible y sobre todo,

carente de horizontes de futuro que es lo que cierra el sentido de sus posibles transformaciones.

Según la idea que se desprende del estudio, podríamos entender el envejecimiento y la vejez como dos aspectos estancos, independientes uno del otro; pensamiento con el que no coincidimos, ya que la vejez vendrá determinada por el proceso de envejecimiento (Moragas, 1998; García Mínguez, 2000; Fernández Lópiz, E., 1998 y Pérez Serrano, 2004a) al igual que el estilo de vida establece la calidad con la que la persona vive hasta el final de sus días.

La persona que no se cuida, no hace ejercicio, comete excesos en la alimentación, etc. llegará a un momento donde su calidad de vida se verá mermada. No es comprensible que si se vive de forma activa, con vitalidad y expectativas, bien porque se cumplan años, bien porque se pase de la ocupación laboral a la desocupación, se produzcan ciertas limitaciones o se cambie de rol; la persona siente que entra a (sobre)vivir a una etapa donde nada de lo que ha sido hasta el momento tiene sentido, pues se pierden todos los horizontes de futuro.

Ajuriaguerra, psiquiatra español, afirma que “cada persona envejece en función de cómo haya vivido. Por lo mismo, el envejecimiento es un proceso diferencial. Es decir, si a lo largo de la vida la persona ha sido activa, creativa, sociable, autónoma, equilibrada, etc., al llegar a la vejez continuará siéndolo (Ajuriaguerra en Febrer y Soler, 1989). Nuestra vida es un proceso continuo de desarrollo y cambio, y desde que nacemos hasta la muerte estamos envejeciendo (Mañós, 1998; Casares, 2002 y Hernando, 2004).

Es conveniente desmitificar que ciertos parámetros establecidos socialmente para delimitar a los distintos sectores de la población: edad, ocupación, capacidad física y posibilidades educativas, parezcan indicarnos cuándo envejecemos, al tiempo que nos limitan por clasificarnos en una u otra etapa en la que dividimos el continuo de la vida.

Vamos ahora a señalar las principales perspectivas en las que podemos categorizar algunas de las teorías que nos darán razón del cómo y porqué envejecemos.

3.2.1. Distintas lecturas de las ciencias sobre el proceso de envejecimiento

Puesto que este tema se recoge en todos los manuales de Gerontología y su desarrollo aquí podría resultar repetitivo o bien insuficiente dado nuestro tema central y la atención específica que éste requiere, nos limitamos a recoger una visión global pues tampoco podemos obviarlo. Creemos conveniente aproximarnos a las distintas lecturas que se realizan sobre el envejecimiento para poder justificar y entender el pasado, el presente y el futuro en relación a las personas que encuadramos en este colectivo.

A pesar de que la vida es un continuo, no existe una conciencia social de evolución de la persona a lo largo de la vida, hecho que dificulta la comprensión de la vejez y del mismo proceso de envejecimiento.

Dada la extendida imagen estereotipada, generalmente cuando se habla de vejez aducimos conceptos tales como la disminución de la capacidad de adaptación que limitan una actividad “normal” como consecuencia de los nuevos estadios biológicos y los nuevos roles o posiciones que individual o socialmente establecemos para esta etapa (Mañós, 1998). Por tanto, los factores que configuran este momento pueden categorizarse en el orden de: lo biológico y lo social.

El primero (lo biológico) hace referencia a los cambios y modificaciones que se manifiestan tanto en la apariencia física (flacidez de la piel, calvicie, aparecen las arrugas, etc.) como en la capacidad de respuesta intelectual (las funciones nerviosas se vuelven lentas afectando a la percepción y a otros mecanismos). Lo segundo (orden de lo social) a las actitudes y conductas que se consideran las adecuadas y propias para una determinada edad cronológica (Mañós, 1998).

En ambas categorías encontramos como base para su determinación la variable edad. Parece que fue la cultura griega quien parceló el curso de la vida humana en periodos de duración variable a los que denominó edades. De ellos hay referencias en los libros del Corpus Hipocrático, enciclopedia médica de la Antigüedad (Muchnik, 1988). Una dimensión fundamental de la vida humana que lleva, como se ha observado y seguimos argumentando múltiples confusiones cuando se utiliza como criterio clasificatorio.

La edad cronológica, el estado de la salud, la vinculación con el mundo laboral y el reconocimiento de posibilidades de autorealización, entre otros parámetros, nos permiten hablar de vejez desde distintas perspectivas: cronológica, funcional y educativa.

1.- La *perspectiva cronológica* se centra en el número de años vividos de la persona. La edad nos ubica en la vejez.

La ventaja de la objetividad de la edad cronológica se trunca en inconveniente, tal y como señala Gloria Pérez Serrano entre otros muchos autores, al comprobarse el impacto diferente del tiempo para cada persona, según como haya transcurrido su vida, en cuanto a hábitos de salud, condiciones laborales, etc. “A cada edad se suman otras condiciones personales y ambientales que determinan su estado global. Lo esencial no es el mero transcurso del tiempo, sino la calidad del tiempo transcurrido, los acontecimientos vividos y las condiciones ambientales” (Pérez Serrano, 2004a, 35). Esta referencia temporal nos aportará poco por el hecho de que cada persona llega a la misma con su estado físico, psíquico y social propio; de modo que cada sujeto tiene un proceso diferente, y por ende, no generalizable (Maños, 1998).

Se constata que la variable edad no es tan homogénea como parece pues, a pesar de que existe cierta relación entre los años vividos y el envejecimiento, nos encontramos con diversas edades (Fernández Lópiz, 2002 y Requejo, 2003):

- **Edad biológica:** marca de forma objetiva el curso temporal del ciclo de la vida. Es aquella medida desde el momento del nacimiento. Es el estado general de un individuo en un punto de su edad cronológica, caracterizado por rasgos físicos, mentales y sociales. Toma en consideración lo normal y lo patológico (Muchinik, 1988).

A nivel biológico, con la edad se suceden una serie de cambios físicos que postulan el crecimiento y el paso de una a otra etapa de la vida. Entre las teorías científicas que aluden al envejecimiento como acontecimiento biológico encontramos como causas explicativas (Fernández Lópiz, 1998 y Fernández Ballesteros, 2004):

- a) el disfuncionamiento del sistema inmunológico,
- b) mecanismos de envejecimiento inherentes a la célula,
- c) alteraciones del sistema endocrino,
- d) factores genéticos,
- e) desgaste del organismo con el paso del tiempo y
- f) disminución de la capacidad para eliminar desechos.

A partir de este criterio el ciclo de la vida está dividido en diversas etapas cada una de ellas relacionada no sólo con aspectos biológicos, sino también con particularidades psicológicas que se deben resolver universalmente en ciertos periodos del desarrollo, según la teoría del desarrollo enunciada por Erikson (1982, 1983). Para este autor, “la etapa de la vejez se establece de sesenta y cinco años en adelante, postulándose que la crisis esencial que ha de abordarse está en conflicto entre integridad y desesperación y las virtudes principales son la prudencia y la sabiduría” (Fernández Ballesteros, 2004, 47). Es decir, cada etapa viene determinada por un intervalo de edad y unas características concretas que lo definen y caracterizan.

- Edad subjetiva o psicológica: corresponde a la percepción del envejecimiento por la persona que lo experimenta, es decir, la edad que la persona siente que tiene.

La teoría interpretativa reconoce el poder transformador de la mente humana. Pone de relieve el valor subjetivo de la experiencia, proclamando que la realidad es el resultado de una interpretación personal.

La idea de que “uno es tan joven como se siente” no es nueva, aparece en la literatura desde la imagen de Falstaff en Shakespeare (Muchnik, 1988). La investigación sobre la autoidentificación de la edad en los adultos mayores, el “sentirse joven”, fue asociada a diferentes dimensiones psicológicas de la salud mental y múltiples variables fueron controladas estadísticamente. La correlación más fuerte fue encontrada con el tener un sentido y un propósito en la vida (Baum y Boxley, 1983).

Como expresa Quico Maños (1998, 31) “no son las modificaciones físicas sino el modo de interiorizar las sensaciones que ellas producen, lo que determina cómo vive y se siente un cuerpo anciano”. No podemos olvidar que la edad psicológica no puede desprenderse de la edad social. “Las personas suelen tener una autoimagen de edad, como una imagen en espejo de la representación social” (Muchnik, 1988, 316).

- Edad social: proveniente de los análisis de la Sociología, representaría las actitudes y comportamientos que caracterizan a la persona de edad según la sociedad dominante y/o su entorno.

Se entiende que la graduación por edad es un elemento estructural de nuestra sociedad que asegura distintos tipos de funciones: teoría del rol (Talcott Parsons).

En cada sociedad existen parámetros que comparan lo físico, lo social y lo psicológico, de modo tal que detrás de la caracterización de cada intervalo de edad

aparecen funciones sociales asociadas: teoría de la estratificación por edades (Riley, 1988).

Las edades de hombre son construcciones sociales que incorporan una representación social y arrastran una serie de atribuciones. En este sentido y considerando la imagen popular que se tiene de cada una de ellas, la juventud y la vejez aparecen como dos situaciones antagónicas claramente discriminadas y connotadas, como un movimiento ascendente de plenitud y otro descendente de decadencia (Muchnik, 1988).

Esta teoría asume que la sociedad se compone de generaciones sucesivas de individuos que van envejeciendo de manera distinta y que, continuamente fuerzan a sus predecesores a desempeñar o abandonar roles sociales. La gente que nace en fechas cercanas experimenta el proceso de forma similar de manera que cada generación según el momento sociohistórico en el que vive, debe afrontar un conjunto de acontecimientos y cambios relacionados con su fecha de afiliación.

En cualquier caso, los intentos por establecer una delimitación coherente y universal sobre la edad como criterio normativo y descriptivo del desarrollo han sido seriamente cuestionados teórica y empíricamente (Fernández Lópiz, 1998). En definitiva, "aun cuando exista una cierta relación que pudiera establecerse no deja de ser engañosa y parcial, dado que se basa en las significaciones que individualmente cobra esta relación para la persona" (Fernández Lópiz, 1998, 46). Como ratifica Moragas " la edad constituye un dato importante pero no determina la condición de la persona" (Moragas, 1998, 22).

Según Belando (1998, 42) "no sólo es errónea una división estática, pues ésta es insostenible teniendo en cuenta las diferencias históricas, sociales y culturales, sino que además, en una misma sociedad y cultura y en un mismo momento histórico, podemos encontrar que las personas envejecen a ritmos distintos ya que las diferencias interindividuales son muchas... al igual que las intraindividuales".

2.- La perspectiva funcional (amarrada al positivismo) hace hincapié en el grado de autonomía de la persona y la idea de productividad. Está en conexión con la vejez biológica y las pérdidas y/o el desgaste que acontece a lo largo del proceso de envejecimiento, pero acentúa la agenda funcionalista.

La teoría de la desvinculación desarrollada por Cumming (1961) en los años sesenta, fue una de las primeras y más influyentes que intentó estructurar la posición de la persona mayor en la sociedad y que se puede encuadrar en esta categoría.

El punto central considera que durante el proceso de envejecimiento las personas experimentan una separación gradual de la sociedad, es decir, un decrecimiento de la interacción entre la persona y su medio. Este retraimiento se manifiesta especialmente en el caso de la jubilación como un referente fundamental en el alejamiento de la vida productiva. Desde este enfoque ese proceso de desvinculación se considera una tendencia normal derivada de los ritmos biológicos (Bazo y Maiztegui, 2006).

Tradicionalmente, al igual que en la actualidad, la vejez se relacionaba con la productividad. En cuanto se dejaba de producir se entraba en la vejez. Lo que ocurre es que antes no había jubilación ni retiro. Era el cuerpo lo que retiraba. No había, en cierto modo, una vejez social, sino sólo una vejez biológica que tenía repercusiones sociales (Alba, 1992). Ahora sabemos que la persona es más que un ser biológico y que todas sus esferas: afectiva, social, relacional, psicológica, económica, etc., la configuran como ser humano.

El dejar de producir y "ser útil" a la sociedad se considera la entrada a la vejez. Llegar a conseguir este "estatus" puede depender como expresamos desde estos dos últimos enfoques de dos cuestiones: capacidad física y permanencia en el mundo laboral. "Muchas veces la inutilidad no es biológica, sino social. Innumerables "viejos" podrían seguir siendo útiles, pero han de dejar paso a los jóvenes o no han de sobrecargar el mercado de mano de obra" (Alba, 1992, 20). Por lo cual, se establece un número determinado de años para el retiro al mundo laboral,

pero no hay justificación salvo la meramente administrativa para que la jubilación sea, al menos en España, a los 65 ó 70 años, según la nueva legislación. En este sentido Ortega y Gasset se lamentaba de que la vejez no nace de dentro de las personas, sino que es impuesta por la sociedad (Sáez, 1997).

No obstante, “la vejez humana origina reducciones de la capacidad funcional debidas al transcurso del tiempo, como sucede con cualquier organismo vivo, pero tales limitaciones no le imposibilitan el desarrollo de una vida plena. Las barreras a la funcionalidad de las personas mayores son, con frecuencia, fruto de las deformaciones y mitos sobre la vejez más que reflejo de las deficiencias reales.” (Pérez Serrano, 2004a, 35)

3.- La perspectiva educativa se basa en el reconocimiento de las potencialidades de las personas entradas en años, gracias a su recorrido histórico.

En esta mirada de la vida, la persona posee unos potenciales únicos: experiencia, madurez vital, perspectiva de la historia personal y social, que pueden compensar si se utilizan adecuadamente las limitaciones que pueden existir. Como expresa el profesor Jesús García Mínguez (2004, 83) “... la prueba del progresivo deterioro biológico o sensorial se ve compensada con la acumulación de herramientas y vivencias personales y colectivas. Aquellas que “gracias a la experiencia vivida”, maestra suprema de todas las disciplinas, cobra ahora pleno sentido”. Una experiencia con argumentos psicológicos, relacionales, familiares, laborales, comunitarios/individualistas, gratificantes o frustrantes, ricos y pobres.

Desde el ámbito educativo “la vejez constituye una etapa más de la experiencia humana” (Pérez Serrano, 2004a, 36) y como tal ha de ser valorada. Como se pronunciaba en los eventos conmemorativos del “Año Europeo de los Mayores y Solidaridad entre Generaciones (1993), no hay una edad ni mejor ni peor que otras, sino que todas tienen cosas positivas y negativas que merecen ser reconocidas. Junto a las limitaciones que suelen aparecer ante el ineludible paso de

los años, existe una serie de capacidades y potencialidades que han de ser descubiertas o simplemente valoradas. Es decir, debemos centrar nuestra atención en la persona independientemente de los demás factores que la rodean y considerarla como expresaba Heidegger “un proyecto inacabado” que siente la necesidad de autorealizarse a lo largo de toda su vida a partir de lo es y tiene.

Emergiendo de esta concepción del ciclo vital podemos situar en esta categoría la teoría de la continuidad, la cual propugna el continuo desarrollo del individuo, incluyendo su adaptación a situaciones externa negativas (Maddox, 1963; Atchley, 1989, 1999). Los supuestos básicos proceden del mantenimiento de la actividad en todas las edades a pesar de los cambios significativos que ocurren en la salud así como en sus circunstancias sociales. Como señala Atchley (1999) una enorme proporción de personas mayores muestra considerable consistencia a través del tiempo en sus patrones de pensamiento y, sobre todo, en el perfil de sus actividades, dónde y cómo viven y en sus relaciones sociales. En definitiva, el punto de partida se centra en la alta probabilidad de asociación entre el pasado, el presente y el futuro en contra de la ruptura que suponen otras teorías y perspectivas.

A partir de esta idea de continuidad y desarrollo a lo largo de toda la vida se apuesta por un envejecimiento activo, donde la actividad mental es la protagonista. Situar la actividad como la base del “buen envejecer” no debe confundirse con el envejecimiento satisfactorio o saludable, al que podía hacer referencia la teoría de la actividad compartida y disputada entre psicólogos y sociólogos (Fernández Ballesteros, 2004 y Bazo y Maiztegui, 2006). Dicha teoría argumenta que cuantas más actividades se realicen más posibilidades existen de estar satisfechos con la vida. El sustituir las actividades laborales que se desempeñaban por otras compensatorias, de forma que cuanto más sea el número de actividades mayor será su adaptación a esta etapa de la vida, responde a una visión en cierta medida simplista. La perspectiva educativa traspasa este ideal otorgándole un porqué y un sentido personal a cada actividad (Muñoz, 2003c y García Mínguez, 2004).

A modo de síntesis, podríamos concluir que los tres primeros aspectos desarrollados: número de años vividos, grado de autonomía y jubilación están entre sí relacionados por la edad. Una edad que indica o puede ser indicadora del desgaste biológico y/o umbral para la jubilación. Pero como se ha comprobado, la variable edad no es determinante para separar a las generaciones mayores de las que aún no lo son, pues como decía Bernal Baurch: "nunca seré viejo. Para mí la vejez es siempre quince años más de los que tengo" (Muñoz Galiano, 2003b, 100), sino que intervienen otros factores que se deben considerar, ya que los aspectos físico, psicológico, cultural, social son variables definitorias a la hora de envejecer.

Desde la perspectiva educativa dejamos a un lado la edad para centrarnos en la Persona, es decir, en el ser humano, con una historia, experiencias y vivencias significativas que impregnan su saber ser y hacer y le dan sentido a su vida. No hay un momento o parámetro social que le invalide, al igual que entendemos que la vejez, al ser protagonizada por una persona, puede estar cargada, como de hecho lo está, de todas las experiencias y sueños de su protagonista. Tanto los parámetros como los umbrales sociales no son más que eso, referenciales relativos.

No existe un único mecanismo responsable del envejecimiento y más bien se debe a una acumulación de causas interactivas. "Por la naturaleza multicausal del envejecimiento, resulta imposible que una teoría única pueda explicar todos los mecanismos" (Pardo, 2003, 58). La cantidad de teorías que tratan de justificar, cómo y por qué se producen determinados cambios a nivel físico, psicológico, social y educativo a lo largo de la vida, nos clasifican social, psicológica y económicamente hablando, en la vejez.

No podemos olvidar que estas perspectivas –con o sin bagaje científico y consciente o no conscientemente- han tenido y tienen importantes repercusiones para el establecimiento de políticas sociales, en la forma de contemplar la vejez y en el perfil competencial que se requiere en los profesionales interesados en este ámbito laboral.

El porqué del tratamiento que se hace del tema, desde dónde se realiza, la apuesta por unas y otras políticas sociales o incluso la terminología que se utiliza, vendrá establecida por el enfoque desde el que se avance. Todo esto, justificaría el porqué de determinadas prácticas de los profesionales dedicados a las personas mayores.

Como ponen de manifiesto las investigaciones, siendo una de las hipótesis de este trabajo, la concepción e imagen de los profesionales sobre el proceso de envejecimiento determinará distintos modelos de persona. El profesional que lo estime un proceso de pérdidas nos conducirá a un perfil de mayor caracterizado por el abatimiento, por contra, una persona que considere sus posibilidades de vivir de forma continua y sin rupturas, considerando en todo momento sus capacidades de autorrealización estará respaldado por profesionales referenciados en la posibilidad del crecimiento a lo largo de toda la vida.

A modo de síntesis podemos decir que la vejez para las Ciencias Biológicas: “es un proceso de decadencia estructural y funcional del organismo humano” (Laforest, 1991, 36). Según las Ciencias Sociales “la vejez es la edad de la jubilación como consecuencia del declive biológico acarreado por el proceso de envejecimiento” (Ibíd., 37) y siguiendo al citado autor desde el punto de vista cronológico “la vejez es el estado de una persona de edad avanzada”.

Si agrupamos las anteriores miradas sobre la vejez, desde una reflexión gerontológica “la vejez sería el estado de una persona que por razón de su crecimiento en edad sufre una decadencia biológica de su organismo y un receso de su participación social” (Ibíd., 39).

Todas estas percepciones son miradas parciales, pero a nuestro juicio no expresan la totalidad de lo que queremos y podemos saber sobre las personas mayores. Como educadores, y conscientes de lo que la Educación ha conseguido para y con las personas mayores, consideramos que es el enfoque más integral desde el que podemos analizar o interpretar el envejecimiento.

Hasta el momento se han elaborado teorías que dan respuesta a problemas específicos, pero se requiere un nuevo enfoque que parta de la persona como campo de posibles, es decir, un ser humano atravesado por múltiples diferencias que se construyen positiva o negativamente en y desde la cultura.

Sabemos que los estudios de los aspectos humanos son complejos y exigen las aportaciones de las ciencias biomédicas y las sociales, entre ellas, la educación. Por tanto la vida saludable, satisfactoria, productiva, activa como quiera que se llame, de la persona mayor, es el resultado de una interacción entre distintas ciencias y esfuerzos de los profesionales. Se hace pues, necesario, aunar los diversos posicionamientos teóricos e investigaciones aplicadas como forma de optimizar la calidad de vida de esta etapa de la existencia y añadir como recoge el dicho “más vida a los años”.

3.3. Sentido y significado del término “persona mayor”

Envejecer no es sólo una cuestión fisiológica ligada al paso del tiempo. Si así fuera, se consideraría mayor a una persona al alcanzar cierta edad en todas partes del mundo, y esto no es así. Según las páginas precedentes, son numerosas las cuestiones que atraviesan el fenómeno del envejecimiento, así como también lo son: el argot utilizado, sus concepciones y los enfoques desde los que puede analizarse y percibirse.

En las líneas que siguen trataremos de exponer el sentido y significado que se le otorga a la expresión “persona mayor” en esta investigación. A partir del análisis realizado, creemos estar en disposición de presentar nuestra concepción del proceso de envejecimiento y las posibilidades que observamos en él, para así configurar una visión más realista de la vejez y de las personas entradas en años.

Deducimos que la interpretación que se haga del proceso de envejecimiento condiciona sobremanera el papel que se otorga posteriormente a la educación en

general y al educador social en particular. En este sentido, creemos de vital importancia exponer nuestra noción sobre la vejez y las personas mayores, pues a partir de ella elaboraremos una nueva forma de entender la puesta en práctica de la labor educativa con las personas mayores, al tiempo que nos permitirá definir las competencias que requiere este nuevo perfil profesional.

Para un trabajo justo con las personas de edad, entendemos que son necesarias medidas que redunden en una concienciación social acerca de la verdadera o quizás mejor, podríamos denominar más objetiva y neutral, identidad del colectivo, así como de los beneficios derivados del hecho del envejecimiento. Es importante romper con los estereotipos que dificultan un acercamiento a este sector de la población (Montero, 2005).

Dejando de lado la imagen social respecto a lo que supone esta etapa de la vida, y teniendo en cuenta la dimensión global de las personas que la protagonizan, definimos envejecimiento, desde una esfera pluridisciplinar y objetiva, como el resultado o conjunto de transformaciones que se dan desde el punto de vista biológico, psíquico, social y educativo en la persona. Es la suma de lo que sucede al sujeto en todas las esferas de la vida, lo que repercute y configura a la persona mayor. Entendemos que la vida no es una mera yuxtaposición de partes, sino un todo que está presente en cada una de las etapas de su trayectoria.

A medida que vamos avanzado en los intervalos vitales, se van produciendo en nuestro cuerpo, formas de pensar y estilos de vida, toda una serie de cambios, unos percibibles con mayor claridad que otros, que configuran nuestro ser físico y espiritual. Junto con el envejecimiento biológico existe la posibilidad de desarrollo no sujeto a las mismas leyes de la fuerza vital puramente biológica. El hombre puede determinar el curso de su propia vida, superando las limitaciones impuestas por las aptitudes y el ambiente (Del Valle, 2006).

Consideramos a la persona como un todo, como ya explicaremos más adelante, un ente vital, heterogéneo y poseedor de un capital humano y social que aún está por descubrir.

La evolución que se está produciendo en la concepción de las personas mayores y la actitud de las mismas ante la vida, sugieren que existen abismales diferencias entre la actual generación de mayores que hoy conocemos y las próximas generaciones inmediatamente por venir, cuyas características serán probablemente opuestas a las que hoy atribuimos peyorativamente a la vejez. Según Lorenzo (2002, 39) “ya se aprecia un crecimiento notable en número de personas que van configurando una tipo de población, totalmente diferente a la existente en épocas anteriores”.

Se está constatando, que “los nuevos mayores”, poseen mayor nivel de conocimientos, formación, salud y recursos económicos que los de las generaciones precedentes, pues la situación que les ha tocado vivir dista de la de otras épocas. Con esto no queremos que se entienda que unos son “mejores o peores” que los otros, sino que las nuevas condiciones de vida contribuyen a aumentar la heterogeneidad, pues las vidas son cada vez más fluidas y variadas.

Siguiendo esta idea consideramos interesante señalar la metáfora del eclipse que Gil Calvo utiliza en su obra “El poder gris” para referirse a la vejez y al cambio personal y social que está experimentando este sector de la población. El eclipse es una figura astronómica que describe un ciclo de caída, declive y ocaso seguido del posterior renacimiento, ascenso y auge. “Al hablar del eclipse de la vejez pretendo simbolizar que la vejez clásica (en la que los mayores eran respetados y un ejemplo a seguir), ya ha declinado hasta extinguirse por entero... Sin embargo, cabe confirmar que su ocultación no será definitiva, sino pasajera, pues podría estar emergiendo una forma más digna de entender la vejez que solo en futuro cercano adquirirá cantos de naturaleza al conquistar para los mayores un cierto “poder gris” (Gil Calvo, 2003, 17).

Las palabras de Enrique Gil vienen a apoyar nuestra concepción de los mayores como capaces de optimizar las oportunidades de bienestar físico, social y mental durante toda vida, con el objetivo de ampliar y mejorar su calidad de vida, es decir, conseguir ese envejecimiento activo que desde la perspectiva educativa proclamamos.

Partimos de entender la vejez en perspectiva educativa con palabras de García Hoz (1989, 7), como una etapa vital “que es la culminación, la plenitud de la vida humana, época de experiencia y sabiduría esencial, de alegría y lucha, de esperanzas”. A partir de esta nueva visión de la vejez como etapa fructífera y siguiendo las palabras pronunciadas por el Secretario General de las Naciones Unidas, el Sr. Kofi Annam, en el discurso de apertura de la II Asamblea General sobre el Envejecimiento, celebradas en Madrid en abril de 2002, estimamos que “... las personas de edad no son una categoría aparte. Todos envejecemos algún día, si tenemos ese privilegio. Por lo tanto, no consideremos a la persona de edad un grupo aparte, sino como lo que nosotros mismos seremos en el futuro. Reconozcamos que todas las personas de edad son personas individuales, con necesidades y capacidades particulares y no un grupo en el que todos son iguales porque son viejos”.

Este corto fragmento de Kofi Annam pone de manifiesto los principios y características que perfilan nuestra concepción sobre el colectivo. Cuando hacemos referencia a las personas mayores, aludimos a:

a) Una **Persona** de edad, pero ante todo persona y entendida en un sentido humano y global, el cual se desprende la diferencia entre hombre y persona.

Según Gustavo Bueno (1999) “el hombre recibe una determinación importante cuando se le considera como persona así como la persona recibe una determinación no menos importante cuando se la considera como humana. Por tanto, no es lo mismo hombre que persona, como tampoco es lo mismo hombre que ciudadano. “Hombre” es un término más genérico o indeterminado, que linda con el “mundo zoológico” (decimos hombre de las cavernas pero sería ridículo decir

persona de las cavernas)”. Persona es un término más específico que recoge la constelación de los valores morales, éticos o jurídicos propios de este mundo.

b) Que *se encuentra en una etapa más del continuo de la vida*. Una etapa con aspectos negativos, pero también muchos positivos, por lo que merece ser vivida en plenitud, ya que es un privilegio llegar a ella.

En este mismo sentido se expresa en la Ley andaluza de Atención y Protección a las Personas Mayores: “...como una fase más del proceso del ciclo vital, con toda la riqueza y diversidad que, al igual que otras etapas de la vida posee”.

En sí misma considerada, toda fase de la vida representa algo nuevo. Cada fase es única porque no volverá a darse, pero debe servir de preparación para la siguiente porque en definitiva se trata de un mismo ser humano que sigue un camino de desarrollo. Ahí reside la tensión de la existencia y el más íntimo estímulo para vivirla (Del Valle, 2006).

Debemos reconocer que las distintas edades de la vida tienen su dinámica propia y sus particulares formas de existencia, ni mejores ni peores las unas de las otras. No se trata de hacer comparaciones, sino que a cada fase del ciclo vital hay que llenarla de contenido y significado.

c) *Individual*, pues somos conscientes de que las experiencias e historia de vida construida con el paso de los años nos hace altamente heterogéneas. De hecho, existe una gran variación en el envejecimiento interindividual: cada persona envejece de una manera diferenciada y no todos envejecemos a la misma velocidad. Por otra parte es también importante la gran diversidad intraindividual: no todos los órganos o aparatos de un mismo individuo envejecen al mismo ritmo con la misma intensidad” (Belando, 1998, 142).

En este sentido, reafirmamos la idea de Enrique Gil ya que “no hay una sola vejez sino muchas clases de vejez, múltiples y diversas entre sí. Y es que la

abstracta vejez, en singular no existe. Solo existen los viejos, concretos, plurales y complejos. Semejante confusión es una falacia que implica ignorar y ocultar las diversas cualidades que distinguen a unas personas mayores de otras” (Gil Calvo, 2003, 90).

d) *Con necesidades*, porque acontecen cambios en el organismo inevitables, pero salvo situaciones extremas y en un escaso porcentaje, llegan a convertirse en limitaciones.

Un ejemplo que expresa cómo los cambios que se producen con el tiempo son vistos por los demás como aspectos negativos y debilitadores, lo encontramos en la obra de José Luís Sampedro (1985), “La sonrisa etrusca”. Mientras que el entorno los percibe como muestra de decadencia y limitaciones, el protagonista, una persona de 77 años, vive, tiene ilusiones, sentimientos... como si éstos no le condicionaran para continuar viviendo.

“Es cierto que ya no se puede andar tan deprisa pero en esta nueva forma de discurrir se ve todo más y mejor. También es cierto que la fuerza, la actividad y los placeres físicos van en creciente disminución. Por ello, ha llegado el momento de recurrir a un despliegue de fuerza, actividad y alegría centradas en otros planos: en lo mental, en lo anímico, en lo espiritual. (Del Valle, 2006, 194).

e) *Y con capacidades y cualidades* como también reafirmaba Enrique Gil al referirse en líneas precedentes a su heterogeneidad.

El que una persona haya vivido durante más tiempo no la priva de sus capacidades, como por ejemplo la capacidad de reflexión, por tanto, analiza las circunstancias y el contexto en el que vive, el mundo exterior y el propio. Puede seleccionar qué actividades realizar: ver televisión, escuchar la radio, salir, asistir y participar en eventos culturales, etc., y no debe entenderse que lo haga de forma pasiva. Igual ocurre con la parte afectiva y emocional. No deja de tener la necesidad

de sentir, amar, relacionarse con los demás, interactuar, convivir, sentirse valorada, estimada...

La Ley 6/1999 de Atención y Protección a las Personas Mayores de Andalucía, es uno de los registros legales que las evidencia al explicitar entre los objetivos de su Título I: “Promover las condiciones precisas para que las personas mayores lleven una vida autónoma, ofertando las medidas para desarrollar sus *potencialidades* y favorecer los procesos involutivos que acompañen a la edad avanzada”.

En este sentido, hemos de destacar que creemos en la posibilidad de que la Educación con las personas de edad, despierte nuevas posibilidades y capacidades de encaminar al propio sujeto hacia metas de autorrealización y desarrollo personal y social. No estaríamos haciendo justicia si olvidamos que los mayores tienen un campo fértil de construcción, de cultura y nuevos proyectos equivalentes o superiores a cualquier otra edad, siempre y cuando se les faciliten los cauces de expresión (García Mínguez y Sánchez García, 1998).

Nuestro énfasis se centra en una visión más positiva y humanista de los mayores basada en:

- La estimación valiosa de sus experiencias y el significado que la persona le da a ellas.
- La enfatización de las características distintivas y específicamente humanas. Es central la persona tal y como se descubre a sí misma y en relación con las restantes personas y el grupo social.
- El interés por el desarrollo pleno del potencial inherente a cada uno y,
- el compromiso con el valor de la dignidad humana.

3.4. A modo de síntesis

Tras el análisis realizado para aproximarnos al sentido y significado de la expresión “persona mayor” en nuestra investigación, se ha puesto de manifiesto que el considerar mayor o no a una persona en función de su edad, se haría desde unos razonamientos arbitrarios y poco racionales.

Los criterios de evaluación de la edad, de la juventud o de la vejez, según expresa Freire (1997), no pueden ser el calendario o el aspecto físico. Somos mayores o jóvenes mucho más en función de cómo entendemos el mundo, y nuestra disposición para enfrentarnos a él, que por otras circunstancias impuestas e incontrolables de modo individual. Hacemos referencia a determinadas normas sociales como pueden ser, por ejemplo, la edad de jubilación.

Actualmente, aparte de la edad, debemos tener en cuenta el estado psicofisiológico y social del individuo, de tal forma que se valore a la persona en su complejidad y no sólo por una variable temporal, importante pero no determinante de su capacidad vital.

Somos conscientes que si ya es difícil cifrar en una edad concreta el umbral de inflexión que convierte en problema o riesgo lo que hasta entonces parecía una ventaja o una oportunidad, sobre el ciclo vital de una persona determinada, mucho menos puede generalizarse a toda la población. A pesar de ello y sabiendo que no existen criterios que justifiquen una edad como principio de la vejez propiamente dicha, nos vemos "obligados" a fijar un número de años para distinguir a las personas mayores de las que aún no lo son y poder centrar nuestro trabajo. Para lo cual, establecemos la edad de 65 años como umbral por ser la edad oficial en la que suele situar, hasta el momento, la jubilación en nuestro país.

**Capítulo 4.-
CONFIGURACIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN PERSONAS MAYORES**

Hemos tratado de poner a consideración que determinados enfoques no sólo operan en la imagen de las personas de edad, sino que llegan incluso a crear verdadera distorsión entre los educadores y la sociedad respecto a las posibilidades de la educación en este colectivo.

Algunas de las teorías, como por ejemplo las del declive, vinculadas a la perspectiva biológica coinciden con creencias previas, estereotipos o prejuicios sociales. Sin embargo, han podido ejercer su impacto en las investigaciones sobre las personas que ocupan la cúspide de la pirámide poblacional, en sus posibilidades de cambio, y por ende, en las potencialidades de educación con este sector concreto.

Abrigamos la convicción, como muchos investigadores, de que todas las personas podemos mejorar continuamente, por lo que la educación ha de convertirse en una realidad común. Con esta premisa desarrollamos el concepto de “educación en y con personas mayores”, que busca dar a los seres humanos, independientemente de su edad, una oportunidad que permita optimizar las capacidades favorecedoras de su desarrollo individual y social.

Siendo conscientes de las dificultades que esboza la Historia de la Vejez para plantear nuevos enfoques, nuestro propósito en las páginas que suceden es:

- 1.- justificar la educación con la población que nos ocupa,
- 2.- revisar su evolución y
- 3.- definir el tipo de educación en el que se basa la investigación

4.1. Distintas visiones de la educación

La trayectoria de la Historia deja sentir que siempre ha habido, latentes o visibles, diferencias y estratificaciones sociales confrontadas: a la memoria acuden la clasificación de los estratos sociales: esclavos y libres, plebeyos y patricios, señores y servidores, patronos y obreros, jóvenes y mayores.

Esta vieja y conflictiva relación humana pareciera desvanecerse en un momento histórico, cuando en el siglo XIX surge la cosmovisión de la Ilustración. Con la puesta en escena de los sistemas educativos bajo los caracteres de universalidad y obligatoriedad, los Estados adquieren la categoría de modernidad y la población asume el rango de ciudadanos de plenos derechos. A partir de la fecha empiezan a relacionarse con estrechos vínculos las ideas de ciudadanía y educación.

Los binomios educación-ciudadanía, sociedad-política van a permitir articular tiempos nuevos. Tal como observan algunos historiadores (Viñao y Moreno, 2003; Vilanou, 2002 y Laspalas, 2003), el giro que tomó la Historiografía en el mencionado siglo ha permitido poder ofrecer otras miradas a los sujetos de la Historia. Conocer el pasado no es un simple acto de conocimiento o racionalidad, es una manera de recrear los fenómenos pretéritos para construir la vida del futuro, impidiendo que en nuestra memoria habite el olvido. Efectivamente, la Historia puede proclamarse “madre y maestra” por su papel de constructora de futuro, y, sobre todo, siguiendo a Foucault (2003), por ofrecernos herramientas y vías de explicación y orientación.

La extensión y generalización de la escuela fue entendida como una necesidad primordial en el intento de regeneración de las sociedades (Ruiz Berrio, 1980). Prácticamente a lo largo de los años decimonónicos, con algunas anteriores y posteriores excepciones, son instaurados los sistemas educativos de acuerdo con la estructuración que se mantiene hoy día. De ahí que la red de instituciones escolares fuera la expresión política a partir de la cual se buscara la edificación de la nueva sociedad y el nuevo ciudadano, según el testimonio de relevantes historiadores como Antonio Viñao y Narciso de Gabriel (1997) o Pérez Ledesma (2001). Bajo la doctrina del potencial transformador la educación pasó a recibir la consideración no sólo de un derecho individual, sino de una condición “sine qua non” para el buen funcionamiento del engranaje sociopolítico.

No es de extrañar la confianza en las instituciones académicas (escuela, instituto, universidad), ya que los modelos educativos recién estrenados habrían de

desempeñar una función básica y estabilizadora en la consolidación de los Estados-Naciones apenas emprendidos (Pérez Ledesma, 2001). De igual modo, tampoco extrañaba la esperanza depositada en la obligatoriedad: la instrucción básica en la escuela, así se llamaba, aseguraba al conjunto de los ciudadanos los derechos y las competencias que serían capaces de sostener los principios de la democracia y la igualdad. Así pues, el derecho particular de toda persona según Condorcet (1922) trasciende la individualidad: la educación, aseguraba el ilustrado francés en su Proyecto de Decreto para la Reforma de la Instrucción Pública en plena Revolución Francesa, “consiste en ofrecer a todos los individuos de la raza humana los medios para hacer frente a sus necesidades, para asegurar su bienestar, para conocer y ejercer sus derechos, para comprender y cumplir sus obligaciones. Su fin es asegurar a todos la posibilidad de perfeccionar sus habilidades, de capacitarse para las *funciones sociales* a las que tiene derecho de ser convocado, de desarrollar por *completo los talentos* con que la naturaleza lo ha dotado y establecer, por ese medio, una real paridad entre ciudadanos haciendo de esa manera, real la igualdad política que la ley reconoce. Ésta debería ser la nota primordial de cualquier educación nacional y, desde ese punto de vista, la educación es para todo gobierno un deber de justicia” (Condorcet, 1922, 127).

Las reflexiones y las valoraciones que contemplan las palabras de Condorcet sobre la educación afectan profundamente a la visión que mantenían las naciones y los individuos librepensadores, pues sobre ella descansa la convivencia social y la asunción de los derechos cívicos que conducirían a escenarios más ciertos. Es como un proceso de mundialización de la cultura y la igualdad.

No me resisto a contemplar el alcance del optimismo traducido a justicia, prosperidad y felicidad proveniente de la institución educativa y reflejada en las palabras siguientes: “se hace necesario por lo tanto dirigir la enseñanza de manera tal que el perfeccionamiento de las industrias aumente el bienestar de todos los ciudadanos, a fin de que un número cada vez mayor de hombres sea capaz de ejercer las funciones que la sociedad requiere. El siempre creciente progreso de la *cultura* debe ser una fuente inextinguible de ayuda a nuestras necesidades, de remedios para

nuestras enfermedades, de medios para la *felicidad* individual y la *prosperidad* en general. En resumen, la educación debe cultivar en cada generación las facultades físicas, intelectuales y morales y contribuir al progreso de la *raza humana*. Este debe ser el objetivo final de toda institución educativa. Por ello la educación es un deber para el gobierno impuesto por el interés común de la sociedad y de toda humanidad” (Condorcet, 1922,130).

El almacén lógico del pensamiento de Condorcet tiene una doble dirección: si de una parte la educación entra en el código de los derechos de la ciudadanía, por otro lado, el ejercicio educativo se convierte en requisito para gozar de los beneficios que le confiere tal condición. El valor del testimonio condorcetiano no solo ha de medirse por la cantidad de verdad, vista desde la óptica presente, cuanto por la capacidad de búsqueda de una apertura a esa dimensión utópica protagonizada en la confianza del porvenir “feliz y próspero” sustentado en la educación.

Sin embargo, los logros no han sido ni tan extensos, ni tan intensos como soñaba la Ilustración y el asambleísta galo. La Historia de la Educación y la Escolarización ha fracasado en doble sentido: porque no ha conseguido evitar los errores y porque al revisar los presupuestos no consigue “controlar las estrategias que actualizan el usufructo de los derechos” (Recio, 1986, 425). La estrecha relación planteada con optimismo a los inicios en seguida pareció estar cerca en los discursos y lejos de la práctica. Los enfrentamientos y las desigualdades no han podido ser borrados por la educación.

Hoy mismo, en la sociedad de la robotización o la información o el conocimiento se plantean nuevos y viejos desafíos provenientes de la fragmentación y la inequidad social, lo que tapona la construcción de la plena ciudadanía (Alvarado, 1998). A garantizar el ejercicio de los derechos acuden las recientes iniciativas políticas relacionadas con el adulto mayor, así como “reintegrar a los desafiados” (Úcar, 2006).

4.2. Hacia el derecho a la educación en las personas mayores

Hace algunos años con una frase lapidaria pero a nuestro entender acertada, los investigadores García Mínguez y Sánchez García, resumían un pensamiento compartido por la mayoría de los ciudadanos: “urge que la llamada *tercera edad* deje de ser una edad de tercera” (García Mínguez y Sánchez García, 1998, 25). En efecto, los mayores no pueden formar un mundo aparte, sólo para ellos, sino que son miembros de la sociedad y han de integrarse y participar en ella. En 1976 la I Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento celebrada en Viena y organizada por Naciones Unidas dictaminó este principio de integración en el Plan de Acción Internacional. Justamente éste fue el lema que proclamó la celebración del Año Internacional de las Personas Mayores, un lustro y medio más tarde, en 1999: “Una sociedad para todas las edades”.

Un ámbito cívico para la ciudadanía sin exclusión es aquel en el que caben niños y jóvenes, blancos y negros, adultos y mayores: un espacio humano que valora tanto la prisa como el reposo, la velocidad y la contemplación, la producción y el placer producido, las reminiscencias y la tecnología. Está claro que tal pensamiento es una utopía por el momento; el vector clave de las dinámicas sociales (pensamiento único) es la utilidad: el mercantilismo, la productividad, las relaciones personales “provechosas”, la mitificación de “lo joven”, que no de los jóvenes, es el paradigma exclusivo.

Efecto de los valores dominantes, aparecen fronteras que separan algunos segmentos poblacionales sin etiqueta de otros privilegiados. Existen progresos sociales, pero los avances logrados en los años recientes no impiden que el grupo de personas mayores conforme una clase distinta y sufra discriminación. Los Servicios Sociales en nuestro país y las Políticas del Estado de Bienestar han experimentado una notable mejoría. De 1985 a 2007 se ha pasado del 15% al 20% sobre el PIB en gasto social (IMSERSO, 2006). Con otras cifras, la inversión pública dirigida a las personas mayores (pensiones, sanidad, servicios sociales...) representa un 10% de la riqueza nacional. Los números podrían contribuir a la tranquilidad y sosiego de la

conciencia social ante la obligación que le exige ocuparse del largo tramo de la jubilación, siendo conscientes de que las tasas de cobertura siguen alejadas de las medias europeas; pero cumplidos en parte los deberes, hay una atención social que se halla en estado embrionario y que mientras no se promueva generosamente, no puede hablarse de igualdad de oportunidades o derechos compartidos: es la educación en las personas mayores.

Desde hace bastantes décadas se recoge la educación como un derecho. La Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de la ONU (1948) expresa en su artículo 26 que todos tenemos derecho a la educación, señalando algunas de las características que le son propias: supone el desarrollo personal integral, juicios de valor y el perfeccionamiento como componente utópico.

Art. 26.1. “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

Art. 26.2. “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

En el punto primero se concretan aspectos de la educación formal, pero no se limita sólo a este ámbito, sino que entendemos que hace referencia de forma explícita a otros modos educativos fuera de la escuela (“instrucción técnica, profesional, universitaria). Como toda declaración universal y elaborada con el propósito de ser válida en cualquier momento y lugar, podemos decir que su carácter general deja entrever una concepción de la educación en sentido amplio y global. En esta línea, el

punto dos proclama el objeto o finalidad de la educación: “educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. Por su expresión se desprende la extensión a valores fundamentales (paz, amistad, tolerancia), una concepción de la educación como proceso que abarca a toda la persona, durante toda la vida, como ser humano, sin excepción de edad, estado biológico, social,...

La interpretación de lo preceptuado en estos artículos tiene especial valor en el sentido de que, sin pertenecer al orden jurídico, su contenido se convierte en los principios rectores de las políticas de respeto y protección de los ciudadanos, constituyendo un valioso referente en la comunidad internacional. De hecho, las constituciones de muchos países aprobadas con posterioridad a la fecha, tienen como soporte formal la Declaración de la ONU. Por ejemplo, la Constitución Española en su art. 10.2. expresa: “las normas relativas a los derechos fundamentales y las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”.

Para empezar recordemos que la actividad educativa en nuestro país es un registro de principio: “Todos los españoles tienen derecho a la educación” (art. 27). No se reserva el uso de este bien educativo a una edad o un sector de población. No distingue edad, sexo, cultura, sino que hace referencia a cualquier persona en condiciones de acogerse a estos derechos. El artículo 14: "los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social" reafirma esta lectura subliminar a través de la expresión "todos" que expone el punto primero del anterior artículo 27.

Está claro el derecho que se nos reconoce, pues en la proyección de la vida del ciudadano español, no cabe elección de momento o espacios para la educación. “La igualdad humana sólo es posible en la amplia gama del parámetro vital marcada por el recorrido que va desde que nace hasta que muere” (García Mínguez, 2004, 49). La Constitución no admite excepciones tanto más, cuanto “todos somos iguales ante la ley”.

El punto segundo del artículo 27 especifica que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales", lo que indica que la educación es algo más que aprendizaje, formación y/o transmisión de conocimientos, pues el “pleno desarrollo de la personalidad humana” es defendida por la educación antes que por la elección de un modelo de aprendizaje” (García Mínguez, 2004, 46). En su fin último se preocupa por la evolución y desarrollo integral de la persona, la cual, va adquiriendo un conjunto de valores, conocimientos e ideas que tienen como objetivo prepararla ante la vida con posibilidades de libertad e integración social. El derecho a la educación es un “ámbito tan extenso, tan dinámico, tan cambiante que, a menudo, podemos tener dificultades para concretar exactamente qué es lo que está referenciado con dicho apelativo” (Úcar, 2006, 236). Parece claro que lo educativo por derecho se concretaría en todas aquellas situaciones y comportamientos individuales y colectivos que posibilitan una vida más digna, más justa, más tolerante.

Tal y como continúa Jesús García Mínguez (2004, 46) “podríamos asegurar que casi ninguna Constitución de países modernizados ha olvidado incluir en su catálogo de obligaciones, el referido a la educación”, tanto por su importancia como por su trascendencia, ya que por una parte defiende la dignidad humana como quizás ningún otro tratado, y al tiempo aparece como la condición de realización de otros derechos fundamentales. Hay un entrelazado de derechos sujetos al disfrute educativo, de manera que la pérdida de éste hace inviable el disfrute de otros. Siguiendo a Maria Isolina Dabove (2002) el derecho a la educación (art.27) se relaciona asimismo con el derecho de acceso a la cultura (art.44), con el derecho a la

libertad de expresión (art.20), con el derecho a la participación en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes (art.23); con el derecho de peticionar ante las autoridades (art.29), con el derecho de reunión (art.21), de asociación (art.22) y de fundación (art.34). Y podríamos seguir citando otros como es el derecho a exigir la conservación de patrimonio histórico, cultural y artístico del país (art. 46).

El problema lo encontramos cuando conocemos las dificultades de países que a pesar de disponer de la titularidad de este derecho, no tienen posibilidad de ejercerlo. En el contexto español, esto vendría a cobrar sentido con las personas mayores, las cuales no gozan plenamente de él, a pesar de que la Carta Magna, en su art. 9.2. expresa que respecto a la ley “corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y faciliten la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”. Entendemos que este incumplimiento puede tener su explicación en dos causas:

- a) el número de personas mayores, la percepción de las mismas y sus condiciones eran distintas a las actuales, y
- b) la concepción de la educación ceñida al ámbito formal y focalizada para un intervalo de edad concreto.

Sin embargo, no puede justificarse que el derecho a la educación no se ejecute y se impida el disfrute de este tributo a no importa qué edad. Queda constatado que para la Constitución, la participación en el ejercicio educativo es un derecho que corresponde a la totalidad de los españoles sin perjuicio de edad o estado biológico. Existe pues, un mandato constitucional inequívoco que viene a reconocer el interés de la educación a cualquier nivel y estructura humana.

Así pues, llegando el momento que nos interesa, digamos que el imperativo constitucional de la educación extiende su amparo tanto al joven como al mayor, aunque seguimos pensando que este colectivo aún “está fuera de juego” en el usufructo de su derecho. Por ende, el acceso a la optimización de la vida cultural del mayor podría emprenderse vía reclamo; sin embargo voy a tomar el abordaje por el análisis de lo político y social. Vamos a revisar la evolución de los servicios sociales de forma extensiva, es decir, las publicaciones reflejados en leyes, decretos, e incluso programas institucionales de consistente repercusión, particularmente, en el colectivo de los adultos mayores.

4.2.1. Línea política de los Servicios Sociales para persona mayores. ¿Existe un enfoque educativo?

Una primera afirmación valida el decurso de las políticas sociales en España. La optimización de los Servicios Sociales va unida a la elevación del nivel de vida y a la prolongación de la esperanza de vida de las personas mayores. Según el IMSERSO (2004), el número de ciudadanos por encima de los 80 años representa un 13% de la población total, es decir, un millón trescientas mil personas de los seis millones y medio que conforman el grupo con más de 65 años, unas cifras que están cambiando en dirección creciente de forma constante.

Dado el reto de la edad, las políticas sociales constituyen un asunto de especial importancia en los países desarrollados (II Asamblea de la ONU en Madrid, 2002), entre ellos España. La preocupación en nuestro país ha marcado unas etapas cuyo recorrido parte de lo externo a lo interno, de lo cuantitativo a lo cualitativo, de las necesidades primarias a las necesidades secundarias. Este proceso describe un avance por etapas, pero evita saltos en el vacío.

Nos proponemos examinar la evolución de las leyes en los veinte últimos años, prestando atención no solo a las acciones anexadas al segmento de los mayores, sino también a aquella normatividad en la que aparezcan con más significación la

incidencia en lo social. Es una buena manera, en todo caso, de hacer un recorrido histórico que permita superar una concepción no de un pasado fosilizado sino dinámico y generador de las capacidades político-socio-educativas pensadas en y desde el adulto mayor.

Los antecedentes remotos de la Atención Social dirigida al colectivo o a una parte de las personas entradas en años hay que situarla en las instituciones de tipo religioso, tal como se refirió con anterioridad. Las prestaciones venían sancionadas por el carácter de mitologías y terminologías (asistencia, caridad) situadas en los márgenes (Planella, 2006), y la formación de los “asistentes” se basaba en la buena voluntad. Las modalidades de las prestaciones se desarrollaban a partir de la institucionalización de “los ancianos” (los famosos asilos) y los servicios a domicilio.

Vencidos dos tercios del siglo XX, concretamente en las décadas de los 70 y 80, la responsabilidad de las prestaciones a las personas mayores pasa al Estado a modo y semejanza de lo que ocurrió con la educación en la época decimonónica (Sáez y García Molina, 2006). De esta manera, caminando hacia lo concreto y lo institucional, las políticas referidas a los cuidados extraídos del sistema productivo se estructuran desde entonces en torno a cuatro grandes ejes:

- 1.- las pensiones,
- 2.- los servicios sanitarios,
- 3.- la ocupación del tiempo libre y
- 4.- la promoción de la participación social.

Tradicionalmente, sobre todo a partir del concepto de Estado de Bienestar, las políticas engarzadas en las diferencias de la realidad reciben el nombre de Servicios Sociales, globalizando y simplificando al mismo tiempo las prestaciones al colectivo. “No nos adentramos en la polémica de si los efectos que produjo y los que puedan seguir apareciendo, la clarificación sobre si realmente ha llegado a existir en nuestro país algo parecido a un Estado de Bienestar, si llegó a cuajar o si lo hizo con efímera vida” (Sáez y García Molina, 2006, 196). Importa resaltar que los esfuerzos de la

sociedad a favor del segmento más alto de la pirámide humana son los más distinguidos de toda nuestra Historia.

Evaluando los esfuerzos de la legislación desde los años 80 a 90 nos encontramos con un mapa de intervenciones y una táctica que hace un extenso y profundo recorrido: las políticas sociales conforman un espacio de gestión colectiva de los múltiples ejes de desigualdad: clase, ciudadanía, género, etc., que surcan múltiples esferas: público, privado, asociativo, salud, avanzando de forma especial en la atención al último tramo de la pirámide social. Se inicia de esta manera una corriente política que devendrá hegemónica y que va a ir fijando su radio de acción y su pensamiento más allá de la educación de los sujetos carenciales (Quintana, 1999). Vemos el programa político a partir de los cuatro hitos antes señalados:

1. Ley de pensiones 26/85. Esta controvertida Ley de la primera legislatura socialista surge en un momento de crisis: fuertes niveles de inflación, altas cotas de desempleo, cierre y reconversión de empresas, cambios políticos. No obstante se considera que representa un paso significativo en el proceso de maduración del Sistema de Seguridad Social español tras la Ley de Bases de 1966. En ella se prevé la regulación de las pensiones, permite que todos los ciudadanos puedan acceder al sistema (los profesionales autónomos, por ejemplo, no disponían de posibles cotizaciones); en general la acogida a la Seguridad Social se extiende teóricamente a toda la ciudadanía que hubiere cotizado.

Uno de los efectos negativos que alertan los sindicatos, sobre todo CC.OO, y que conduce a una huelga general en 1987, es la elevación del período necesario de contribución para acceder a la pensión de jubilación, situándolo en quince años en lugar de los diez anteriores. El dato expulsa a muchas personas del sistema.

Esta consecuencia negativa fue compensada en parte por la creación de las “pensiones no contributivas” en 1990 (Ley 26/90). Si bien es verdad que la cuantía es inferior a la mínima del sistema contributivo, también es necesario ver que estudia los reclamos de quienes por des-calificación, no habían obtenido oportunidad de

cotizar a la Seguridad Social a lo largo de su vida. Como nota curiosa, al tiempo que justa, recordemos que a esta cláusula de la “no-contribución” se acogen a partir del momento los ciudadanos con discapacidad física o psíquica.

Volviendo a la Ley de Pensiones, a parte de las lagunas mencionadas y otras más recordadas por los sindicatos, su aparición conformó un referente fundamental ya que:

1º.- abre la puerta a un *sistema público*: cualquier ciudadano puede ser pensionista a condición de que contribuya con sus ahorros;

2º.- fomenta el ahorro social con las cotizaciones a la “caja común” y

3º.- en caso de inadecuada cobertura, facilita el acceso a vías privadas de ahorro.

Estamos ante el alborear de una sensibilidad y perfil de atención material a las personas denominadas “clases pasivas”.

Un valor pedagógico acompaña a la ley: la provisionalidad y exclusión del régimen anterior son cambiadas por la previsión de futuro y la universalización del sistema. El conjunto de mayores jubilados tiene a su disposición nuevas perspectivas de pensión y cada ciudadano puede calcular su status futuro desde su juventud. Más aún: el sistema público de pensiones incorpora un esquema de reparto en el que las cotizaciones de los empleados y/o empleadores permite albergar elementos de equidad.

El Pacto de Toledo en 1994 trae el “consenso” sobre la vida próxima a medio plazo, pues cubre las necesidades primarias del ciudadano y, sobre todo, insiste en el valor redistributivo que acabamos de mencionar. No se alumbró un sistema por completo igualitario, pero asegura el porvenir e incide en la igualdad de las prestaciones.

A la espera de mejores prestaciones, el problema de las funciones y la economía recibe una atención no exagerada aunque suficiente porque la mayoría de la llamada “Tercera Edad” puede sentarse y comer en una mesa, que hasta la fecha de pocos días felices había disfrutado.

2.- Ley General de Sanidad (14/86). Entre los ejes de las prestaciones sociales habíamos marcado los cuidados sanitarios. Un año más tarde de la regulación de las pensiones es noticia la Ley General de Sanidad. En ella podemos distinguir, en cuanto a la comprensión de los mayores se refiere, tres apartados relevantes:

- la atención primaria,
- la atención especializada y
- la gratuidad farmacéutica.

Las prestaciones sanitarias se materializan en el posible alojamiento y asistencia gratuita en todas sus expresiones. Se trata de una estructuración de acogida gracias a la cual las personas mayores están en disposición de recibir de manera puntual o bien definitivamente, ayudas médicas hospitalarias, generales y sin gravamen económico.

La racionalización del sistema sanitario, se hace público bajo la obvia obligación por parte del Estado del “derecho a la protección de la salud” (art. 43). De este modo, los sectores populares, han llegado a satisfacer una preocupación que venía afectando a la sociedad de forma inquietante: la salud de los mayores.

Gracias a la organización y progresiva sensibilización política, los “afectados”, condicionarán en adelante su salud no a las preocupaciones provenientes de la atención y recursos materiales, sino a la identidad de las enfermedades. Aquella edad de la que no puede haber retorno puede empezar a restaurar la fe en la autoridad política.

En todas las encuestas de la época realizadas entre las personas mayores sobre los problemas que prioritariamente aquejaban al colectivo aparecen con insistencia dos cuestiones: la preocupación por la pensión digna que llegue hasta final de mes y la salud. Así lo entendieron los legisladores y así aparece en las propuestas aprobadas por el Congreso de los Diputados.

3. Ocupación del ocio y tiempo libre. La finalidad de este programa es la concesión de prestaciones económicas directas, individuales, extraordinarias y no periódicas que permitan a los mayores el conocimiento de otras regiones y reencuentro consigo mismos.

El éxito de las vacaciones ha sido extraordinario tanto en el colectivo cuanto fuera de nuestras fronteras, proponiéndose como modelo en otros países. Amén de la interacción y el disfrute de unos días, la idea fue tan bien concebida que el programa no resulta costoso, pues las aportaciones del Estado son recuperadas vía ocupación de parados y vía recaudación de impuestos de los trabajadores activos gracias al Programa de Vacaciones.

Una de las grandes aportaciones de los conocidos vulgar y sarcásticamente “viajes del IMSERSO” afecta a los mayores en el plano individual y en el familiar. Conviene invocar la evolución del modelo nuclear de la familia, consecuencia de la progresiva incorporación de la mujer al mercado de trabajo; este cambio afecta directamente a la atención de las personas mayores en el seno familiar, de modo que está generando el fenómeno de que un considerable número de personas de elevada edad vivan solas (el 17%), o con insuficientes cuidados por parte de los hijos.

Una medida que palía en parte el aislamiento es el turismo. Los viajes tienen unos efectos muy positivos en las personas implicadas: ocupación del tiempo libre, apertura de relaciones, conocimiento de la geografía española, estimulación personal y sirve de refuerzo para las familias que cuidan de sus “abuelos”. El modelo viajero ha tomado un vigor que es uno de los sueños de muchos jubilados o en vías de jubilación.

Servicios de apoyo a la ocupación del tiempo libre vienen existiendo desde la década de los sesenta. Sin embargo, es el período de los ochenta cuando aquella conciencia social respecto a las prestaciones de pensiones y cuidados sanitarios abre el abanico al cultivo del espíritu con la ocupación del ocio y tiempo libre.

El dicho popular de “no importan los años de vida, cuanto llenar de vida los años” no deja escapar oportunidades: se potencian los Centros de Día, los hogares y los clubs de la mal llamada “Tercera Edad”, se incrementan las residencias, con especial fermento de cambio se transfieren competencias a las Comunidades Autónomas, a los Ayuntamientos y a las Diputaciones. La vida que las instituciones reparten por los centros de mayores consiste en acarrear actividades (talleres, conferencias, excursiones, fiestas, bailes...) que ocupan el tiempo y dan vida a los años.

En la etapa comprendida entre el final de los ochenta y comienzos de los noventa, los servicios de ayuda al mayor se complementan con prestaciones específicas, en particular a las personas dependientes: se empujan los programas de termalismo social (1989), teleasistencia, el apoyo a las familias, programas de asistencias diurnas y temporales... El espíritu acumulado durante años tiene un momento de fogosa explosión: la mecha se enciende en 1992 con la aprobación del Plan Gerontológico, síntesis del pasado y proyección de futuro. Cinco objetivos comparten ilusionadamente la paternidad de la calidad de vida en el mayor:

- I. Pensiones
- II. Salud y asistencia sanitaria
- III. Servicios Sociales
- IV. Cultura y ocio
- V. Asociacionismo

Todos estos capítulos, contemplados globalmente, constituyen un mensaje que en síntesis podría decir: es preciso explorar nuevas actividades y experiencias que aprovechen la riqueza cultural de los mayores o incrementen en cada persona su autoestima y participación en la comunidad. Un responsable de su aplicación, Rafael Pineda (2006), lo ha definido como un verdadero decálogo de obligado cumplimiento para los responsables políticos.

4.- Participación ciudadana. Dos leyes, Asociacionismo en 1989 y el Voluntariado en 1996 indagan en la participación ciudadana en general y en los

mayores de forma particular. Estos aparatos legales han sido capaces de retomar una fuerza social al tiempo que proyectar una intuición profética en lo que al mundo de la jubilación se refiere.

El principio de asociacionismo y voluntariado ha sido la fuente de agua fresca que ha ido creciendo día a día. Una vigorosa vertebración del tejido social surge a partir de las fechas señaladas, pues el movimiento asociativo de mayores (4.000 asociaciones según el IMSERSO) adquiere gran relevancia, y la movilización del voluntariado articula personas y fuerzas en el grupo de edad. En contra de lo que se suele decir dos debilidades no hacen una debilidad mayor, hacen una fuerza.

La Ley andaluza del Voluntariado (1996) parte de un principio al parecer pretencioso pero real: “la solidaridad, el altruismo y el compromiso con la vida comunitaria son valores profundamente arraigados en la tradición social y cultural de Andalucía. Preocuparse por los demás, ofrecer de forma espontánea y generosa la ayuda a quien lo necesite, implicarse personalmente con los problemas comunes, etc. son actitudes cotidianas sobre las que se ha ido construyendo una sociedad cuyo sentido humanitario y tolerante constituyen rasgos fundamentales de un testimonio cívico que se debe preservar y promocionar”. Sabemos mucho de amor, de entrega y de generosidad como partes de la vida humana, el patrimonio a conservar que dice la ley andaluza, pero ahora nos aplicamos a una acción organizada como instrumento de participación directa y activa.

En la participación cívica radica el valor básico y sustancial de la Ley del Voluntariado, también del asociacionismo cuando la atención se detiene a estudiar el fenómeno en las personas mayores. A la vista de los resultados, no debe ser el colectivo tan excluido ni excluyente. Asociacionismo y participación, dos dimensiones sociales complementarias, son los caminos que conducen al ágora, es decir al encuentro de y con la ciudadanía en la sociedad.

4.2.2. Desarrollando la Constitución. La educación como derecho real

Si echamos la mirada hacia atrás como venimos haciendo, con perspectiva histórica, el buen observador puede constatar que alguien o algo ha ido empujando hacia un porqué y hacia un dónde de las prestaciones sociales. Con paso lento pero seguro hemos atravesado el escenario de las disposiciones de mercancías (pensiones) hasta llegar a las apuestas del espíritu (voluntariado, participación social). Deslizando el pensamiento sobre las leyes y proyectos, avanzamos en la dirección de la amplificación de las necesidades en el colectivo de los adultos mayores. El área IV. Cultura y Ocio del Plan Gerontológico dispone de la mejor de las medidas para llegar a la cumbre del culto a la mente: la educación; pero a pesar de la buena dirección no termina por dispensar las obligaciones educativas. Hay que esperar a 1999 para que el empujón sea definitivo y empecemos a escuchar los primeros ecos educativos gestionados por ley. Una vez más queda demostrado que el tiempo cura heridas y descubre esperanzas.

Por primera vez que sepamos, la legislación se ocupa directamente de la educación en las personas mayores: la “Ley de atención y protección a las personas mayores” de la Junta de Andalucía no desaprovecha la ocasión para presentar un nuevo planteamiento, una nueva prestación de los servicios sociales, y en el Título VII otorga una dedicatoria a la Educación y Formación. La dinamización del “derecho a la educación en las personas mayores se promoverá mediante:

1. la potenciación de la educación de adultos.
2. la organización, por parte de las Universidades, de cursos y otras actividades formativas.
3. el fomento de talleres ocupacionales específicos.
4. la elaboración de programas con diferentes niveles educativos que propicien el encuentro y entendimiento intergeneracional”.

Gozosos deben estar los mayores y la sociedad por haber logrado un derecho, pero sobre todo la posibilidad de disponer de un tiempo para aprender, para fijar o

cambiar valores y para seguir completando la realización de un proyecto de vida. Ahora estamos de acuerdo en que con el estómago en estado satisfactorio el mayor o cualquier ciudadano tiene la oportunidad de cumplir el sueño del griego, el cultivo de logros mediante la educación. Ahora es más fácil “llenar los años de vida”.

Quizás en el gran colectivo de los mayores el culto del espíritu esté adormecido. Pero si la sabiduría antigua todavía sirve para algo, recordemos con ella que mientras haya vida, habrá esperanza. La esperanza de un nuevo perfil del mayor cultivando la mente y el espíritu.

Otro tema distinto es el planteamiento del concepto de educación en las personas maduras. Lo que parece claro es que la curiosidad y deseo de aprender no tienen límites (García Mínguez, 1998 y Lorenzo, 2003); el sentir y descubrir ni se retrasa, ni desaparece con los años. “Muriendo y aprendiendo”, asegura la filosofía popular. Educar tiene sentido; el qué y el cómo están por ser reconocidos y delimitados. Un camino a hacer.

De igual modo que el profesional requiere justificación, si no vale cualquier modelo educativo aplicado a los mayores, tampoco es justo ocupar a cualquier educador, so pena de actuar descompensadamente. Precisamos descubrir y sobre todo, reconocer las competencias del educador; es necesario hallar su identidad. Sustancia y accidentes, decían los clásicos, teoría y métodos se dice hoy, llámese como se quiera, acarrear unas urgencias que los nuevos tiempos y el segmento alto de la pirámide humana viene demandando. Siendo honestos, un profesional legitimado precisará de herramientas ideológicas y equipaje técnico, es decir, de unas competencias que le conformen y a su vez conlleve un sistema valorativo y de reconocimiento social.

La tarea profesionalizadora es nueva, como nuevo es el modelo educativo y el perfil del mayor. Bien poco se ha ocupado hasta ahora la Pedagogía de la población entrada en años; la propia contradicción semántica del término (Pedagogía, paidós = niño y eguein = conducir) es un símbolo de la desidia en el compromiso con la

educación en el último tramo de la existencia. Tras el examen de la evolución histórica de la legislación más importante en nuestro país, pensamos que ha llegado el momento y la oportunidad de empezar a hacer otro tipo de maletas.

4.3. De educación permanente a educación a lo largo de la vida

4.3.1. Educación Permanente

La cuestión de la educación en las personas mayores, los rasgos y las notas que la configuran exige una reflexión que permita caracterizar el tipo de apuesta que la literatura específica viene haciendo, así como el espíritu que la anima.

Diversos autores en nuestro país (Sánchez Martínez, 1998; Sáez, 1998, 2002, 2004, 2005; Martín, 1994; Escarbajal, 2004; García Mínguez, 1998b, 2004, 2005 y Montero, 2005), han intentado una primera caracterización que nos adentre en este complejo concepto. Merece la pena, es una obligación, tratar de explicar qué entendemos por educación en nuestra tesis y qué modelo dirige el trabajo. Tomando como referenciales a modelos conocidos, en ocasiones confundidos, vamos a asociar la educación en personas mayores, con el carácter extensivo que acarrea al concepto de Educación Permanente y posteriormente a la asignación de educación a lo largo de la vida.

Muy recientemente, década de los 70, la transformación y el sentido realista de la educación se han convertido en un proyecto sin fronteras en la historia del individuo. “Si la educación es transformación de la realidad en el sentido de cierta idea mejor que la que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la Pedagogía es la ciencia de transformar sociedades. Antes llamamos a esto política; he aquí pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico (Ortega, 1983, 515). Buena parte de la influencia que Ortega atribuye a la educación tiene su crecimiento en una nueva y extensiva concepción: es lo que apareció hace 40 años con el título de Educación Permanente.

“El concepto de Educación Permanente, asegura Edgar Faure, se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todo y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. Dicho de otro modo: la Educación Permanente no es sólo un sistema, ni un sector educativo, sino un principio en el cual se fundamenta la organización global de un sistema, por tanto, la elaboración de cada una de las partes” (Faure y otros, 1973, 24).

El Presidente de la Comisión Internacional sobre el Derecho a la Educación, E. Faure (1972), entiende que ésta no ha de centrarse en períodos concretos del devenir historiográfico, ni puede ser concebida de forma segmentada, sino como un sistema, un ejercicio en el tiempo equivalente a la duración de la vida. Cualquier país, que se precie de “pensamiento progresista” habla y planifica la educación de las personas adultas igual que la formación inicial de los escolares.

Es la Conferencia de Nairobi, portavoz del espíritu de un organismo internacional, la UNESCO, en 1976, quien daba total validez transnacional a la idea de la educación como programa total para la vida de los individuos:

“La expresión Educación Permanente designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo:

- en este Proyecto, el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus conductas y reflexión;
- la educación permanente, lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por cualquier medio a fin de contribuir al desarrollo de la personalidad de la mejor forma posible;
- la intervención educativa que se extiende a lo largo de la vida (niño, joven, adulto), ha de considerarse como un todo, cualquiera que sea su forma”.

Tras la lectura de este documento no se puede buscar excusa alguna para insistir sobre una orientación que no alcanzara otras etapas más allá de los niveles básicos, medio y superior. De acuerdo con las declaraciones políticas la formación es permanente en todos los sentidos:

- .- bajo la dimensión temporal (“sin interrupción en la vida),
- .- desde la perspectiva de los contenidos (“todas las ramas del saber”),
- .- la óptica del método (“por medio de la interacción conducta - reflexión”) y
- .- los fines a conseguir (“desarrollo de la personalidad en la mejor forma posible”).

El manifiesto considera asunto clave el concepto y la realidad del proceso educativo otorgándole el nombre de “proyecto global”, sin tregua, sin sobresaltos, sin sectorizaciones. La propia Constitución Española en su famoso artículo 50 afirma con rotundidad: “los poderes públicos garantizan, mediante pensiones adecuadas y periódicamente actualizadas, la suficiencia económica a los ciudadanos de la tercera edad. Así mismo, y con independencia de las obligaciones familiares, promoverán su bienestar mediante un sistema de servicios sociales que atenderán sus problemas específicos de salud, vivienda, cultura y ocio” (art. 50). La educación, al contrario que el trabajador, no tiene jubilación; es la gran ocupación a lo largo de la existencia cuyo derecho corresponde a partes iguales al ciudadano y sociedad a través de los “poderes públicos”.

El documento va más allá, para no dejar espacio a la duda o a interpretaciones equívocas. De la afirmación general sobre la educación de adultos desciende a operativizar la intervención con la Tercera Edad: “en cuanto a las personas de edad las actividades de educación de adultos deberían ir encaminadas, en particular, a garantizar a todos:

- una mejor comprensión de los problemas contemporáneos y de las generaciones jóvenes,
- a los mayores, las posibilidades que les ayudan a aprender a aprovechar el tiempo libre, a vivir en buena salud y a encontrar un mejor sentido a la vida,
- a quienes se disponen a abandonar la vida activa, una iniciación a los

problemas que se plantean a los jubilados y los medios de hacer frente a esos problemas,

- a quienes han salido ya de la vida activa, la conservación de sus facultades físicas e intelectuales y el mantenimiento de su participación en la vida colectiva, así como el acceso a unos campos de conocimiento o a unos tipos de actividad que no estaban a su alcance durante su vida laboral.”

Existen, como puede observarse, un buen número de recomendaciones para todos los ciudadanos y para el colectivo de los mayores en particular, insistiendo especialmente en la conservación de sus “facultades intelectuales”. Se da por sentada la capacidad de aprender y por superada esa especie de consenso implícito que reduce a los mayores a algo aparte sin “acceso a los campos de conocimiento”. En contra de la filosofía segregacionista faltan leyes, pero sobre todo se echa de menos una atención educativa permanente.

En sus inicios la Educación Permanente, aunque nacida al abrigo del desarrollismo, no es un discurso oportunista, al estilo del discurso retórico político, ni el servidor de sospechosos intereses: dos soportes, filosófico uno, sociológico el otro, ponían su granito de arena a la ilusión de un programa guardián de la globalidad existencial. No olvidemos, que una de las grandes y apasionantes contribuciones de la filosofía heideggeriana viene dada por la razón ontológica del humano: el hombre es “un proyecto inacabado”; la existencia humana surge con la esperanza de un desarrollo continuo donde el tiempo juega a la sorpresa y la imprevisibilidad (Sáez, 2004); el destino del hombre es hacerse sin tregua hasta el final de su existencia. Somos abnegados constructores de nosotros mismos, afortunados condenados a las galeras de la ininterrumpida construcción.

En esta faena personalista estamos, sin olvidar que el racional es ciudadano, tributo de una sociedad y colaborador de una cultura. El apadrinamiento del compromiso social está lleno de sentido desde la perspectiva cultural. Como dice Sáez (2004), cada momento de la existencia requiere un “tempus” para subsistir y para promover el hábitat propio. Y conocida es la evolución y los cambios sociales,

lo que demanda garantías de “actualización”, so pena de descolgarse del pelotón: he ahí la función de la Educación Permanente.

La Educación Permanente es una función prestataria, aunque al final, está generando principalmente beneficios sometidos a condicionantes meramente económicos o elementos finalistas; pongamos como recordatorio dos acciones clásicas con metas definidas y específicas: la producción de los conocimientos básicos en los escenarios laborales (bancos, empresas, circuitos informáticos...) o los cursillos de formación para mandos intermedios de una fábrica de manufacturas metálicas. Tales expresiones no dejan de ser más que subproductos de una sociedad capitalista antes que de una educación. El otro modelo de educación viene a romper los “modulados” moldes de una concepción fundamentalmente instrumental para ocuparse de llenar de sentido la vida del joven o adulto, del trabajador o del ajustador del ocio.

4.3.2. Educación a lo largo de la vida

Cuentan de uno de los mejores pensadores clásicos e incluso de todos los tiempos como Sócrates, que mientras le preparaban la cicuta con la que iba a ser eliminado por corruptor de la juventud ateniense, estaba aprendiendo un aria para flauta. Preguntado, “¿de qué te va a servir?” El viejo filósofo contestó, “para saberla antes de morir”. De muy lejos se viene diciendo, que “el saber no ocupa lugar” o que “el aprendizaje no tiene edad”. Quienes así piensan se encuentran en la convicción según la cual “el tiempo es oro”, lo que aplicado a la historia de cada persona se traduce en una posible disponibilidad permanente. No obstante, otros muy al contrario, piensan que no merece la pena ningún esfuerzo o derroche de energías cuando llevados por un principio inspirado en el realismo y practicismo, aseguran con resolución que no hay espacio ni tiempo para el hombre actual de su época (Núñez, 1990, 83). A no dudar que el viejo Sócrates se encontraba entre los primeros.

¿Se puede imaginar a una persona mayor tan afortunada que dedique todo su tiempo de ocio a leer, escribir, aprender o pintar? Claro que podemos encontrar individuos con edades avanzadas que asumen “conceptos como poder, interés, clausura... predispuestos a comportarse como agentes responsables (Bourdieu, 2000, 51). Ahora bien, para ello hace falta saber dónde está, quién es, de dónde viene y sobre todo qué quiere. Por trivial y archisabido que parezca, para mirar hacia delante hemos de situarnos en una colina: aquélla que permita otear el horizonte tal como se dice para referirse a los hallazgos y reconocer que gracias a las aportaciones de los antecesores, “podemos elevarnos sobre sus hombros para ver mejor” Esa atalaya es la atracción por lo nuevo, lo inédito, la búsqueda, lo fenoménico.

En la década de los noventa encontramos en el Informe Delors (1996) y por primera vez, la acertada y expresiva elocución, “educación a lo largo de toda la vida” como réplica a los desvíos de la Educación Permanente. En verdad el concepto de Educación Permanente había sido absorbido por el pensamiento eficientista. De hecho, en muchos documentos aparece el proceso educativo permanente adscrito a la idea de aprendizaje. El propio, Delors la interpreta como referencia no a un periodo particular de la existencia, sino como el ejercicio de aprendizaje que se extiende a toda la vida, donde cada tipo de conocimiento invade a la persona y la enriquece. Como construcción de un sistema de agencias la actividad de permanente educación, parece directamente relacionada con aprender para “invadir la persona (con conocimientos) y enriquecer”, término que llama a la paradoja.

De forma similar, o sea, relacionada con el aprendizaje en particular de “habilidades, destrezas, competencias”, la Ley Orgánica de Educación del 3 mayo de 2006 contempla el modelo educativo perpetuo próximo al entramado “tecnocrático” (Sáez, 2007). La educación se concibe como un aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de toda la vida (art. 1), de forma tal que todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimiento, habilidades, aptitudes y competencias por su desarrollo personal y profesional (art. 5).

Formarse, ampliar capacidades, desarrollo personal y profesional, promocionados por la “educación a lo largo de la vida” son términos según la LOE que evocan y ponen el acento en la instrumentalidad. Asimilados en los mencionados textos, los conceptos educación a lo largo de la vida y Educación Permanente, parecen haberse refugiado en unas prácticas asociadas a la actualización profesional. Como discurso primordialmente metodológico, los programas de prácticas educativas permanentes derivan hacia el encuentro con las “microtecnologías” que denunciaba Foucault (2003): decididamente estamos ante una organización del saber para la captación de resultados (Larrosa, 1995).

Sin embargo para nosotros y otros autores (Núñez, 2002; Pérez Serrano, 2003 y Colectivo Situaciones 2004) el contenido de educación a lo largo de la vida tiene un sentido más fenomenológico y menos positivista. Educar fenomenológicamente responde a una función de construcción y transformación, es decir, representa la ayuda para entrar en un proyecto de vida. Las pautas educativas hacen hincapié en el valor de la vida, expresión clave del ser y estar del hombre según el entendimiento existencialista, por ejemplo de Ortega. El “ser y estar”, interpretados en su sentido estructural y biográfico, no sólo en el sentido espacial, llevan al concepto de “instalación”, que es la manera como el hombre “se encuentra” en la vida, haciendo “ya” algo, y siendo “ya” alguien (Marías, 1993, 21).

A partir de la fenomenología orteguiana, finalmente Marías es un aplicado discípulo, los verbos “ser y estar” refieren la estructura empírica y existencial del hombre. A todos nos interesa vivir en un ambiente lo más inteligente posible, porque va a ofrecernos mayor oportunidad de ser felices y llevar una convivencia más digna (Marina, 1996). Es una apuesta a favor del “estar” o si se prefiere una opción por el rostro más humano y social del fenómeno educativo.

Lo que caracteriza al mundo de la educación a lo largo de la vida tal vez sea un efecto de peculiar resonancia ante la realidad vital, que vale tanto para un pensamiento como para una obra externa, con frecuencia “desagregados” (Núñez,

1990); es una ubicación en una continuidad vital donde la atracción del cambio personal y social puede “armar una estructura... de socialización de capacidades” (Planella, 2006, 79).

Toda la obra de Platón, Rafael o Dickens interesan por su belleza y también porque “son productos de la vida de las sociedades diferenciadas y se extraen de la praxis vital” (Núñez, 1990, 49). La educación a lo largo de la vida construye al artista en sentido simbólico, es decir, aquel sujeto para quien el ejercicio educativo no puede serle indiferente y que, más bien, sirve para descubrirse a sí mismo y su entorno. Sabido es que el conocimiento cuenta como una herencia que da una gran satisfacción aunque mayor gratificación produce el hallazgo de unas capacidades propias que acaban de desvelarse.

Más allá de estas reflexiones se hace constar un riesgo. Tal y como veíamos en el capítulo tres, muchas personas padecen la tentación de catalogar a los semejantes con frases hechas: “a la vejez viruelas”, “yo ya para qué”, “es un viejo de setenta años”. Repetidas veces se oyen apreciaciones de esta guisa falazmente descalificadoras. Al “retirado” se endosa el “sambenito” de ser inútil, improductivo, parásito, cascarrabias, achacoso, viejo, gruñón... basta recordar el imaginario popular del refranero (García Mínguez y otros, 2003).

Pero nada más lejos de la realidad: la persona mayor, igual que el joven o el niño, emplazados otros intervalos etarios más aceptados, posee la oportunidad de demostrar que vale y sirve para algo, a condición de que trabaje su corazón y lance al exterior las dotes racionales o imaginativas con la ayuda de un seguimiento educativo existencial, fenomenología expresiva.

Los resultados presentes en la Historia (Cicerón, Cervantes, Miguel Ángel, Goete...) son argumentos demostrativos de especiales capitales a altas edades y que con la maestría de sus obras han mostrado ante sus semejantes la falsedad del patético etiquetaje social de los prejuicios, reafirmado las posibilidades vitales del desarrollo a lo largo de la vida.

4.4. Recapitulando

Se comenzó hablando de la vejez en términos humanitario-asistenciales a causa del desamparo de este colectivo tras la II Guerra Mundial hasta que la asistencia social se reconvirtió hacia los Servicios Sociales, que ya no sólo trataban de asistir sino de algo más: "ayudar al desarrollo individual y colectivo, el autodesarrollo, intentando paliar las descompensaciones generadas por la rápida evolución de la sociedad" (Sáez, 1997, 53); pero desde entonces hasta nuestros días, en la práctica han seguido limitándose a la asistencia dado que no todos los mecanismos institucionales tienen la misma implantación y consolidación, lo que ha influido en el enfoque con el que se han formado los profesionales y el paradigma que impregna el diseño y la práctica profesional.

Del análisis de la evolución de la atención y los Servicios Sociales hacia la persona mayor, pueden identificarse distintos modelos de acciones a partir de la diversidad de manifestaciones y actitudes cara al colectivo en los diferentes periodos históricos (Moody, 1976). Moody trata de identificar tres prototipos de acción a partir de la concepción de persona mayor:

- *Modelo de rechazo.* Oficiaba la prevalencia de actitudes negativas respecto a las personas de edad. Durante este período la tendencia era segregar a los mayores y separarlos de la comunidad ingresándolas en asilos e instituciones.
- *Modelo de asistencia.* Predomina el modelo de las deficiencias aunque no manifiesta situación de rechazo. Su objetivo primordial es intentar satisfacer las necesidades. Desde el punto de vista educativo, el objetivo que resume gran parte de los esfuerzos realizados en esta línea es el "mantenerles ocupados" muchas veces sin contar con sus intereses, necesidades y opiniones y, frecuentemente también, sin planteamientos pedagógicos mínimamente estructurados y planificados, ya que era escaso el sentido educativo (Martín, 1994).

- *Modelo de participación.* Desde este modelo se apoyan los intereses del mayor, pues se pretende una integración desde su propia perspectiva. Se considera que otorgándole un papel activo y participativo en la sociedad y en el desarrollo de su persona es posible la prevención de conductas deficitarias, por lo que es sujeto de formación para mejorar, compensar y mantener niveles de perfeccionamiento individual.

Originariamente, estas políticas se centraron únicamente en las carencias, en los aspectos deficitarios, descuidando la totalidad del ser y en cierto modo, aletargando las capacidades de las personas. En general, han tenido como meta paliar las necesidades, e incluso la discriminación social del colectivo, estableciendo principalmente sistemas de atención sanitaria y de seguridad social. Ambos han buscado proteger a las personas de edad contra la enfermedad y la miseria de manera casi exclusiva, como si allí se agotaran todas las posibilidades de acción.

No propongo cuestionar la presencia de estos sistemas de protección, pues la vigencia real de estas políticas sociales, han significado progresivamente un avance para la humanidad, aunque hoy no sea suficiente. Es un gran paso, pero que requiere de otros muchos hacia la dirección adecuada.

El modelo que se intenta extender y por el que apostamos, correspondería al *modelo de autorrealización y expresión*. En él la educación juega un importante papel. Ya no se trata de divertir o entretener al mayor, ni de mantenerle ocupado sin más, sino que las propuestas (socioeducativas) sirvan de vehículo al individuo independientemente de la edad cronológica, consiguiendo así mantener niveles normales de desarrollo.

Las atenciones existentes, digámoslo de nuevo, sancionan y sacrifican sus capacidades de expresión, en parte por la carencia de profesionales. Como ya se ha venido exponiendo, el colectivo no requiere sólo de preocupaciones biológicas o psíquicas sino que proclama el derecho a beneficiarse de la educación en sentido fenomenológico.

Así, la educación a lo largo de la vida ha de plantearse como proyecto eminentemente activo, participativo y constructivo, a través del cual se disciplinan expectativas, optimizan capacidades, se fomenta la libertad y autonomía (Escarbajal, 1994, 2003; Muñoz Galiano, 2003a; Bedmar y otros, 2004; García Mínguez, 2004, 2005 y Montero, 2005). “La educación en las personas mayores, al igual que la vejez, más que en cualquier otra etapa de la vida, debe conducir a construcciones basadas en el paradigma de la experiencia, el diálogo y la trascendencia” (Withnall, 1992 en Escarbajal, 2005, 260). Finalmente salimos al encuentro de un proceso dirigido a la madurez de los años, donde al reconocimiento de la ciudadanía se le concede un valor añadido más allá de la siempre imprecisa frontera de la edad.

Como expresábamos al comienzo del presente capítulo, nuestro objetivo final es definir una nueva concepción de la educación con personas mayores, una educación que logre despertar y estimular nuevas posibilidades de desarrollo personal y social, las cuales vendrán expresadas a distintos ritmos, a distintos gustos y diferentes formas de ser. Este propósito vamos a reconocerlo como campo disciplinar denominado “Educación Expresiva”. Su esencia es consolidar un espacio apropiado para las personas mayores que permita la creación de una cultura que responda a los objetivos lograr sus aspiraciones y materializar el descubrimiento y valoración del capital humano. Es fundamental recuperar la experiencia, los ideales, los criterios morales, los compromisos profesionales... una sabiduría acumulada por ensayo y error, unidos y fecundados en el campo del quehacer cotidiano (García Mínguez, 2004).

Capítulo 5-
NUEVOS HORIZONTES EDUCATIVOS:
LA EDUCACIÓN EXPRESIVA EN
PESONAS MAYORES

Si bien el servicio de la Educación en Personas Mayores no dispone de largos e históricos antecedentes, hoy obedece a la demanda de alternativas de un colectivo de ciudadanos que desean ser miembros de cuerpo entero de la sociedad y conformar un estilo de vida propio y diferente.

Desplazados de la actividad laboral y del flujo productivo, principales signos de integración social, los jubilados empiezan a percibir la incomodidad de una situación que al distanciarlos del mundo productivo, los extraña de la sociedad real (García Mínguez y Sánchez, 1998). De alguna manera hay que aliviar la mala conciencia al tiempo que buscar la inserción en la cultura.

Siendo que a la jubilación acuden obligadas muchas personas con la integridad física, psíquica y mental, tanto la comunidad a través de los servicios sociales como los propios jubilados, se aplican a instaurar formatos de calidad de vida. Se busca un nuevo suelo vital, lejos de aquel desdeñoso pensamiento de los “déspotas ilustrados” para quienes orgullosos de su saber, menospreciaban con sorna al resto de ciudadanos con la falacia conocida de que todo para el pueblo sin el pueblo. La línea correctora actual no está fuera de lugar al considerar que el desarrollo económico, cultural, social y humano en una sociedad señalada por la complejidad nunca será pleno mientras siga dando de lado a una parte de la colectividad.

El proceso de integración de las personas mayores está sostenido sobre una serie de supuestos vinculados a distintas teorías de carácter político (discursos del Estado de Bienestar), filosófico (Filosofía Existencialista, teorías foucaultinas, el sentido y significado de Deleuze), sociales (Interaccionismo, Etnocentrismos) que avalan un nuevo alcance de la educación. Por otro lado en la lucha contra la invisibilidad del adulto mayor aparece el mismo pensamiento, en el fondo incuestionable, en diversos operatorios como documentos jurídicos (las Constituciones de la mayoría de los países), eventos internacionales (Congreso de Nairobi, Asambleas de la ONU sobre el Envejecimiento en Viena y Madrid), el derecho natural (García Mínguez, 2005). Son argumentos de gran relevancia que están construyendo un edificio capaz, por un lado de albergar el capital humano y

social de las personas mayores, y por otro, poner en ejercicio el conocimiento adquirido de la experiencia. Encontramos en todos los fenómenos mencionados la remisión a una conducta nueva que de algún modo tiene que ver con la educación.

Pero el alcance de los planteamientos educativos en ciudadanos entrados en años no acaba en el sujeto individual, ni se agota en el aprendizaje, tal como se ha concebido hasta el momento presente: al considerar la educación como silo o si acaso, un proceso de almacenamiento. Falta proyección social.

Por tanto, ¿de qué tipo de actividad educativa estamos hablando? ¿Qué principios, valores y competencias acoge? Tanto el modelo que se elija como la metodología a seguir, hay que referirlos más a las actitudes que a los contenidos. Es decir, la jerarquía de valores se sitúa en la cúspide del reconocimiento de la persona: en nombre de la vanguardia “inclusionista”, el estilo educativo en personas mayores ha de desarrollar la participación, flexibilidad, la atención a sus intereses, la valoración de la historia pasada, la creación de un “por venir”.

Las dificultades y los riesgos no son pequeños porque estamos ante un camino que hay que desbrozar, pero el esfuerzo por introducirse en el bosque es un reto. En definitiva se trata de retomar por activa el eslogan anterior: “nada para el pueblo sin el pueblo”. Es decir, la actividad educativa para los mayores va a ser conducida por y desde los mismos interesados.

Las dificultades, decíamos, se incrementan cuando miramos al pasado; estamos empezando a construir la historia de la Educación en Personas Mayores, por cuanto sabemos que las valoraciones y el descubrimiento del patrimonio del ser humano experimentado es un fenómeno de reciente aparición en las sociedades occidentales. No así en las orientales o en las etnias americanas en las que desde siempre el “anciano” fue venerado y respetado como jefe de la gran familia (Aranguren, 1992).

En la actualidad se está intentando recuperar el valor de la andadura de los años, por lo que sobre el tapete de la Medicina, la Política o la Sociología se ha colocado el tema. Para no ser menos, al carro de las Ciencias Sociales se sube la educación, con la inquietud de saber qué y cómo interpreta su papel. Vislumbramos, casi me atrevería a decir que tenemos la convicción, de que la más elegante intervención de la educación es aquella que busca nuevos referentes educativos extraídos de la experiencia, desde cuya plataforma se podrán elaborar nuevos proyectos de vida para la jubilación. Aunque carecemos de raíces históricas sobre la consistencia del valor educativo de la experiencia en el adulto mayor, confiamos otorgar el protagonismo a quien lo merece, merced a la colaboración de sus recursos.

En esta perspectiva y en relación con los mayores hemos encontrado en la corta literatura diversos autores que se han ocupado de transmitir interés y preocupación a un estilo de educación orientada a los mayores: Moody (1976), Laporta, (1978), Spedicato (1986), Sáez y Vega (1989) y Jarvis (2001), los cuales se han apuntado con más o menos acierto, a impulsar la tarea de acompañamiento y construcción de otros referentes agregados o extraídos del curso de los años.

Por nuestra parte, venimos asociando conceptos en principio poco frecuentes en la bibliografía referida a las personas mayores; educación, emociones, participación, capital humano, experiencia, son términos que en apariencia dicen tener difícil asociación entre sí. Arriba señalábamos que nos enfrentamos a una tarea costosa y ahora aseguramos que admitimos el desafío de investigar un prototipo de educación en las personas mayores tal que se ajuste a lo expresivo. Ante el reto, lo primero que nos surge es el modelo de educación académica porque resulta ser el más familiar, pero conviene aclarar ideas. ¿Es la reproducción del modelo escolar de lo que hablamos? ¿Sobreentendemos como ejemplo el prototipo académico aunque sometido a alguna revisión? ¿Quizás sea preferible acercarnos a la educación instrumental? ¿A qué proceso educativo nos estamos refiriendo? ¿Qué factores lo identifican? ¿Hacia qué catálogo de propósitos y competencias se dirigen nuestros impulsos educativos?

5.1. Aproximación a la Educación Expresiva (EE)

Después de varios trabajos y debates, el profesor García Mínguez formalizó un posicionamiento en el 2005 respecto a la educación en las personas mayores; es la formulación que reproducimos porque nos parece sigue teniendo vigencia hacia la aproximación a una conceptualización relevante y al mismo tiempo apropiada: “la educación en personas entradas en años es una acción fenomenológica orientada a posibilitar el descubrimiento del capital personal, social y cultural a fin de que el colectivo mayor dé alcance a su reconocimiento y transformación” (García Mínguez, 2005, 130).

Efectivamente se cree que la educación en el adulto mayor es una asignatura pendiente de la Pedagogía (Sáez, 2005), al tiempo que su propuesta representa una contribución al descubrimiento de la memoria histórica. Uno de los asuntos iniciales que requiere clarificación al hablar del mayor, es el relativo a la toma de conciencia de los significados históricos; conocer el “capital personal, social y cultural”, es decir, los pensamientos, las ideas y emociones claves de un individuo, conducen a fraguar las bases del proceso de cambio y transformación.

No podemos renunciar alegremente a nuestras herencias, ni a las racionalidades o irracionalidades que han configurado los modos de pensar y hacer de una persona. Las creencias y deseos son las fuerzas que constituyen los motores secretos de la historia y de las historias.

Llega el momento de hacer presentes aquellas recurrentes afirmaciones de la Psicología que aseguraba que “la mente que no se ejercita, se atrofia”. La particularidad de esta afirmación referida a la educación es que no solo se atrofia, sino que la falta de funcionamiento mental encarcela un potencial, un “motor” de cambio de la historia personal y la social.

Por su parte Alejandra Withnall en sus estudios sobre gerontología educativa (2003), pone a debate una doble concepción de la educación que parece muy acertada. Ella distingue entre educación instrumental y educación expresiva.

La educación instrumental asume la función de dotar de herramientas a la persona, tales como elementos de lectura, escritura, cálculo, sociales, historia, conocimientos para el uso de la vida. La profesora habla de un planteamiento transmisionista, entendido como el acto de un emisor que envía por medio de un canal mensajes e informaciones. Las pedagogías académicas siguen implantadas de manera preferente sobre el modelo transmisor anexo a la enseñanza y el aprendizaje; la enseñanza consiste fundamentalmente en la transmisión de conocimientos que garanticen la utilidad práctica. En definitiva la formación instrumental adiestra en el ejercicio y manejo como primera intención de unos saberes exigidos en, por y para el desarrollo del trabajo productivo.

El eje básico de los planteamientos de la educación instrumental parte de la caracterización del mundo contemporáneo como la sociedad del conocimiento, en el supuesto de que los avances económicos y la construcción cultural, están vinculados cada vez más a las aplicaciones de la ciencia y la tecnología. De esta forma se acepta y se interpreta el saber como un producto; la sociedad del conocimiento es aquella “que posee capacidad para generar conocimiento sobre su realidad y entorno, y con capacidad para utilizar dicho conocimiento en el proceso de concebir, forjar y construir su futuro. En este sentido, el saber se convierte no sólo en instrumento de explicación y comprensión de la realidad, sino en motor de desarrollo y en factor dinamizador del cambio social” (Chaparro, 1998, 3). En consecuencia los cambios sociales son planteados en el contexto de un conocimiento que comporta los progresos de la ciencia y la tecnología, siempre en una perspectiva productiva.

Así pues, la educación instrumental se presenta como la solución ideal para allanar los caminos de los males contemporáneos, es decir, las desigualdades, los derechos quebrantados, la vivienda digna, las enfermedades, en fin la mejora de la calidad de vida. Así pues, la manera de mantener el artilugio de los progresos

sociales, políticos o culturales al lado de la sociedad del conocimiento como panacea universal, se hace a través de la “calidad de la educación”, por otro lado una expresión inflacionada. A no dudar, una educación para el trabajo; así pues, de lo que se habla realmente es de la transmisión de saberes competitivos, terrenos sobre los que la instrumentalización se mueve a sus anchas. En el fondo todo ello tiene su razón de ser: estamos sujetos por fuerza de la filosofía dominante al consumo de conocimientos científicos y tecnológicos (Caldas, 2002).

Por el contrario, la educación expresiva, principal argumento validable de la Educación en Personas Mayores, encuentra su naturaleza en el espacio del comportamiento emocional de los sujetos en primera instancia. De alguna manera, la expresión educativa se presenta para definir y desarrollar la consciencia de las propias capacidades, sean racionales o sean afectivas. Se está planteando un modelo educativo que incorpora los avances de los nuevos conocimientos y tecnologías junto al esfuerzo por incorporar el patrimonio individual o colectivo del mundo emotivo.

Es así como la herencia de las personas viene a ser considerada como “el capital personal, social y cultural”. El referente del propio conocimiento y los cambios de la persona hay que entenderlos en el marco de la expresividad emotiva, que viene a convertirse en el territorio de la alfabetización de la conciencia. Los nuevos avances y retrocesos en el proceso de integración del mayor, se fraguan en las dimensiones de la “inteligencia emocional” de la que dependen importantes implicaciones en las relaciones sociales, junto a otros aspectos de la vida (Goleman, 1999). El punto de partida no es un planteamiento disyuntivo: la razón positivista o los sentimientos, el modelo de la eficacia o el modelo de la experiencia, las competencias técnicas o las competencias expresivas. Las últimas investigaciones han aportado pruebas convincentes de la inseparabilidad esencial de las emociones y el razonamiento (Goleman, 1999).

Con esta lógica, no resulta extraño que la educación asiente su compromiso en evidenciar la experiencia histórica en tanto potencia los procesos de libertad y creatividad cara al futuro. Acertadamente asegura García Molina (2003) que

nosotros, en especial los educadores sociales en personas de edades maduras, no enseñamos educación, al modo que se transmiten los conocimientos de Derecho, sino que nos desenvolvemos evocando el pensamiento del adulto mayor, como plataforma de encuentro consigo mismo y del entorno que lo sostiene. Puede parecer sorprendente; ahora, el desempeño educativo expresivo además de poder contar con el individuo, hace necesaria la presencia de un estilo educativo que logre entrar en los dominios sociales con ofertas que provean al saber y al ser.

En el reconocimiento y valoración de la experiencia se ubicaría la Educación Expresiva (EE) y las estrategias del educador, dirigidas a solventar un enfoque formativo tradicional muy lejos de la conocida construcción de la inteligencia emocional de Goleman (1999). Para ello se espera que los nuevos educadores sociales, trabajadores en y con personas mayores, desarrollen habilidades sociales de comunicación, capaces de agregar el valor expresivo. De esta forma el sentido educativo recibe un enfoque hacia la evocación y apropiación de procedimientos intelectuales con contenidos científicos, aunque dando preferencia a los imaginativos y creativos. Por tanto, el profesional de educación en mayores ha de considerarse a sí mismo no como transmisor, sino como traductor y provocador de otros proyectos.

En este sentido, la Educación Expresiva no deja de ser un espacio de contagio de ilusiones y deseos, de re-creación de proyectos, de re-situación ante lo que nos rodea, de adquisición de nuevas competencias frente a otros horizontes. Cada sujeto, cada persona mayor tiene su currículo y, lo que sea capaz de ser o hacer será efecto de una reflexión sobre sus fortalezas y debilidades, trabajando con otros y entre otros. Porque finalmente se trata de poner en escena una herencia significativa de años, un crear e innovar conocimientos sustraídos de la experiencia de cada quien; se trata de ir más allá de sí mismo, para que redescubriendo lo que sabe y ha vivido hacia los otros.

Aprender en una reflexión grupal es un giro copernicano en la vida del mayor; pero no tendrá mayor interés si permanece en la simple suma de individualidades. En la Educación Expresiva hace falta concitar la emergencia de una

multiplicidad grupal en cada uno de nosotros. Para Sócrates, el hombre ideal es el que sabía combinar la ciencia con la virtud, el saber con hacer. Desde este equilibrio socrático entre teoría y ética podemos extrapolar la fórmula a la comprensión del ser humano, nacida para satisfacer necesidades vinculadas a la comida, la salud, el albergue o la patria; pero por encima de su construcción biológica existen otras necesidades no materiales y simbólicas como es el afecto, la acogida, la seguridad en el entorno. El sistema equilibrado de sendas contraposiciones apuntará las demandas de satisfacción reclamadas por la naturaleza humana. Entendemos que la Educación Expresiva genera aquellos procesos, escenarios y contextos que permiten el despliegue de experiencias y simbologías, capaces de propiciar la posibilidad de personas nuevas, asumir más autonomía y explorar otros recursos cara el futuro de una etapa biológica inexplorada como es la jubilación.

5.1.1. De la etimología

La perspectiva etimológica no admite discusión: la raíz del término “expresión” viene del verbo latino “*exprimere*” que se traduce por exprimir, sacar, hacer salir hacia fuera, presionar del interior hacia el exterior (RAE). En ese juego de verbos con sentido centrífugo encuentra su significación los nombre “expresión, expresividad” y el adjetivo “expresivo”.

En el lenguaje ordinario se utiliza con mucha frecuencia la idea de expresión, por ejemplo se habla de “discurso expresivo” en referencia al tono enfático, “persona expresiva” en el comportamiento aludiendo al porte fisiológico, “gestos expresivos” en un momento de vehemencia, “sonrisa expresiva” en la que convergen la sencillez y la espontaneidad, usos como puede observarse con diferentes significados. También en las ciencias, sobre todo las sociales aparece el juego de aspectos diversos: la Estética entiende la “expresión” como la capacidad de una obra artística para evocar las emociones y los sentimientos; la Psicología traduce el concepto de “expresión” por el comportamiento exterior, observable, medible; a su vez la Lingüística hace referencia a la “expresión” en cuanto palabra, frase, enunciado,

escrito que denota la manifestación acertada de una idea, así como una comunicación viva y emotiva; en la Lógica Matemática el concepto “expresión” alude a un conjunto de componentes que representan una cantidad. Algo similar sucede con el concepto “modelo” utilizado en Estética, Pedagogía, Ética, Metafísica (Ferrater Mora, 1994).

Para entender de una manera global lo que significa el término “expresión expresivo/a” hay que apuntar hacia un ámbito científico (el Arte, la Lingüística, la Psicología), que pone el acento en un sentido originariamente interno, en principio próximo a la emotividad.

Así pues, etimológicamente el adjetivo “expresivo/a” manifiesta una cualidad emotiva revelada a través de signos que pueden manifestarse en diversos lenguajes simbólicos, sean escritos u orales, en lenguajes artísticos/visuales, en conductas plásticas, etc. Más adelante nos ocuparemos de las diferentes formas de exteriorizar la “expresividad”.

5.1.2. Aproximación semiótica en Pedagogía

Entre las Ciencias Sociales se desenvuelve la Pedagogía, donde comienza a emplearse el concepto de “Educación Expresiva”. Igualmente el ámbito pedagógico carece de un sentido unívoco. Los usos plurales del lenguaje coloquial representan el realismo de las manifestaciones y funciones que le asignan las ciencias en general y la Pedagogía en particular. La Educación Expresiva es una estrategia que actúa en las personas como referente al que atender, y una capacidad de valoración del ser y del entorno bajo la idea del cambio y el compromiso.

Siguiendo al citado Goleman (1999), la Educación Expresiva es un conjunto de talentos o capacidades organizadas en cuatro dominios:

1.- **Reconocimiento del capital personal** o conocimiento de sí mismo, que el autor estadounidense denomina como “capacidad para percibir las emociones de forma precisa”.

2.- **Reconocimiento del capital social** o “capacidad de aplicar las emociones para facilitar el pensamiento y el razonamiento”.

3.- **Reconocimiento del capital creativo**, anexado a la motivación, capacidad de iniciativas, y despliegue de la innovación.

4.- La Educación Expresiva en cuanto **forma de comunicación y compromiso con el entorno**

1.- La Educación Expresiva en cuanto instrumento de autoconocimiento o reconocimiento del capital personal

La teoría de Schön (1992) sobre la profesionalización del educador como “profesor reflexivo” es un modelo muy proclamado en los ámbitos pedagógicos. El acto reflexivo representa un ejercicio de objetividad sobre sí mismo: la reflexión y reflexividad, son la base del progreso y también será su efecto, siempre y cuando la reciprocidad este orientada y mediatizada por la percepción del rol del maestro (profesional); entonces ellos serán el fondo, el fin y el reto de la formación (Schön, 1992). Lo mismo puede decirse, haciendo una trasposición de la persona mayor en el caso que nos ocupa. A partir de la interiorización de las habilidades y competencias depositadas en el individuo, pueden tomarse pautas que satisfagan nuevos retos vitales.

Al hablar de introspección estamos reclamando los derechos de la propia historia: es el intento reclamado por la Educación Expresiva que encuentra explicitación en el acto de hacer presente “la memoria de sí mismo” (Sternberg, 1994, 28), como primer supuesto; en segundo lugar ofrenda una especial valoración

de la experiencia registrada a lo largo del tiempo. Siendo un acto importante porque descubre potenciales y nuevos horizontes, no es un encuentro sencillo: tomar conciencia, hacer surgir las interioridades del mar de la vida, lograr que las experiencias inscritas en la enciclopedia de la existencia, es luchar contra el olvido. Porque no se trata de una reproducción material, sino de reencontrar las experiencias vividas y posteriormente buscarles nuevas formas de vida. Cuando entran en juego los potenciales o las debilidades descubiertas, nuevos horizontes dimensionan e intensifican a la persona. Pero hasta llegar al descubrimiento hay que hacer un recorrido por veredas oscuras, a veces dolorosas y en ocasiones olvidadas. Pero a pesar de las dificultades el recurso introspectivo es un compromiso de construcción personal y social.

La conciencia de uno mismo corresponde a lo que Goleman denomina “competencias emocionales” (1999) y pertenece al mundo interior de los espacios personales. Incluye tres dimensiones:

.- La conciencia emocional, o conocimiento del “laberinto de los sentimientos”. El método de conocimiento y desarrollo es la reflexión y la introspección como fuente de aprendizaje.

.- La autovaloración o adecuada apreciación de las propias capacidades. Es difícil valorarse, pero con la ayuda externa y la capacidad de escuchar los rumores del entorno se puede llegar a saber la valía de cada uno.

.- La confianza en sí mismo. La autoconfianza representa la percepción de nuestros valores, lo que es diferente de la autoestima o sentimiento de satisfacción consigo mismo. Aprender de las críticas es un acto de fe en las propias capacidades y/o limitaciones.

Cuando nos referimos a las personas mayores, la Educación Expresiva se alimenta de los sentimientos y de las experiencias del pasado, o sea, vuelve actual lo que tras nosotros hemos dejado y cuyo recuerdo no ha muerto. El educador social

cuidará de conservar la huella de las sensaciones que el cuerpo ha percibido desde que se siente como un ser viviente (Sternberg, 1994). No sólo de materialidad vive el hombre, “homo economicus”, sino también de la fuerza de los símbolos emotivos y la fuerza de las relaciones.

La razón de la Educación Expresiva es abrir caminos de acceso al ser consciente para tomar mayor conciencia de nuestra experiencia. Dado que el significado de lo “expresivo” se mueve en el filo de los sentimientos, su preocupación no es otra que proyectar sobre el presente un pasado quizás olvidado, nunca destruido; la posibilidad de visibilizar el patrimonio es una especie de patriotismo de la sangre y el orgullo que conduce a la autovaloración. Con una imagen intuitiva y plástica revela Sternberg el hecho de la preeminencia de las operaciones expresivas en el marco del reconocimiento y apreciación de sí mismo: “es la topografía de la vida interior del individuo una acercamiento al ser existencial” (Sternberg, 1994, 34),

En perspectiva existencial la Educación Expresiva representa el reencuentro con el mundo de las emociones. El primer y principal ensanchamiento de la Educación Expresiva premia el conocimiento de la inteligencia, las emociones, los intereses, los motivos de la existencia. No obstante, habida cuenta del racionalismo imperante no podemos dejar de lado el dominio de la racionalidad. Educados como seres racionales, las dimensiones emotivas del ser humano han pasado a segunda categoría en la educación reglada. En verdad no es posible, ni lógico despojarse de la razón, pero tenemos la convicción de que la “inteligencia emocional”, como expresa D. Goleman (1999), precisa ejercitar una actividad que satisfaga imágenes y necesidades, enterradas por la primacía despótica de la educación instrumental.

Aliviar la postergación expresiva a través de la reflexión, la introspección y la escucha de los mensajes que vienen de la calle es una preocupación básica de la educación en todo ciudadano, también de las personas mayores. Bastante más recientemente, han llegado los estudiosos de la inteligencia emocional (Goleman, 1999; Vallés y Vallés, 2003) para insistir en la necesidad de que un mejor

conocimiento de nosotros mismos resulta una fuente de crecimiento y desarrollo personal.

Expresividad es tanto como decir autenticidad; autenticidad significa retorno al desarrollo personal. La educación no puede limitarse a reconducir el hombre por el sendero del solipsismo; el hallazgo y la valoración de la experiencia que llevamos dentro ayuda al enriquecimiento de la persona, pero alcanzará un valor y un sentido nuevo al volcarla sobre la sociedad. La subjetividad se convierte en objetividad. “Sin un yo rico, completo, social, toda forma de expresividad sería un mimetismo, una máscara” (Aymerich, 1971, 15). La exteriorización del mundo de las emociones y vivencias representa un descubrimiento del capital humano proyectado con inteligencia sobre uno mismo y sobre la realidad, fuente de la que ha bebido el ser humano.

La expresión educativa en el momento actual aparece identificada con la metodología del desarrollo y crecimiento en las dos grandes dimensiones humanas: la interior que hace del sujeto un ser capaz de sentir y asimilar, y la externa por cuanto puede transmitir y proyectarse (Aymerich, 1971).

2.- Reconocimiento del capital social, como desarrollo de la autonomía y sentido crítico:

Un segundo testimonio de la expresividad educativa refiere el carácter liberador. En medios educativos y fuera de ellos se habla con frecuencia de la capacidad crítica como el primer objetivo de la formación humana. Pero también es cierto que en muchas ocasiones el ejercicio de la crítica tiene un perfil específico: podemos decir que domina la censura con lo que “no nos va”, “no nos gusta”, “no emparenta con nuestro pensamiento”. Sin embargo, nos arrojamamos en las manos de planteamientos banales, por tanto sin argumento, siempre que identificamos propósitos ideológicos o emotivos afines a nuestro discurso, haciendo gala de una

ausencia de sentido crítico verdaderamente llamativo. Lo que ayer era incierto, hoy es verdad simplemente porque interesa.

El reconocimiento del capital social extiende su mirada sobre cuatro competencias volcadas en la sociedad (Goleman, 1999):

.- Capacidad para establecer vínculos. Es el mayor “don” social de las personas; consiste en captar los sentimientos y puntos de vista de los otros, interesarse por sus preocupaciones desde la captación de cualquier señal.

.- Capacidad de influencia y liderazgo. Captar las necesidades de los demás y ayudar a potenciar su capital personal es la forma de liderar y ayudar al desarrollo de las personas, los grupos o las instituciones. Probablemente resulte una de las competencias más importantes en la perspectiva del capital social.

.- Destrezas para no descompensar la emotividad ante los posibles y sorpresivos contratiempos de la vida. En algún momento y por algunas corrientes psicológicas, las disonancias sociales pudieron considerarse como algo problemático. Hoy el conflicto es considerado como un posible método de desarrollo personal y social y manifestación de la libertad. Parejo al conflicto con opciones pedagógicas camina el respeto y consideración a la diversidad.

.- Colaboración y cooperación desde el sentido crítico. Estas energías unidas al liderazgo se identifican con el saber reconocer y recompensar las fortalezas y logros de los demás, reconociendo errores. Nuestra competencia consolida la firme convicción para dinamizar los potenciales de las personas y colectivos, desde un análisis selectivo.

De manera concreta puede decirse que una preocupación de la Educación Expresiva es perseguir los pasos de la libertad en el medio social. El sentido crítico forma parte de la liberación del hombre reproductor y prevención de las mentes vacías aseguran King y Scheider (1992). Hacia este horizonte catártico nos conduce

Sternberg (1994) cuando recuerda que la libertad de expresión es igualmente precisa que la libertad de pensamiento con carácter total.

Los desarrollos que precisa enfatizar la Educación Expresiva se conducen por las manifestaciones siguientes (Marín Ibáñez, 1981):

- .- Actitud positiva para el cultivo de la razón, aún reconociendo sus límites.
- .- Desarrollo de habilidades expresivas y comprensivas, detestando las apariencias.
- .- Conciencia de la historicidad de todo lo humano, por tanto de la urgencia de las verdades.
- .- Reconocimiento y fomento del pensamiento reflexivo que pone entredicho cualquier fenómeno. Todo tiene una razón.
- .- Cultivo de las miradas que buscan más allá de la fachada; las apariencias engañan, reza el refrán.

3.- La Educación Expresiva en cuanto canal de creatividad

La tercera dimensión de la Educación Expresiva está asociada a los lenguajes simbólicos: el arte, la poesía, la plástica, la pintura, etc. La creatividad resalta la importancia de la imaginación como una actividad fundamentalmente expresiva. Siendo que todos disponemos de un componente imaginativo, es así que todos somos creativos en cualquier lugar y momento de la vida. Así certifican los pedagogos teóricos de la creatividad: Aymerich (1971), Goleman (1999), etc.

Las opiniones van desde la creatividad basada en la realidad más elemental hasta el ámbito antropológico, pasando por la Historia y la Filosofía. En ese sentido, hablar de la imaginación y lo creativo, constituyentes elementales de la realidad humana resulta poco duradero, sólido, firme y seguro, en definitiva no educativo. Podríamos puntualizar con Aymerich (1971) que la gran desconocida del mundo pedagógico contemporánea es la Educación Expresiva como estimulación de la

imaginación creativa. Sucede que la creatividad es la forma más elemental de la espontaneidad, e igualmente, ésta es un producto minusvalorado en la sociedad de mercado y por ende en el sistema educativo instrumental.

La creatividad consiste en la capacidad de apertura a nuevas perspectivas, información para comprender y, en su caso, transformar la realidad o a las propias ideas y conducta. Frente al pensamiento fijo, funcional y robotizado, frente al ciudadano rutinario, aburrido y alienado, la irrupción de una expresión educativa es un “collage” de sentimientos, emociones, imágenes y arte como manifestación de recuperación del hombre libre con sentido crítico. La suya es una función catártica de autonomía y de equipamiento analítico:

.- Buscando y bebiendo en nuevas fuentes. Ello supone depositar confianza en los valores de los otros, lo que en opinión de José Antonio Marina (2004b) representa el modo más inteligente de vivir. Un planteamiento flexible ante los acontecimientos y exigencias sirve de instrumento de aprendizaje.

.- Aportando soluciones originales a los problemas. La competencia de improvisar, ofrecer alternativas nuevas y, sobre todo, dejar que lo impredecible gobierne el mundo del pensamiento es un signo de madurez, pero sobre todo, de promoción de la espontaneidad. En contextos cambiantes como los actuales, la flexibilidad puede llegar a ser una herramienta imprescindible.

.- Adquiriendo nuevos lenguajes y hábitos de expresión. El valor de los ciudadanos en una sociedad encorsetada está avalado por la estimación del sentido de la creatividad. La sensación de fluidez en las ideas y los sentimientos surge cuando la naturalidad se descarga sin los frenos del miedo o los prejuicios.

La creatividad no surge por generación espontánea, exige un entrenamiento para entrelazar ideas y valorar alternativas. Diversos lenguajes que luego veremos, garantizan una educación de la innovación. Por supuesto que la persona es tanto más rica y original cuanto dispone de más opciones de expresión en moldes diferentes.

Una de las formas de evaluación en la actualidad, es la manifestación de la inteligencia sabedora o la formación, pero también se evalúa por el modo original en que y con que nos expresamos.

4.- La educación expresiva en cuanto forma de comunicación y compromiso con el entorno:

El concepto de comunicación social tiene un precursor en el libro de "Inteligencia social" del psicólogo Edward Thorndike quien por el año 1992 la definió como "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas" (Thorndike, 1992, 54).

Abordamos la Educación Expresiva con un objetivo concreto que consiste en la destreza de conocer los sentimientos propios, y también en la capacidad de percibir los de los demás. La actividad expresiva consiste en la emisión consciente o no de signos que responden a la transmisión de un mensaje (Salzer, 1984). Aprender a distinguir las reacciones de los otros y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta es una tarea de la Educación Expresiva. La expresividad ha de entenderse como una manifestación del pensamiento o de los sentimientos que anidan en la persona, entendida como ser "ser con", en "relación a", antes que como ser encerrado en sí mismo. De todas maneras sobre el binomio expresión-comunicación, descansa el principio fundamental de toda educación; en este sentido, decimos que toda educación lleva implícito el proceso de socialización.

La expresividad ha de ser entendida como lenguaje de comunicación, objeto y labor del educador, en el entendido de que es un aprendizaje a adquirir a través de la educación, en este caso expresiva. Todo mensaje emitido por una persona y recibido por otra aparecerá vinculado a una competencia adquirida. La formación en competencias comunicativas no se basa en una educación de contenidos de los cuales debe responder el alumno de memoria, sino en la consideración de su sentido y significado. Sobre esta base se formulan una serie de criterios dirigidos a que los

mayores aprendan a hacer uso de una información que trasciende “el saber hacer” de las apariencias para concitar la reflexión sobre las relaciones y significados ocultos

Puntualicemos una última característica: la educación expresiva dispone de una categoría corporal. Gracias a la mediación corporal se hace posible la comunicación; sin el cuerpo no habría relación yo-tú. El tradicional miedo al reconocimiento del cuerpo como un elemento existencial ha limitado las posibilidades expresivas. Sin embargo, según la ilustrativa imagen de Bertherat (1990) nuestro cuerpo es nuestra casa; en la casa encontramos habitaciones y paredes de separación construidas en el tiempo donde guardamos emociones, vivencias familiares y sociales, penas y alegrías, éxitos y fracasos, unas páginas de historia que han formateado nuestra forma corporal. Todo el cuerpo lleva escrita la propia historia.

5.2. Principios de la Educación Expresiva

Los métodos de la Educación Expresiva se basan implícitamente en los principios didácticos fundamentales:

1. **Principio de la experiencia:** todo modelo educativo ha de partir del punto más próximo a la vida del adulto mayor. La idea fundamental de la Educación Expresiva consiste en partir de lo conocido a lo desconocido, de lo cercano a lo remoto.

2. **Principio de la dinamización:** la tarea educativa procede de los intereses/necesidades y de las posibilidades de la persona en un contexto social. Se haría necesario, por ejemplo, hacer un énfasis en las fortalezas de los mayores, dimensión que actualmente brilla por lo general por su ausencia. Se trata no sólo de adaptarse a partir de las aficiones, sino de potenciar las habilidades adquiridas con el tiempo.

3. **Principio de la participación:** se refiere a la interacción de los participantes, que parte de la experiencia del adulto. Esta de más decir que toda educación es de por sí activa, ya que implica necesariamente la participación del educando. Pero podríamos enfatizar priorizando el principio de participación ampliado a la Educación Expresiva, o si tomamos en consideración que todas las personas mayores poseen implícita o explícitamente un caudal de saberes que es preciso canalizar desde y con sus iniciativas.

4. **Principio de espontaneidad:** aquí se hace referencia a promover la creatividad de la persona mayor. En realidad ésta es una de las grandes fallas de la educación instrumental. Los factores esenciales del proceso expresivo en su secuencia natural son: la improvisación, la naturalidad, la recreación, la expresión y el arte espontáneo.

5. **Principio de autoanálisis:** es el punto de partida toda vez que los mayores, dado su recorrido vital, son capaces de detectar por ellos mismos los problemas que se presentan en su desarrollo. Existe riesgo de la subjetividad y la fijación de ideas, pero el principio de la interactividad puede ser una valiosa ayuda para alcanzar la objetividad.

6. **Principio de la interactividad:** desde la teoría educativa de adultos sostenemos que importa más la “manera como se enseña” que el programa, por cuanto conjuramos la idea de que el educador social “no tiene la llave de la formación” en los adultos mayores. Esto quiere decir que el papel fundamental de la Educación Expresiva no es en realidad lo que se enseñe, elemento diferenciador de la educación instrumental, sino lo que sepa hacer interactuando con los mayores.

5.3. Análisis de un nuevo horizonte

5.3.1. Dos categorías de Educación Expresiva

El fenómeno de la expresión se desenvuelve entre dos categorías contrapuestas: la técnica y la espontaneidad. Una dialéctica equilibrada rige la relación entre ambas, es decir, la creatividad y la regla establecida.

El arte teatral, pongamos el ejemplo, siempre libre y creativo, ha de seguir unas formas y estructura que le otorgan un valor de comunicación universal; en la conjugación de sendos componentes, la creatividad y el código, radica la inspiración del artista. “Sin espontaneidad la obra es fría y carente de vida; sin técnica resulta incomprensible y confusa” opina el profesor francés Dobbeleare, (1970, 78).

Sin el dominio de las reglas y normas de una ciencia no existe posibilidad de logro: es preciso conocer los alcances culturales que nos han precedido. La técnica consiste en el saber someter una obra a las reglas y dictados avalados por los paradigmas de la ciencia. En el análisis de las obras creativas descubrimos dos ediciones: una primera que podríamos calificar de imitación o inspiración en modelos dados y una segunda, la parte propiamente creativa, que llamaríamos generación de productos nuevos y originales.

Por otra parte nos aborda la exigencia de la espontaneidad para dar respuestas nuevas a viejos interrogantes. Espontánea es la persona capaz de mantener una actitud abierta a la realidad cultural que nos embarga y al encuentro con el propio yo. Es interesante resaltar que la visión del mundo creativo responde a reto originario en la espontaneidad, la cual impulsa a liberar los bloqueos de la percepción y la sensibilidad.

5.3.2. Lenguajes de la Educación Expresiva

Gardner (1983) proponía la “Teoría de las inteligencias múltiples” descartando que el ser humano sólo tuviera un tipo de inteligencia. Estableció ocho tipos de inteligencias:

- la lingüística-verbal,
- la lógica-matemática,
- la corporal-cinestética,
- la visual-espacial,
- la música,
- la emocional (que se dividiría en la intrapersonal y la interpersonal),
- la naturalista y
- la existencial.

Posteriormente, sus colegas investigadores llegaron a describir hasta veinte tipos de inteligencias.

En la teoría de la expresión lingüística suelen admitirse tres modelos de comunicación:

- .- el lenguaje icónico que emplea instrumentos visuales para la comunicación
- .- el lenguaje plástico cuyas manifestaciones pertenecen a la lingüística ritmo musical, a la gestual y a la corporal
- .- el lenguaje gráfico que se expresa con signos simbólicos, sean escritos, verbales o matemáticos.

Haciendo una combinación entre la lingüística y las múltiples inteligencias, derivadas de ellas, o sea en los tres modelos básicos de expresión y Gardner, estamos en disposición de proponer ocho formas de programar la comunicación:

- 1.- el lenguaje oral
- 2.- el lenguaje escrito
- 3.- el lenguaje numérico
- 4.- el lenguaje plástico-corporal

- 5.- el lenguaje visual
- 6.- el lenguaje mímico-gestual
- 7.- el lenguaje tecno-instrumental (máquinas, artefactos)
- 8.- el lenguaje hipertexto en informática, integrado con texto, imagen estática o en movimiento, sonido.

Estas expresiones lingüísticas, como las dos últimas, permiten diversas formas y combinaciones: Tal es el caso de la expresión dramática en la que pueden aparecer lenguajes corporales, orales, plásticos, mímicos, etc. Según el autor, la importancia de todo el elenco expresivo está dada en saber escoger el lenguaje que convenga en función de la comunicación, las posibilidades de expresión y el prototipo de inteligencia manejada. Adviértase que hoy en día el pensamiento divergente, creativo, imaginativo e inventivo utiliza la conjunción de distintos lenguajes expresivos.

A modo de ilustración añadamos dos observaciones pertinentes respecto a dos expresiones de uso en menor frecuencia: los lenguajes corporales y mímicos. Ambos concentran la energía en la expresión de los pensamientos a través del cuerpo. A su vez, la lingüística icónica y visual expansiona la fluidez sobre los automatismos verbales o escritos, otorgando a éstos un valor añadido de expresividad. La dificultad radica en falta de cultivo y aprendizaje en la educación formal.

5.3.3. Entrenamiento de la Educación Expresiva

Como venimos afirmando, la expresión de la vida interior requiere un entrenamiento, que a su vez discurre sobre la plataforma de un proceso conformado por tres etapas, requeridas en la totalidad de las funciones mentales:

- 1.- **Reflexión.** A Husserl corresponde la paternidad de la fenomenología, en nuestro caso aplicada al propio sujeto: sus intenciones eran mostrar como “la mente

toma posesión de la experiencia, relacionando el pensamiento a través de un acto de percepción estructurada” (Norris, 1982, 44).

2.- **Expresión.** Puede decirse que el hombre habita dos “mundos” paralelos: el mundo personal donde actúa como organismo de impulsos e instintos y el mundo social, donde los símbolos (como el lenguaje) la habitan para dar significado a los objetos. Esta atribución de significados es un proceso continuo sujeto siempre a diferentes cambios. El individuo no deja de construir, modificar, sopesar... de manera que la acción no es solo consecuencia de atributos psicológicos, sino de actos creativos y constructivos de otros conocimientos.

3.- **Comunicación.** Esto nos lleva a considerar que cada individuo toma como referencia la proyección de su acción sobre la misma sociedad y las actuaciones de los otros. Individuo y sociedad aparecen entonces como un todo inseparable, donde las conductas pasan a ser interpretaciones reflexivas y sociales de los diferentes estímulos internos y externos (Cohen y Manion, 1990). Nos hallamos ante la lógica de la comunicación y los mecanismos de interacción con el entorno.

Estas etapas se refuerzan entre sí. Por ejemplo, es más fácil recibir datos si uno está interesado y motivado, y si el proceso de recepción es compatible con las inquietudes emotivas de la persona; tras haber recibido la información de manera eficiente, resulta menos costoso retenerla y analizarla. De igual manera, una retención y un análisis eficientes siempre facilitarán el incremento de nuestra capacidad de recibir información. Al mismo tiempo, el análisis que abarca una disposición compleja de las tareas de procesamiento de información, exige una capacidad para retener (recordar y asociar) aquello que se ha recibido. Es obvio que la calidad de análisis se verá afectada por nuestra capacidad para recibir y retener la información.

A la base de toda esta historia procesal, más pedagógica que real, existe un principio elemental: hace falta sensibilidad en los sentidos y en la conciencia para

sentir y registrar. El registro humano es como una placa solar que si carece de sensibilidad no almacenará energía. Y también hace falta entrenamiento para detener la atención sobre un objeto o sobre la conciencia a fin de comprender los mecanismos de la significación informativa más allá del ropaje externo.

Las metodologías de la educación han de cambiar en la línea de expresividad. Es una premisa desde la pedagogía de Goleman (1999), la cual constituye una oportunidad de “otras imágenes y otros proyectos” en las nuevas generaciones de mayores (García Mínguez, 2005). El entrenamiento en la expresividad requiere:

- .- unas estrategias de manejo de los significado,
- .- una comprensión del mundo personal de las emociones y un acercamiento explicativo de lo social,
- .- un planteamiento de una educación menos instrumental y más expresiva y,
- .- un medio para incrementar los lenguajes comunicativos y la propia comunicación.

Indudablemente la educación en personas mayores ha de cambiar en sus métodos y contenidos. Hemos hablado de los segundos, para otro momento dejamos la metodología.

La Educación Expresiva es una oportunidad para que el colectivo de mayores se planteen “otros estilos de vida y otros proyectos” (García Mínguez, 2005); es una oportunidad para que conciten sus aspiraciones, para que tengan mejores ocasiones de integración en la sociedad, para se acerquen a una nueva explicación de la realidad actual. En verdad la Educación Expresiva es un medio de visibilizar las relaciones de las personas con la cultura vivida y la que deben afrontar. Finalmente la Educación Expresiva significa un importante camino a seguir para colocar al mayor en lo alto de la dignidad humana, haciéndose participante y protagonista de la propia historia y la del mundo en que vive.

5.4. Síntesis

La educación en personas mayores ha de facilitar la lucha y el alcance de nuevos retos. Para que ésta estimule a las personas, tiene que orientarse al (re)descubrimiento de las capacidades y posibilidades, no únicamente, a la compensación de déficits.

No se trata solamente de dotar a las personas de edad con aquello que en circunstancias socioeconómicas le negaron en un momento (educación instrumental), sino de valorar la experiencia que le da la vida, lo que sí tienen, y a partir de ahí hacer aflorar nuevas oportunidades para su desarrollo y expresión (educación expresiva). Dichas concepciones nos vienen a recordar el doble sentido etimológico del término educación: *educare* (alimentar, nutrir) y *educere* (hacer sacar fuera). En esta línea, sabemos que desde la concepción más amplia de la educación, ambos significados se complementan, y hacia esa integración va nuestra apuesta.

Esta otra visión de la educación, a la que catalogamos como Educación Expresiva, se concibe capaz de reconocer el capital personal y social del ser humano. Según expresa Delors (1996,18), “la educación tienen la misión de permitir a todos sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo cual implica que uno pueda responsabilizarse de si mismo y realizar su proyecto personal”.

Tal y como se viene exponiendo, unos resultados óptimos de la acción educativa con las personas de edad, no pueden considerarse de modo exclusivo producto de un incremento de las aportaciones económicas en políticas sociales, o de la amplitud de escenarios, sino que principalmente es debido al desarrollo de estrategias de educación con valor creativo. Para ello la educación, la Educación Expresiva, implica nuevos abordajes en el diseño de la misma. En consecuencia, la relevancia del trabajo pedagógico con el colectivo radica en la capacidad del educador para crear condiciones favorables para la expresión personal, lo que se vincula con las habilidades y capacidades específicas de éste.

**Capítulo 6.-
COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS
DEL EDUCADOR SOCIAL**

En unos momentos donde lo social es una preocupación de primer orden a escala mundial, dada su repercusión en todas las esferas (económica, laboral, medioambiental, educativa, intercultural, estructura familiar, salud, integración, dependencia, etc.), la convergencia europea ha supuesto un acicate para que los profesionales de la Educación Social se preocupen por clarificar el perfil de su profesión.

Finalmente no es suficiente “estar en una profesión”, sino que se requiere profesionalidad como distingue Schön (1992) e Ibarra (2005). En este sentido, proclamamos la necesidad e importancia de ser profesionales, es decir, dominar una serie de conocimientos, capacidades y habilidades especializadas que nos permitan mantenernos competentes en nuestro trabajo, asumir cierto espíritu de grupo y actuar de forma coordinada.

Actualmente que el educador social “sepa”, con ser esto imprescindible, no es suficiente. Entendemos que la preparación actual debe encauzarse a capacitarle en torno a criterios competenciales para la tarea que se expone en los capítulos precedentes y que Bernardo de la Rosa (1986) la calificaría de “ingeniería social”. Pero antes de llegar a ese punto, aclaremos ¿qué son las competencias?, ¿desde cuándo y por qué se utilizan en educación?, ¿cómo se estructuran?, ¿qué tipo de capacidades existen?, ¿cuáles son las que se establecen para los profesionales de la Educación Social?

6.1. Emergencia del término “competencia” y su uso en educación

Diversas son las disciplinas que a lo largo de la historia han hecho construcciones relacionadas con las competencias, las cuales directa o indirectamente han repercutido en los enfoques de las competencias que se manejan.

De un modo u otro, las ciencias, condiciones y perspectivas –en palabras de Sergio Tobón (2004), escenarios- que han significado un aporte al continuo proceso de construcción en el que está inmersa la conceptualización del término son: Filosofía, Lingüística, Psicología, Sociología, educación formal, entre otras. La contribución de cada una de ellas se sintetiza en el esquema que sigue¹³:

Filosofía griega

CONSIDERACIONES

- Los temas esenciales son elaborados desde problemas contextualizados.
- Realiza construcciones mediante hilos y tejidos conductores, trasciende la realidad.
- Se pregunta por el hombre y el ser (Protágoras y Platón).
- Relación entre el saber y el proceso de desempeño (saber hacer) (Aristóteles).

CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS A PARTIR DE LOS APORTES

- La interrogación de la realidad ocupa un papel central en tanto se tienen como base la resolución de problemas con sentido para la persona.
- Insiste en la necesidad de articular saber de distintas disciplinas.
- Importancia del proceso de conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error.
- Integración del saber, saber hacer y saber ser.

Tipo de competencias a las que se refiere

Saber (conocimientos)
Saber hacer (potencia)
Saber ser (el ser)

¹³ Elaboración propia a partir de Sergio Tobón (2004).

Lingüística
(s. XX)

CONSIDERACIONES	<ul style="list-style-type: none">- Chomsky (1970), a partir de su teoría de la gramática generativa transformacional, da cuenta de la manera cómo los seres humanos aprecian el lenguaje y lo emplean para comunicarse.- Dell Hymes (1980) sitúa la competencia más allá de lo lingüístico, estableciendo el concepto de competencia comunicativa. Plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje dentro de contextos específicos.
------------------------	--

CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS A PARTIR DE LOS APORTES

- Competencia lingüística como construcción a priori que orienta el aprendizaje de la lengua y la actuación.

La competencia es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua, mientras que la actuación es el uso real de la lengua en determinadas situaciones. Es decir, el manejo de las reglas gramaticales de la lengua.

- Competencia comunicativa: considera las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas en la lengua, con sus características y usos; busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa.

Tipo de competencias a las que se refiere

Competencia Lingüística
Competencia Comunicativa

**Filosofía y
Sociología**
(s. XX)

CONSIDERACIONES	<p>-Wittgenstein: los juegos del lenguaje. Sistemas completos de comunicación entretejidos por reglas, donde el significado es producto del uso del lenguaje dentro de un contexto o forma de vida.</p> <p>- Habermas: la competencia interactiva. El significado del lenguaje no está preestablecido, sino que está determinado por la interacción. Plantea que la comunicación requiere de presupuestos universales que necesariamente deben cumplirse.</p> <p>- Eliseo Verón: la competencia ideológica. Se habla seleccionando y organizando los discursos desde condicionamientos históricos específicos.</p>
------------------------	--

CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS A PARTIR DE LOS APORTES

- En toda competencia hay un uso de reglas implícitas o explicativas para comunicar.
- Las competencias tienen una serie de comportamientos universales, que se estudian desde el marco de los procesos cognitivos, y permiten el entendimiento entre las personas.
- Competencia ideológica: conjunto de maneras específicas de realizar selecciones y organizaciones de un determinado discurso.

Tipo de competencias a las que se refiere

Juegos del lenguaje
Competencia interactiva
Competencia ideológica

Educación para el trabajo
(Década de los 60)

CONSIDERACIONES	<ul style="list-style-type: none">- Cambios en el mundo laboral: paso del modelo fondista-taylorista de producción al modelo económico de tecno-globalización, la economía informacional y la desregularización de los mercados.- Formación de recursos humanos con parámetros de eficiencia y eficacia en un contexto de competitividad empresarial nacional e internacional.
------------------------	---

CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS A PARTIR DE LOS APORTES

- Exigencia de personas con un alto grado de flexibilidad para adecuarse a los nuevos puestos laborales y ajustar sus desempeños a los requerimientos del cliente.
- Mejoramiento de las condiciones productivas.
- Construcción de estrategias para llevar a cabo procesos de selección, capacitación, remuneración, ascenso y evaluación del personal en las empresas.

Tipo de competencias a las que se refiere

Competencias laborales

Educación formal
(A partir de años 90)

CONSIDERACIONES
<ul style="list-style-type: none">- Aborda las competencias para evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación.

CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS A PARTIR DE LOS APORTES

- Mejora la evaluación de los aprendizajes mediante enfoques más abiertos y basados en el saber hacer en contexto.

Tipo de competencias a las que se refiere

Competencias básicas

Psicología Cognitiva
(Mediados del s. XX)

CONSIDERACIONES

- Las acciones humanas se expresan en contextos particulares y específicos.
- Las competencias están compuestas por procesos, esquemas de conocimientos y estrategias cognitivas.
- Todo desempeño depende de factores externos e internos.
- Los seres humanos tenemos diferentes normas de procesar la información lo cual depende del contexto, de la herencia y de la evolución cognitiva.

CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS A PARTIR DE LOS APORTES

- Las competencias se forman a través de estructuras cognitivas que pueden modificarse por influencia de la experiencia de aprendizaje.

- El desenvolvimiento de una persona en la vida tiene que ver con ocho tipos de inteligencias.

- Las competencias son actuaciones basadas en estrategias apoyadas en el concepto de desempeño comprensivo.

Tipo de competencias a las que se refiere

Competencias Cognitivas

Psicología Laboral
(A partir de años 70)

CONSIDERACIONES

- Enfatizan las características de los trabajadores y comportamientos concretos.
- Buscan las características que son factores de éxito laboral.

CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS A PARTIR DE LOS APORTES

- Determina las características que deben tener los empleados para que las empresas puedan alcanzar altos niveles de productividad.

Tipo de competencias a las que se refiere

Competencia de umbral o clave

De un modo u de otro, la concepción originaria apunta al sentido de capacidad, el cual se ha venido consolidando por distintos ámbitos desde el conocimiento, el rendimiento laboral al formativo. En consecuencia abordamos el tema centrando la atención en un análisis más detallado desde este escenario.

En los países desarrollados y en un contexto de competitividad empresarial nacional e internacional, se comienza a crear de forma paulatina una serie de criterios con el fin de implantar procesos de formación a favor de la eficacia y la eficiencia en el trabajo, dando lugar al enfoque de las competencias laborales.

Es así como surge el concepto de competencia, como una manera de determinar las características que deben tener los empleados para que la empresa pueda alcanzar altos niveles de productividad y rentabilidad.

El término “competencia” fue implantado por David McClelland en los años 70 tras sus investigaciones psicológicas orientadas a identificar las variables que predijeran el rendimiento laboral sin mostrar sesgos en función del sexo, raza o status socioeconómico del personal involucrado. A partir de una serie de estudios, encontró que los tradicionales test de inteligencia no eran efectivos para predecir el éxito en el trabajo. Tras los resultados, propuso tener más en cuenta las características de los trabajadores y los comportamientos que desempeñaban en sus empleos, en lugar de expedientes académicos y coeficientes de inteligencia (Lévy-Leboyer, 1996; Tobón, 2004; Navío, 2005 y Argudín, 2007).

Así, McClelland en su célebre artículo publicado en 1973, postula frente al carácter general y abstracto del concepto de inteligencia, la centralidad en la competencia a la hora de obtener una mejor información y orientación sobre la capacidad del hacer.

En una visión más enfocada en el proceso de trabajo y en los principios productivos actuales, puede establecerse la aplicación del concepto de competencias en el mercado a partir de las transformaciones económicas de la década de los 80. Según expone Sergio Tobón (2004), en esta década comienza a darse un gran impulso a las condiciones productivas y a pensar en el talento humano en base a competencias, llegando a consolidarse a partir de los 90. Así se constituyen metodologías específicas para llevar a cabo los procesos de selección, capacitación, remuneración, ascenso y evaluación en función de este enfoque.

Posteriormente el discurso de las competencias llega a impregnar el sector educativo, lo cual se corresponde con la creciente conciencia de todo el mundo a orientar los procesos formativos de acuerdo a los requerimientos de la sociedad (Rial, 2000).

Por ejemplo, en la Unión Europea y en España en concreto, el término competencia ha comenzado a ser utilizado con una gama de acepciones en el área de la formación reglada, la formación continua y la formación ocupacional. Gobiernos y

organizaciones empresariales utilizan este vocablo para coordinar políticas de formación, planes institucionales y certificación profesional.

Según expone Yolanda Argudín (2007), el motivo que incita a países como Inglaterra, Canadá, Australia, Estados Unidos y sobre todo la Unión Europea a aplicar el enfoque de competencias, es su consideración de herramienta útil para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la educación para que en un futuro también mejore su economía.

Podría decirse que la primera disposición que llevó a estos países a cambiar mediante el modelo educativo de saberes por competencias, fue la inadecuada relación existente entre los programas de educación y la realidad de las empresas. A partir de este análisis se consideró que el sistema académico valoraba en mayor medida la adquisición de conocimientos que la aplicación de éstos en el trabajo (Whitear, 2000). Se requiere, entonces, un sistema educativo que reconozca la capacidad de desempeñar una profesión y no solamente adquirir conocimientos. Por ello, a partir de la preocupación por la economía en el mercado mundial y la adopción del modelo de competencias, la definición de éstas señaló la conveniencia de incluir en el esquema educativo lo que realmente ocurría en el lugar de trabajo.

En esta misma línea, otra de las razones o causas que argumentan la idoneidad del uso de las competencias en educación, a modo de unificación en el ámbito internacional, es el desconocimiento del lenguaje educativo por parte de las empresas y viceversa. De ahí, la propuesta de un lenguaje común –basado en competencias- y evitar la delimitación de materias con frecuencia equivalentes pero con denominaciones diversas.

El Informe realizado por Delors para la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI (1996) vuelve a plantear el debate de la relación entre educación y el mundo del trabajo. Reconociendo así, que las transformaciones de lo laboral en los países industrializados producen un sentido nuevo al objetivo de aprender a hacer, saber y ser. Por una parte, el mercado comienza a demandar profesionales idóneos

con el fin de llevar a cabo procesos de producción con estándares internacionales (Hoyos, 2003). Y por otro, las instituciones educativas se ven “obligadas” a mostrar eficiencia y eficacia en sus procesos.

En este sentido, ante las demandas del Estado y la sociedad de articular los centros con el contexto, pronto comienzan a darse cambios en la concepción del objeto de evaluación y de formación en el sistema de educación, principalmente la superior. El énfasis se centra en valorar el saber hacer criticando al modelo educativo tradicional basado en la transmisión de conocimientos. Y es que como expresa Argudín (2007, 7), “los cambios producidos en los procesos económicos y financieros y la aparición de nuevos problemas sociales y culturales a nivel mundial, obligaron a repensar el proceso educativo. De ahí surgen las competencias educativas, las cuales se basan tanto en la economía como en la administración e intentan aproximar la educación a estas disciplinas, en un intento para crear mejores destrezas para que los individuos participen en la actividad productiva”.

En el contexto español, tres iniciativas educativas oficiales han introducido las competencias en educación, tanto a nivel de enseñanza obligatoria como universitaria (Bolívar y Pereyra, 2006):

- *La Ley Orgánica (5/2002) de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*

Esta Ley es la primera que otorga un papel central al término “competencia” en la configuración de las diferentes titulaciones profesionales, así como en los diseños curriculares correspondientes. La Ley define las competencias como:

“el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (art. 7.3).

De este modo, las competencias adquiridas por una persona otorgarían una determinada cualificación profesional, que podrá ser reconocida, valorada y

acreditada siempre y cuando esa cualificación esté incluida en el catálogo de cualificaciones (Blas, 2007).

- *La Ley Orgánica (2/2006) de Educación*

La LOE, a diferencia de la LOGSE, introduce dentro de la definición de currículo el término de “competencias básicas”, entendidas éstas como los mínimos curriculares que debe conseguir todo alumno (Sarramona, 2004). En su artículo 6, se puede leer: “A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por curriculum el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas regladas por la presente Ley”.

- *Los nuevos diseños de titulaciones universitarias adoptado por la ANECA con motivo de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*

La ANECA, según la Declaración de Bolonia (1999) y en base al Proyecto Tuning, sitúa las competencias en el centro de la delimitación de los llamados perfiles profesionales. En dicha Declaración, los países de la Unión Europea que se incorporen a ella se comprometen a una cierta homogeneización de sus planes de estudios universitarios, -en orden a la transparencia, correspondencia y convalidación mutua de las titulaciones-, desde enfoque de las competencias. En este sentido, la selección de conocimientos y contenidos se determina en función de la caracterización de cada perfil profesional.

Todo lo expuesto, opta y sustenta la introducción del concepto de competencias en la política para la calidad de la educación y responder a las nuevas exigencias. Se apuesta por la construcción de competencias prácticas, de modo tal que los estudiantes puedan competir exitosamente en el campo laboral y, como resultado indirecto, los productos y servicios gocen de reconocimiento y éxito en los mercados internacionales.

Dado que el término “competencia” entró a la educación por influencia –en gran medida– de factores externos tales como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía, los cuales la sitúan en el punto de mira de muchos investigadores y especialistas de la educación. Bustamante (2002), Zubiría (2002), Martínez Bonafé (2004) y Bolívar y Pereyra (2006), entre otros, consideran que se ha hecho con un bajo grado de estudio, análisis crítico y discusión por parte de la comunidad educativa.

Como Ronald Barnett señala, “en principio, no puede existir objeción para el uso de estos términos (competencias y resultado) en el contexto del proceso educativo. Sin embargo, si caracterizamos los procesos educativos primordialmente en estos términos y los utilizamos como criterios para diseñarlos y evaluarlos, podemos entrar en un terreno preocupante” (Barnett, 2001, 108). Primero porque pareciera que la educación se subordina únicamente a las demandas del mercado, y segundo, porque el proceso educativo se somete a los resultados, es decir, la adquisición de competencias, lo cual exige entender la enseñanza más como un producto que un proceso.

A este respecto, las críticas que ha recibido siguen siendo recurrentes y a día de hoy continúa abierto el debate y la discusión sobre algunos de sus fundamentos e implicaciones. No obstante, puesto que el nuevo horizonte apunta hacia la configuración de los perfiles profesionales basados en competencias e independientemente de que se modifique su filosofía es un hecho, veamos qué se entiende por competencia.

6.2. Caracterización de las competencias profesionales¹⁴

6.2.1. Conceptualización

6.2.1.1. Sentido etimológico

Etimológicamente el término competencia –del latín *competentia*– tiene en español dos términos *competere* y *competir*, los cuales provienen del verbo latino *competere* que significa “ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir” (Corominas, 1987). A partir del siglo XV *competere* adquiere el significado de “pertenecer a”, “incumbir”, “corresponder a”. De esta forma se constituye el sustantivo competencia y el adjetivo competente, cuyo significado es “apto” o “adecuado”. Desde el mismo siglo XV, *competir* se usa con el significado de “pugnar con”, “rivalizar con”, “contender con”, dando lugar a los sustantivos competición, competencia, competidor, competitividad, así como el adjetivo competitivo (Corripio, 1984 y Corominas, 1987).

Por una parte la competencia puede aparecer como una “aptitud”, más propia de las características personales o bien una “disputa”, cercana a la competitividad. Así viene expresado en el Diccionario de la Real Academia Española (2008):

- Competencia referida a competente
 1. Incumbencia
 2. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado
 3. Atribución que legitima a un juez o a otra autoridad u órgano para el conocimiento o resolución de un asunto

¹⁴ Aunque en teoría podrían contemplarse diferencias entre competencia “profesional” y “laboral”, en el texto son consideradas conceptualmente equivalentes.

- Competencia referida a competir
 1. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo
 2. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran obtener la misma cosa.
 3. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
 4. Persona o grupo rival
 5. Competición deportiva

Se puede constatar que es un concepto que se presta a múltiples interpretaciones, apareciendo cada vez con mayor frecuencia en el discurso cotidiano con diversas significaciones (Prieto, 1996; Lévy-Leboyer, 1996 y Tobón, 2004). Prieto reconoce que se trata “de un concepto polisémico, tan polivalente como sugerente. En el discurso funciona como un concepto proteico, acomodándose al discernimiento y a los propósitos de la audiencia en un momento dado” (Prieto, 1996, 10). En síntesis, algunos de las acepciones o usos están referidos a:

- *Competencia como autoridad.*- alude al poder que tiene una figura profesional o un determinado cargo.
- *Competencia como incumbencia.*- se refiere a responsabilidades, funciones y actividades que se demandan y ha de desempeñar la persona en una profesión u ocupación concreta.
- *Competencia como capacitación.*- se utiliza para destacar el grado de preparación, saber hacer, los conocimientos y pericia de una persona como consecuencia del aprendizaje.
- *Competencia como cualificación o idoneidad.*- suele utilizarse cuando debe decidirse si un candidato a un puesto de trabajo posee las cualidades que se consideran pertinentes.

- *Competencia como competición.*- aparece en el momento que se busca sobresalir, bien entre personas o en la producción empresarial. Puede existir rivalidad entre personas en diversidad de ámbitos: deportivo, empresarial, educativo, laboral. Y también a nivel de empresas, fijando determinadas estrategias de explotación y venta de productos y servicios.

En español, con la misma palabra hacemos referencia a varios significados, pero para acotar y clarificar el uso con el que trabajaremos en la investigación nos decantamos por la acepción de competencia como capacitación. Sin embargo, para este uso, la literatura inglesa dispone de dos términos: *competence* y *competency*. Ambos a pesar de utilizarse en ocasiones de forma indistinta, no son sinónimos, aunque como ya hemos explicado se traducen al español con un mismo significante (competencia).

Autores como Short (1984) y Stuart y Lindsay (1997), los diferencian de modo que *competency* hace referencia a categorías concretas y/o cualidades precisas. Es decir, alude a descriptores del desempeño individual basado en la conducta. En cambio *competence* tiene un sentido más global, denotando cualidades genéricas que no pueden especificarse.

“...**competency** viene a referirse a un atributo específico que puede ser poseído por alguien, probablemente dentro de un conjunto de **competencies** relacionadas sugiriendo ambos conceptos, tanto una categoría concreta a través de la cual una persona puede ser juzgada como adecuada y suficiente, así como la “cualidad” o “estado de ser” que caracteriza a una persona como competente, adecuada, capaz... dentro de una determinada categoría. Por su parte, la palabra **competence** ha sido normalmente reservada para la segunda de estas connotaciones; cualidad o estado de ser pero sin saber específicamente qué es capaz de hacer la persona” (Short, 1984,201).

En definitiva, siguiendo a Fletcher (1997), la competente está relacionada con el trabajo y su realización, mientras que *competency* está asociada con la persona que realiza el trabajo.

Dicha distinción puede ser significativa, máxime en nuestra investigación, donde según lo expuesto, en el estudio de campo hacemos referencia al término competente. Preguntamos por cualidades, pero no lo que personas concretas son capaces de hacer.

Al respecto Esquet y Gilbert (1995) plantean que en el habla hispana, con un único significante, tal distinción puede conducir a errores por centrarse en comportamientos o conductas o bien por ajustarse a exigencias. En opinión de los autores, para que el discurso de las competencias sea válido, es preciso hacer referencia a los requerimientos y posteriormente, a las conductas o comportamientos de las personas que se adapten mejor a estos requerimientos. Pero como manifiestan Ferrández (1993) y Navío (2005), aceptar de manera exclusiva la orientación hacia los requerimientos puede comportar algunos problemas al imponerse lo social a lo individual. En nuestro trabajo se busca una complementación dialéctica o dialógica entre ambos referentes.

6.2.1.2. Diversas definiciones

La confusión terminológica manifestada en los usos del vocablo muestra un análisis sintetizado de la variabilidad de definiciones que existen al respecto, lo cual encuentra su justificación, según algunos autores en su descontextualización. En palabras de Zubiría, “... no se puede sacar una noción –como competencia- de un paradigma teórico y ponerla a operacionalizar y a funcionalizar en otro” (Zubiría, 2002, 25).

Antes de clarificar qué entendemos por competencia, se estima conveniente presentar algunas definiciones del concepto desde los ámbitos de la formación y el empleo. A pesar de obviar el contexto en el que los autores los proponen, permiten mostrar los aspectos que la literatura manifiesta al respecto y extraer nuestras propias conclusiones.

Algunas definiciones sobre competencia¹⁵

“Posee competencia profesional quien dispone de los *conocimientos, destrezas y aptitudes* necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994, 9).

“Las competencias pueden consistir en *motivos, rasgos, conceptos* de uno mismo, *actitudes o valores*, contenidos de *conducta* o capacidades cognoscitivas o de conducta: cualquier característica individual que pueda medir de un modo fiable y que pueda demostrar qué diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente de los adecuados o entre los trabajadores eficaces o ineficaces” (Hooghienstra, 1994, 125).

“La noción de competencia, tal como es usada en relación con el mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los *saberes* y las *habilidades* concretas;... es inseparable de la acción, pero exige a la vez *conocimiento*. Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situación de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y de complejidad técnica” (Gallart y Jacinto, 1996, 14).

“Las competencias son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como *actitudes, valores, conocimientos y habilidades* con las actividades a desempeñar” (Gonczy y Athanasou, 1996).

“Las competencias incluyen una *intención* (interés por hacer las cosas mejor, interés por hacer algo original), una *acción* (fijación de objetivos, responsabilidad sobre resultados, asunción de riesgos calculados) y un *resultado* (mejora en la calidad de la productividad, ventas e innovación en servicios y productos)” (Gómez, 1997, 52).

“... una competencia es un conjunto de *conductas* organizadas en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es preciso” (Lévy-Leboyer, 1996, 40).

“Se entiende por competencia profesional la capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las *destrezas, conductas y actitudes* adquiridas por la formación y experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines” (Guerrero, 1999, 346).

¹⁵ La cursiva en las definiciones es nuestra.

“La competencia puede apreciarse en el conjunto de *actitudes*, de *conocimientos* y de *habilidades* específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular (Ouellet, 2000, 37).

“Se trata de un *saber-hacer* que todo sujeto porta en un determinado campo, que siempre es diferente en cada sujeto y en cada momento y que sólo es posible identificar en la acción misma; se trata de un dominio y de un acumulado de experiencias de distinto tipo, que ayuda al sujeto a desenvolverse en la vida práctica y a construir un horizonte social, siempre en relación con el otro” (Jurado, 2000, 95).

“El concepto de competencia hace referencia a los prerequisites necesarios accesibles a un individuo o un grupo para responder satisfactoriamente a exigencias complejas... como sistemas de acción complejos, las competencias comprenden no sólo *componentes cognoscitivos*, sino también *estrategias* y *rutinas* necesarias para aplicar el conocimiento y las habilidades, así como *emociones* y *actitudes* adecuadas y la autorregulación efectiva de estas competencias” (Weinert 2004, citado en Bolívar y Pereyra, 2006, 8).

“La competencia o competencias profesionales son un conjunto de *elementos combinados* (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de *atributos personales* (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o *conductas* en el contexto de trabajo” (Navío, 2005, 32).

“La competencia profesional debe definirse como la aplicación de *saberes* (*conocimientos o saber, capacidades o saber hacer y actitudes o saber ser/estar*) que procura el logro de determinados resultados esperados conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (Blas, 2007, 42).

“Una competencia en la educación es un conjunto de *comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras* que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea” (Argudín, 2007, 15).

Las definiciones enumeradas señalan diferentes elementos, en los que la mayoría de ellas coinciden. De forma general y según la terminología empleada por los diversos autores, lo más frecuente es referirse a las competencias como conocimientos, actitudes y habilidades.

A partir de la composición de las mismas, casi la totalidad reflejan:

- *atributos personales*: “conocimientos, destrezas y aptitudes” (Bunk, 1994, 9), “destrezas, conductas y actitudes” (Guerrero, 1999, 346), compleja estructura de atributos... tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades” (Gonczy y Athanasou, 1996).

- *acciones que movilizan dichos atributos*. Así y según las definiciones, se alude a desempeño, realización, conducta, ejercicio de actividades, desarrollo ejecución, etc. Todas comparten su énfasis en el “desempeño”, como indicador de las competencias profesionales (trascendiendo la tradicional consideración, según la cual los conocimientos son los principales predictores de la capacidad profesional). En efecto, el desempeño implica –además de conocimientos-, habilidades y destrezas y resolución de problemas prácticos. Igualmente se enfatiza que el hacer que interesa es el exitoso.

- *Similares objetivos*: “resolución de problemas en situaciones de trabajo” (Gallart y Jacinto, 1996,14), “desempeño eficaz del trabajo” (Hooghienistre, 1994, 125), “ejercer una profesión,... resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible... colaborar en su entorno profesional y organizativo del trabajo” (Bunk, 1994, 9), llevar a cabo misiones profesionales precisas (Lévy-Leboyer, 1996, 40), “realizar las actividades de una ocupación y otras afines” (Guerrero, 1999, 346), y/o “llevar a cabo un trabajo o resolver un problema particular” (Ouellet, 2000, 37).

Tal y como se desprende y en palabras de Antonio Navío (2005, 32), “la utilidad de la competencia profesional está en la capacidad de hacer frente a

contextos profesionales cambiantes y en los que aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son necesarios”. La afirmación cobra sentido cuando se constata que mucho de lo que lo estudiantes aprenden hoy mañana será obsoleto. Se requieren además de conocimientos, habilidades que se desarrollen y aumenten a favor de una actualización del saber.

Retomando la identificación del término, en el ámbito pedagógico, el camino no consiste en retornar a las fuentes disciplinares de donde proviene el concepto y emplearlas tal y como fueron definidas por ellas, sino que en palabras de Sergio Tobón (2004, 44): “la solución viene dada por la orientación del pensamiento complejo, donde a partir de la transdisciplinariedad puede llegarse a la elaboración de un tejido conceptual riguroso con conciencia de sus límites y posibilidades, a fin de tener en cuenta la variedad de orientaciones y constructos relacionados con este enfoque”.

En consecuencia, abordar los conceptos desde el paradigma de la complejidad es considerar sus múltiples dimensiones y ejes de significación, lo cual hace que sea difícil definirlos de forma exacta, así como emplearlos con certeza (Morín, 1996 y Bustamante 2002). Por ello, desde este enfoque nos aproximamos a definir “competencia” con los siguientes elementos:

- proceso complejo de una persona
- expresado en una acción-actuación-creación
- en la vida cotidiana o en contextos laborales
- ofreciendo construcción y transformación de la realidad
- a través del saber (observar, explicar, comprender, analizar),
- del hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), y
- el ser (espíritu de creatividad, objetividad, asunción de retos, autocrítica y responsabilidades).

No es nuestro interés que el concepto de competencia se asimile la competitividad, trasladando al sistema educativo las leyes del mercado. Hablamos de

competencias en términos de aquellas capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía a partir del ser humano y al servicio de la profesión.

6.2.1.3. Características

A partir del análisis de la identidad del término y el estudio realizado por el doctor en Educación Sergio Tobón (2004) sobre la formación basada en competencias, se podrían concluir cinco notas características en el concepto:

a) Se basa en el contexto

Se ha hecho patente la relevancia del contexto en el discurso competencial por protagonizar la demanda de personas competentes y la redefinición de las mismas –dadas las transformaciones económicas, políticas, sociales y educativas-, al tiempo que influye, implica, limita, motiva y apoya a las personas en su desempeño. En definitiva, en palabras de Tobón (2004, 61), “los contextos actúan sobre las personas y las personas actúan sobre los contextos, estableciéndose así una interdependencia mutua”.

b) Se enfoca a la idoneidad

A lo largo del discurso, la idoneidad aparece como una característica central del concepto de competencias, puesto que un criterio para determinar si una persona es más o menos competente, es evaluar su grado de idoneidad en el desempeño.

c) Tiene como eje la actuación

Desde el enfoque basado en competencias, lo primordial no es la adquisición de conocimientos en torno a una determinada área, sin el saber actuar en ella. Esto último implica un proceso de desempeño en el cual se realizan acciones con un determinado fin, modificar y transformar el contexto. Entiéndase que la acción supera la aplicación del conocimiento.

d) Busca resolver problemas

No se trata de aplicar estrategias establecidas y llegar a un resultado, sino que es un proceso complejo que implica:

- comprender el problema en el contexto
- establecer varias estrategias de solución, donde se considere lo imprevisto y la incertidumbre
- considerar la consecución del problema y los efectos de la resolución, aprendiendo del proceso para sucesivas ocasiones.

e) Aborda el desempeño de forma integral

Las competencias integran de forma complementaria el dominio de conductas con el de estrategias, enfatizando el desempeño integral del ser humano, pues toda acción está mediada por procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales.

6.2.1.4. Otros vocablos afines

Las competencias se confunden con gran cantidad de términos y conceptos, que si bien guardan relación con ellas, no son equivalentes. A groso modo, clarifiquemos los más usuales (Tobón, 2004 y Navío, 2005):

Conocimiento. Son representaciones mentales sobre los hechos. Existen dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procedimental. El primero se refiere a qué son las cosas, lo cual nos permite comprenderlas y relacionarlas entre sí. El segundo tipo, hace referencia a cómo se realizan las cosas y tiene que ver con el saber hacer.

A diferencia de las competencias, éstas se basan en el conocimiento, pero, además, implican la puesta en acción del mismo con autonomía, autocrítica, creatividad y unos fines específicos. Además como se ha referido en páginas precedentes, las competencias integran en toda actuación, el qué con el cómo.

Así lo refleja Benjamín Suárez, catedrático de la Universidad Politécnica de Cataluña, “la competencia no es una característica intrínseca de las personas y tampoco es una cuestión independiente del conocimiento que se adquiera a lo largo de la vida, al contrario nace y crece con él, con lo útil del conocimiento y con el conocimiento de lo útil. El conocimiento es el vehículo que transporta la competencia y la inteligencia es el lubricante que facilita el progreso” (Suárez, 2005, 1).

Las competencias constituyen una puesta en actuación de la inteligencia en procesos de desempeño específicos, ante actividades y problemas, buscando la idoneidad. En este caso la *inteligencia* hace referencia a “la estructura general mediante la cual los seres vivos procesan la información con el fin de relacionarse con los entornos en los cuales se hallan inmersos, con base en procesos de percepción, atención, memoria e inferencia” (Tobón, 2004, 53).

Funciones. Éstas expresan las actividades que una persona debe ejecutar en el contexto laboral. Sin embargo, las competencias tienen como base la realización de actividades, pero además implican la actuación con idoneidad, la articulación del saber hacer con el saber conocer y el saber ser, y los criterios bajo los cuales el desempeño puede considerarse competente.

Cualificaciones profesionales. Tiene un carácter procesual y dinámico. Para Alex (1991, 23) “por cualificación se entiende el conjunto de conocimientos y capacidades, incluidos los modelos de comportamiento y las habilidades que se adquieren durante los procesos de socialización y de educación de los individuos.

Calificación profesional. Es un concepto estático que puede equipararse a acciones de acreditación o certificación. Es decir, asigna la posesión de un determinado grado o nivel de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. En un momento y lugar concretos (Navío, 2005).

A diferencia de la calificación, las competencias enfatizan procesos laborales y profesionales específicos, donde lo central no son los títulos ni la experiencia, sino la flexibilidad, la adaptación al cambio y la idoneidad en el desempeño de actividades.

Aptitudes. Se refieren a potencialidades innatas que los seres humanos poseen y que necesitan ser desarrolladas mediante la educación (Murillo, 2003). Las competencias se basan en el desarrollo efectivo de las aptitudes y su puesta en acción en situaciones concretas.

Capacidades. Es uno de los componentes más decididos de las competencias. Son condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender y denotan la dedicación a una tarea. Son el desarrollo de las aptitudes. Las capacidades son posibilidad y tenerlas no implica que se va a actuar con idoneidad; las competencias en cambio, sí implican la actuación idónea con un alto grado de probabilidad.

Destrezas. Viene a significar las habilidades motoras requeridas para realizar ciertas actividades con precisión. Las competencias tienen como base las habilidades motoras en la actuación, pero difieren de éstas en que integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos tanto a corto como a largo plazo.

Habilidades. Consisten en procesos mediante los cuales se realizan tareas y actividades con eficacia y eficiencia. A diferencia, las competencias no sólo buscan conseguir ambos principios, sino que a ellos integran la comprensión de la situación.

De acuerdo con Romans (2000), las capacidades se componen de destrezas y, a su vez, éstas se componen de partes más pequeñas denominadas habilidades. Las capacidades son procesos generales, mientras que las habilidades son aspectos muy específicos en el desempeño. Las destrezas son mediadoras entre las capacidades y las habilidades.

Actitudes. Son disposiciones afectivas a la acción. Constituyen el motor que impulsa el comportamiento en los seres humanos. Inducen a la toma de decisiones y a desplegar un determinado tipo de comportamiento acorde con las circunstancias del momento. Se detectan a partir de cómo se comportan las personas, qué dicen y cómo es su comunicación no verbal.

Las competencias, según la versión más generalizada, se componen de tres saberes: saber conocer, saber hacer y saber ser. El saber ser, a la vez está integrado por valores, estrategias psicoafectivas y actitudes. Por lo tanto, las competencias son un proceso de actuación amplio donde las actitudes son solamente uno de sus componentes.

6.2.2. Estructura de las competencias

Dejando a un lado el antecedente empresarial y centrándonos en el ámbito educativo, a partir de reconsiderar los elementos que se ponen en juego en la identificación de qué es una competencia, la estructura más extendida –aunque no significa que compartida por todos- ha sido la identificación de competencias con la articulación de tres saberes: saber conocer, saber hacer y saber ser/estar (Delors, 1996 y ANECA, 2005).

Tres saberes que tienden a confundirse con la vigente formulación de objetivos y contenidos en el ámbito educativo (conocimientos, procedimientos y actitudes), pero que en realidad dista de ella y conviene salvar de caer en el error.

- Saber conocer

Está conformado por información específica e instrumentos cognitivos relacionados con cada uno de los criterios de desempeño. En definitiva, se refiere al conocimiento, pero se caracteriza más que por almacenar y retener información –que también- por el dominio para procesar y manejar dicho conocimiento sin necesidad de memorizarlo. No obstante, sería peligroso admitir como expresa Delors (1996) que la memoria haya perdido su utilidad, lo que ocurre es que se tiene menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber. Prima el dominio de los procesos de indagación sistemática, análisis crítico, clasificación, elaboración, reconstrucción y aplicación de la información.

El saber conocer queda definido según Tobón (2004, 171) como “la puesta en acción-actuación de un conjunto de herramientas necesarias para procesar la información de manera significativa, acorde con las expectativas individuales, las propias capacidades y los requerimientos de una situación particular”.

A colación del profesional que centra nuestro estudio y en relación a este saber, “el educador social... deberá prepararse para adquirir aquellos conocimientos que le proporcione el suficiente bagaje científico, legal, administrativo... que le permitan justificar con objetividad el por qué de cada acción que realiza...” (Romans, 2000, 172).

- Saber hacer

Constituye el conjunto de procedimientos que se requieren para el desempeño de una determinada actividad, aunque no entendidas como prácticas rutinarias. Cuando se hace algo, se pueden cometer errores, pero la toma de conciencia, tanto de ellos como del proceso, ayudan a perfeccionar la acción y, de esta forma, se avanza a la construcción de la idoneidad. De tal modo, consiste en saber actuar respecto a la realización de una actividad, comprendiendo el contexto y teniendo como base una planificación e intención.

Siguiendo con la propuesta de Romans (2000), al formular las funciones que se le atribuyen a los educadores sociales, el saber hacer relacionado con el desempeño de dicho profesional, viene determinado por desarrollar aquellas capacidades que le permitan desenvolverse en su trabajo con cierta garantía de éxito.

- Saber ser/estar

Comprende las actividades necesarias para tener desempeños idóneos. Tiene como base los valores, la autoestima y el proyecto ético de vida de la persona. El saber deontológico podría definirse como la articulación de estos tres criterios.

La “educación para el trabajo” no se agota en la transmisión de conocimientos necesarios para trabajar. La UNESCO manifiesta que es necesaria la formación en valores y actitudes. Se requiere de personas que sepan trabajar y además se hagan responsables del compromiso que toman.

En una conducta competente no puede olvidarse que el individuo aporta también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias y un estilo único de intervención.

Respecto al educador social, el saber ser debería permitir una relación humana y profesional con los usuarios, compañeros y el personal de otras instituciones (Romans, 2000).

Finalmente, articulando tal estructura, el desempeño profesional basado en competencias, ha de ser asumido “como un proceso integral donde se trabaja y entreteje el sentido de reto y la motivación para lograr un objetivo, con base a la confianza en las propias capacidades y el apoyo social (saber ser), con la conceptualización, la comprensión del contexto y la identificación clave de las actividades y problemas a resolver (saber conocer), para ejecutar un conjunto planeado de acciones mediadas por procedimientos, técnicas y estrategias, con autoevaluación y corrección constante (saber hacer) teniendo en cuenta la consecuencia de los actos” (Tobón, 2004, 62).

En base a la concepción compleja de las competencias, el proceso de desempeño idóneo requiere la integración del conocer con el saber ser y el saber hacer.

6.2.3. Tipos de competencias: clasificación

Una dimensión adicional asociada a la polisemia del concepto de competencia reside en las distintas taxonomías propuestas para diferenciar los posibles tipos de competencia: clave, básicas, técnicas, transversales, de la empresa, organizacionales, genéricas, específicas, sociales, metodológicas, etc.

El Proyecto Tuning (González, y Wagenaar, 2003), reflejado en la propuesta de la ANECA para la coordinación y organización de los distintos planes de estudio en el marco de la Unión Europea, establece las competencias de las titulaciones en orden a:

- Competencias transversales: comunes a cualquier titulación.
Diferenciando en ellas competencias:
 - o Instrumentales: son aquellas que tienen un carácter de herramienta con una finalidad procedimental.
 - o Sistémicas: son las competencias que conciernen a los sistemas como totalidades. Permiten al individuo tener la visión de un todo, anticipándose al futuro, comprender la complejidad de un fenómeno o realidad.
 - o Interpersonales: tienden a facilitar y favorecer los procesos de interacción social y de cooperación. Se refieren a las capacidades personales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos y a las destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales.
- Competencias específicas: vinculadas a áreas de estudio de cada de las titulaciones.

Moreno y otros (2007), en un material del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada respecto *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*, basan su clasificación en el carácter más o menos básico de las competencias y los aspectos instrumentales de las mismas, distinguiendo:

- competencias básicas
- competencias de intervención
- competencias específicas

Los autores entienden que una competencia es básica cuando entra a formar parte como componente de otras competencias más complejas. Algunas de estas competencias hacen referencia a habilidades cognitivas, mientras que otras reseñan

aspectos motivacionales y valores. Denominan competencias de intervención a aquellas otras donde se destaca la característica de ser aplicadas sobre el medio (físico y social) o sobre el propio pensamiento, las cuales son agrupadas en tres categorías: cognitivas, sociales y culturales. Finalmente, las competencias específicas aluden a las habilidades para analizar una serie de tareas concretas y suelen tener un carácter instrumental.

Por poner otro ejemplo, Francisco de Asís Blas (2007), quien dirigió la reforma de la Formación Profesional reglada preconizada por la LOGSE, e inspirada en el nuevo enfoque basado en competencias, distingue tres tipos de competencias en diferentes términos, pero similar significado:

- Competencias técnicas: referidas a las principales competencias profesionales que son objeto de adquisición a través de la Formación Profesional.
- Competencias transversales: las cuales designan a aquellas competencias técnicas comunes a varias cualificaciones profesionales.
- Competencias clave, básicas y generales: no sólo constituyen un soporte y/o apoyo imprescindible para el desempeño del empleo, sino también para la propia vida y formación. En general para poder desenvolverse con éxito en la vida.

Sin ánimo de cuestionar la validez y/o utilidad de las diversas clasificaciones que existen, una de las más extendidas y cercana a nuestro propósito de estudio, es la que distingue entre competencias básicas o clave, competencias genéricas o transversales y competencias específicas.

- Competencias genéricas o transversales

Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones. Ejemplo de este tipo de competencias son (Tobón, 2004): emprendimiento, gestión de recursos, trabajo en equipo, gestión de información, comprensión sistémica, resolución de problemas, planificación del trabajo.

En la educación superior es importante formar en competencias genéricas, puesto que como se prevé, el desempeño profesional continuará sometido a constantes y graduales cambios (Delors, 1996 y Corominas, 2001).

Este tipo de competencias se caracterizan por:

- a) aumentar las posibilidades de empleabilidad
- b) favorecer la gestión, consecución y conservación del empleo
- c) permitir la adaptación a diferentes entornos laborales,
- d) desligarse de una ocupación en particular
- e) adquirirse mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje
- f) poder evaluarse de manera rigurosa

- Competencias específicas

Hacen referencia a las competencias propias de una determinada ocupación. Suelen tener un carácter específico que las relaciona con procesos educativos especializados, generalmente llevados a cabo en programas técnicos de formación para el trabajo y en educación superior.

En nuestro trabajo, dada la especificidad del tema –perfil profesional del educador social con personas mayores-, las competencias específicas se señalan en colación de los requerimientos propios de un escenario laboral concreto del educador social: las personas mayores. En consecuencia, las competencias generales

identificarán las comunes a todos los puestos de trabajo de la Educación Social, es decir, las estimadas indispensables para obtener la titulación.

- Competencias básicas

Se fundamentan en el Proyecto DeSeCo de la OCDE, “Definición y Selección de Competencias Clave” (Rychen y Salganik, 2004) y se refieren a las capacidades requeridas por el ser humano para dirigir su propia vida y realizarse en ella, dentro de una sociedad bien ordenada que posibilite la cohesión social.

Tales competencias, entendidas en los documentos oficiales como “básicas”, son las consideradas fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral respetando las consideraciones éticas y políticas establecidas. Se caracterizan por:

- a) constituir la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias
- b) ser adquiridas durante la educación básica y media
- c) posibilitar el análisis, comprensión y resolución de problemas de la vida cotidiana
- d) constituir un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo.

6.3. Profesionalización basada en competencias

Llegados a este punto, se requiere la articulación del concepto de competencia en la formación de los educadores sociales, y así, justificar la delimitación del estudio y otorgar sentido a este último capítulo del marco teórico.

Como ya se apuntó anteriormente en el capítulo 2 sobre la Educación Social como profesión y profesionalización, así como la diferenciación entre ambos términos, es previsible el alcance de este epígrafe.

Recordemos que la Educación Social, en tanto titulación, profesionaliza y en este sentido su diseño ha de ser concebido en los mismos parámetros; es decir, precisa de regulación normativa pero no sin antes adecuarse a las demandas del mercado, lo cual conllevará a su reconocimiento social.

Desde la Convergencia Europea, la identificación demandada a lo largo del tiempo entre Universidad, prácticas profesionales y mercado parecen haber encontrando un espacio común: la profesionalización desde las competencias. En otras palabras, la formación basada en competencias. Y es que para contribuir a la profesionalización, en nuestro caso de los educadores sociales, es preciso que la Universidad se renueve y haga coincidir las competencias en las que forma con las que la realidad exige a los profesionales (Sáez, 2007).

6.3.1. Formación Basada en Competencias (FBC)

Consideramos que plantear una FBC requiere contribuir una base estable de conocimientos articulados con la experiencia práctica acumulada por los profesionales, las “organizaciones” en las que éstos se insertan y cómo no, de las personas a las que van dirigidas las acciones.

Existen investigaciones serias al respecto, entre las que cabe mencionar el Proyecto Tuning, el cual sirve como referente para el diseño de titulaciones. Se basa en la opinión de los académicos, los graduados y empleados, pero nada se dice de los deseos y expectativas de los “usuarios”. En esta línea, cobra sentido y una mayor relevancia la tesis doctoral. El cuestionar las competencias del educador social desde las personas que conforman uno de sus campos de acción: los adultos mayores, contribuye a enriquecer el debate que actualmente está sobre la mesa: la

configuración del título de grado en Educación Social desde el Espacio Europeo de Educación Superior.

Y es que para muchos, como manifiesta Sáez (2007), la FBC es una oportunidad para capacitar profesionales que activen la vida económica y reinventar estrategias en las que la pedagogía juegue el papel que se merece.

Reconsiderando lo expuesto, este nuevo enfoque que impregna e “impera” –al menos teóricamente- en el ámbito educativo y formativo, surge como respuesta:

- al desajuste en los aprendizajes adquiridos a través de la formación y los requerimientos necesarios para el desempeño de los puestos de trabajo demandados en el mercado laboral.

- a la necesidad de regular las cualificaciones de los trabajadores cara a su normalización en distintos contextos y la convalidación de las titulaciones en el marco de la Unión Europea.

Ambas razones se sintetizan en el propósito común (podría decirse que a nivel mundial) de rentabilizar y optimizar “la mano de obra” a las actuales demandas derivadas, principalmente, de los cambios sociales, económicos y políticos que acontecen.

Para establecer el cambio en la educación a escala mundial que garantice la excelencia y que satisfaga las necesidades de la práctica laboral contemporánea, los investigadores (entre otros MaccIssac, 1994; Goshohal, 1994; Delors, 1996; Hartel, 1996 y Bigelow, 1996), propusieron que dicho proceso debería iniciarse desde un marco conceptual que cimiente la consonancia entre los conocimientos, las habilidades y los valores, es decir, desde las competencias.

La procedencia originaria del término “competencia” del mundo empresarial hace sospechoso el modelo que se propone, especialmente vinculado a las políticas

neoliberales que subordinen la educación a las demandas del mercado y la gestión de los recursos humanos (Guerrero Serón, 2005). Pero por sí mismo, el vocablo no implica una subordinación, pues ya explicamos que se pueden emplear las mismas palabras sin tener que compartir las mismas perspectivas. Aun así, desde el ámbito pedagógico se insiste en articular la formación a la práctica, más que adecuar la formación al mercado (Schön, 1992).

Con el propósito de adecuar las titulaciones al igual que todo nivel educativo a los requerimientos de las prácticas profesionales y de la vida, el objetivo no es obtener nociones sobre hechos y conceptos, sino competencias profesionales, lo cual implica por supuesto, adquirir conocimientos, pero también alcanzar saberes sobre procedimientos y actitudes. En este sentido, el principal referente que constituye los contenidos formativos de la FBC no son los conocimientos, sino la adquisición de un saber hacer, siendo los contenidos relacionados con el saber (conocer) y el saber ser/estar, apoyos imprescindibles para la consolidación del mismo.

“La formación basada en competencias no ignora los aprendizajes relacionados con el saber ser/estar, sino que los incluye. Porque en realidad, saber hacer (esto es, desempeñar acciones competentes) requiere saber (disponer de información y datos, así como de conocimientos y teorías que les doten de significado) y saber ser/estar (disponer de actitudes, valores y/o normas que requieren dicho desempeño)” (Blas, 2007, 72).

Desde una perspectiva académica disciplinar, el énfasis puesto en la acción puede llevarnos a pensar que educar en competencias reduce los conocimientos que se adquieren en un proceso formativo que se desarrolla en un tiempo limitado. Suárez (2005) reconoce que desde un punto de vista objetivo, podría afectar a la cantidad de conocimientos, “pero no hay ninguna duda que con la competencia de las personas crece la calidad del conocimiento que éstas realmente alcanzan. Como en muchos otros casos de la vida es incuestionable que calidad y cantidad son atributos que regulan y vienen regulados por la competencia” (Suárez, 2005, 1).

Siguiendo con la caracterización del enfoque basado en competencias, quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce, al reconocer el proceso que realiza para construir así las metodologías que dirigen el proceso (Argudín, 2007).

Igualmente ha de aludirse necesariamente a su énfasis en los resultados por encima del interés que pueden merecer los procesos (Blas, 2007). Esto significa que los procesos formativos no son importantes en sí mismos, sino en cuanto que procuran el alcance de los objetivos o resultados: la adquisición de competencias profesionales y existen evidencias de ello. En coherencia, es lógico que se identifique desde el primer momento qué va a ser objeto de evaluación y con qué criterios se va a realizar la misma.

En resumen, las características más relevantes de este tipo de formación son:

- Objetivo: adquirir competencias. Se formula como resultado
- Resultados formativos esperados: saber hacer
- Tipo de contenidos preferentes: los relacionados con el saber hacer apoyados en el saber y el saber ser/estar
- Evalúa: competencias construidas.

Podría concluirse que la Formación Basada en Competencias:

- a) Constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo
- b) Se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico
- c) Integra la teoría con la práctica
- d) Fomenta la construcción del aprendizaje autónomo
- e) Orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida
- f) Promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éste y los procesos laborales y de convivencia
- g) Busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico.

6.3.2. Documentos de referencia. Hacia las competencias del educador social

Las competencias constituyen una pieza clave en el escenario que representa el Espacio Europeo de Educación Superior, pero ¿qué nos dicen los proyectos que las fundamentan al respecto?

6.3.2.1. Proyecto Tuning Educacional Structures in Europa (Armonización de las estructuras educativas en Europa)

El Proyecto Tuning impulsa la construcción de planes de estudio convergentes en educación superior según los acuerdos de la Declaración de Bolonia. Dicha iniciativa elige la palabra “competencia” para condensar en un término el significado que mejor puede representar los nuevos objetivos de la Unión Europea.

Fue elaborado por las Universidades de Deusto y Groningen, con la participación de 70 universidades y el apoyo de la Comisión Europea. Con él se abre el debate sobre la convergencia europea de las titulaciones, en el que las competencias, como decimos, describen lo que los alumnos deberán ser capaces de hacer al finalizar un programa de estudios.

La consulta sobre los objetivos educativos que las propuestas deberían contemplar consistió en la pasación de un cuestionario en el que se enumeraron un conjunto de competencias con el fin de conocer la opinión que sobre su importancia tenían tres colectivos considerados fundamentales: un colectivo de graduados que hubiera terminado sus estudios entre tres y cinco años antes de responder, un colectivo de empresarios que proporcionan empleo y otro de académicos ligados a las universidades.

Tal y como manifestamos respecto a los tipos de clasificación de las competencias del Proyecto Tuning, los objetivos educativos se definen en:

competencias generales (transferibles a otras titulaciones) y competencias específicas ligadas a un área de estudio determinada.

Respecto a nuestro centro de interés, del análisis que hace el Proyecto de la situación de las Ciencias de la Educación en la Universidad se concluye (González y Wagenar, 2003, 62ss) que los programas universitarios de Educación deben:

- Contar con un amplio espectro de recursos intelectuales, perspectivas teóricas y disciplinas académicas que iluminen la comprensión de la educación y los contextos en que tiene lugar.
- Proveer a los estudiantes de un amplio y equilibrado conocimiento y comprensión de los principales aspectos de la educación en diversos contextos.
- Incitar a los estudiantes a comprometerse en cuestiones fundamentales que conciernen a los objetivos y valores de la educación y a sus relaciones con la sociedad.
- Proveer a los estudiantes de oportunidades para apreciar la naturaleza problemática de la teoría, la política y la práctica educativas.
- Fomentar la interrogación sobre los procesos educativos en una variedad de contextos.
- Desarrollar en los estudiantes la habilidad para construir y sostener un argumento razonado sobre los aspectos educativos de un modo claro, lúdico y coherente.
- Promover un rango de cualidades en los estudiantes, que incluye la independencia intelectual y el compromiso crítico con la evidencia.

6.3.2.2. Proyecto DeSeCo: Definición y Selección de Competencias: fundamentos teóricos y conceptuales

El Proyecto DeSeCo ha contado con la participación de muchos países de la OCDE y está dirigido por la Oficina Suiza Federal de Estadística, en colaboración con el Departamento de Educación de Estados Unidos y el Centro Nacional para Estadísticas Educativas.

El objetivo de DeSeCo fue la construcción de un amplio marco conceptual de referencia que fuese importante para el desarrollo de competencias clave a nivel individual desde una perspectiva de aprendizaje permanente, para la valoración de esas mismas competencias en un ámbito internacional y el desarrollo e interpretación de indicadores internacionalmente comparables. En este sentido, parte de que un planteamiento inductivo del tema llevaría poco lejos, por lo que es necesario un marco conceptual amplio e interdisciplinario desde el que se puedan deducir las competencias.

Es un proyecto con una perspectiva muy práctica, pero también muy fundamentada en las ciencias sociales y enfocada en la educación, aunque en cierto modo supera los límites de lo formal. Establece una serie de competencias ignoradas por el currículo escolar que se adquieren a lo largo de toda la vida y se definen a partir de las exigencias de tareas complejas en la sociedad actual.

Desde una perspectiva laboral y pensando en las acciones llevadas a cabo por los profesionales en la práctica, nos proponen una estructura de referencia global. La definición y selección de este tipo de competencias clave aporta un marco más amplio, ya que se constata que el éxito de los estudiantes en la vida depende de un conjunto de componentes más allá de los curriculares.

Dominique S. Rychen y Laura H. Slaganik (2004), en calidad de responsables del Proyecto, formulan seis rasgos a considerar en el momento de utilizar las competencias:

1. La competencia es definida como la habilidad para atender demandas individuales o sociales con éxito o desarrollar una actividad o tarea.
2. Son observables en las acciones que un individuo asume en situaciones o contextos particulares.
3. Relaciona demandas externas, atributos individuales y contexto.
4. Se adquieren y se desarrollan a lo largo de la vida, es decir, se pueden aprender y enseñar en una variedad de instituciones y escenarios.
5. Son importantes en múltiples áreas de la vida, contribuyendo a una vida de éxito y a un buen funcionamiento social.
6. Están influenciadas por lo que la sociedad valora.

6.3.2.3. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y educadora social de ASEDES

De modo más concreto, otro de los textos referentes en el diseño de la diplomatura en Educación Social es el informe realizado por ASEDES (2007).

La Asociación Estatal de Entidades de Educación Social como entidad de referencia estatal (legitimada por la totalidad de asociaciones y colegios profesionales de todo el Estado español), responde a la propuesta de elaborar un documento que pudiese establecer un catálogo de funciones y competencias propias

del educador social en aras a legitimar y hacer visible la profesión ante la administración y la ciudadanía.

Con tal propósito en el año 2005 se creó una comisión que se haría cargo de dicho proyecto y que se denominó “Definición, Funciones y Competencias de ASEDES” la cual, tras un duro trabajo entre la universidad y las asociaciones y colegios profesionales de todo el país, presenta los resultados en el 5º Congreso Estatal de Educadores y Educadoras Sociales celebrado en Toledo (2007).

El Catálogo de Funciones y Competencias de dicho profesional, aparece junto a otros dos textos que le proporcionan mayor identidad: la Definición de Educación Social y el Código Deontológico del educador y educadora social. Éste comienza presentando un conjunto de competencias denominadas por los educadores *Competencias Transversales*. Se designan así, en tanto vienen a ocupar el lugar de competencias previsibles para, prácticamente, cualquier profesional con responsabilidades en lo referente a las posibilidades de desarrollo de las personas.

Posteriormente se señalan las funciones y *competencias singulares y compartidas*. Las primeras dan cuenta de la acción socioeducativa como eje vertebrador y específico del educador social. Las segundas se corresponden con un campo de responsabilidad donde las acciones, actitudes y tareas a desarrollar, son equivalentes a las que realizan otros profesionales, sin olvidar que la sustancia y la lógica que definen a éstos se corresponden con otras especificidades.

FUNCIONES SINGUALES	
FUNCIÓN	COMPETENCIA
Transmisión,, desarrollo y promoción de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Saber reconocer los bienes culturales de valor social². • Dominio de las metodologías educativas y de formación. • Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación. • Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación³. • Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. • Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.
Generación de redes sociales,, contextos,, procesos y recursos educativos y sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. • Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. • Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. • Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. • Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.
Mediación social, cultural y educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones • Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación. • Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica. • Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.

FUNCIONES COMPARTIDAS	
FUNCIÓN	COMPETENCIA
<p>Conocimiento y análisis de los contextos sociales y educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado. • Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local. • Dominio de estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos. • Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.) • Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del educador social. • Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad). • Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.
<p>Diseño,, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. • Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos. • Capacidad de poner en marcha planes, programas y/o proyectos educativos. • Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.
<p>Gestión,, dirección,, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. • Destreza en gestión administrativa y económicamente proyectos, programas, centros y recursos socioeducativos. • Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones. • Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados. • Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.

6.4. La formación de los educadores sociales basada en competencias. La Universidad de Granada como ejemplo

La mayoría de las iniciativas en torno a la concreción de una formación de los educadores sociales basada en competencias, toman como referencia:

- los resultados del Proyecto Tuning, y
- la información recogida por la ANECA de diversas fuentes (estudiantes, profesores y asociaciones procedentes del ámbito de la Educación Social).

De modo concreto, el Título de Grado en Educación Social propuesto por la ANECA, aconseja las siguientes directrices para la reformulación de la Diplomatura (ANECA, 2005):

- Competencias Transversales del educador social

- Instrumentales
 - Capacidad de análisis y síntesis
 - Organización y planificación
 - Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
 - Comunicación en la lengua extranjera
 - Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
 - Gestión de la información
 - Resolución de problemas y toma de decisiones

- Interpersonales
 - Capacidad crítica y autocrítica
 - Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
 - Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
 - Habilidades interpersonales
 - Compromiso ético

- Sistémicas
 - Autonomía en el aprendizaje
 - Adaptación a situaciones nuevas
 - Creatividad
 - Liderazgo
 - Iniciativa y espíritu emprendedor
 - Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
 - Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
 - Gestión por procesos con indicadores de calidad.

- Competencias Específicas del educador social

1. Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa.
2. Conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países, con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea.
3. Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación.
4. Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.
5. Conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja.
6. Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos.
7. Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención
8. Conocer los supuestos metodológicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa
9. Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa.

10. Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa.
11. Saber utilizar los procedimientos y técnicas psicopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.
12. Gestionar estructuras y procesos de planificación y acción comunitaria.
13. Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos.
14. Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos.
15. Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...).
16. Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo”.
17. Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
18. Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.).
19. Incorporar los recursos sociales, instituciones, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.
20. Producción medios y recursos para la intervención socioeducativa.
21. Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.
22. Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, Internet, etc.).
23. Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos.
24. Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instrucciones de educación social.
25. Desarrollar actitudes y dominio lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos.
26. Diseñar y llevar a cabo proyectos de iniciación a la investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención.

La propuesta de la ANECA manifiesta un amplio espectro de competencias “teniendo en cuenta de manera simultánea los perfiles existentes y procurando no ignorar o dejar fuera los emergentes” (ANECA, 2005, 155). Es un documento cuestionado, pero en la actualidad sirve como referencia obligada a la hora de establecer un curriculum común de los estudios de educación nivel europeo.

Una de las iniciativas al respecto que así lo consideran es el material de trabajo de la UGR a la Conferencia de Decanos. De los acuerdos hasta la fecha, las competencias inherentes al Título de Grado de la Educación Social, quedarían organizadas del siguiente modo:

- Competencias Transversales

A. Competencias Instrumentales:

1. Capacidad de análisis y síntesis.
2. Capacidad de organización y planificación conceptual y práctica.
3. Capacidad de comunicación verbal y escrita.
4. Habilidad para resolver conflictos.
5. Habilidad para descubrir las potencialidades humanas y sociales.
6. Habilidad para tomar decisiones personales y colectivas.
7. Habilidad para buscar, organizar, seleccionar y evaluar la información.
8. Habilidad para dominar las TIC en el ejercicio profesional.

B. Competencias Interpersonales:

1. Capacidad de crítica y autocrítica.
2. Capacidad para el trabajo en equipo.
3. Capacidad para vivir y fomentar la interculturalidad.
4. Habilidades para las relaciones interpersonales.
5. Capacidad de observación en los contextos personales y sociales.

C. Competencias Sistémicas:

1. Habilidad para la asimilación y aprendizaje autónomo.
2. Habilidad para abordar lo imprevisto.
3. Capacidad para organizar y dirigir el grupo de trabajo.
4. Capacidad de iniciativa y creatividad.
5. Disposición y compromiso para el aprendizaje a lo largo de la vida.
6. Capacidad para desarrollar la ética personal y social.

- Competencias Específicas

A partir de la Conferencia de Decanos la reestructuración sobre la que se viene trabajando para la identificación de las competencias específicas del educador social se basa en dos criterios:

- a) no sobrepasar de 20 ó 22 competencias, y
- b) agruparlas en áreas o bloques.

De acuerdo a lo establecido el último acuerdo se refleja en el cuadro que sigue. No obstante, conviene puntualizar que aún son propuestas a debatir en los foros profesionales y precisan, por tanto, una concreción y materialización firme en documentos más conclusos. Aún queda mucha trabajo por delante, pues no se puede obviar la necesidad de adaptar estas competencias a la realidad andaluza y la situación concreta de cada Universidad.

BLOQUES DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECIFICAS
1.- Bases conceptuales y contextuales de la Educación Social. Conceptualización y contextos de la Educación	1.- Conocer los conceptos básicos de la Educación: Epistemología. Filosofía. 2.- Conocer los modelos de paradigmas de la Educación 3.- Analizar los referentes teóricos, históricos, culturales, políticos y legales de carácter local, autonómico, nacional e internacional que conforman situaciones y propuestas educativas y formativas. 4.- Identificar la trayectoria de la ES y la configuración de los campos e identidad profesional. 5.- Aprender / adquirir recursos investigadores para emitir juicios razonados sobre las limitaciones sociales, problemáticas o no problemáticas que faciliten

	la mejora de la práctica profesional
2. Programación, planificación, anticipación de la acción.	6.- Identificar y diagnosticar situaciones que fundamenten el desarrollo de la acción socioeducativa 7.- Diseñar planes, programas, proyectos y actividades en diversos contextos (sociolaboral, socioasistencial, socioeducativo y sociocultural). 8.- Elaborar y crear medios y recursos para la práctica socioeducativa.
3. Desarrollo y gestión de planes, programas y proyectos a realizar en ámbitos socioeducativos específicos Realización del trabajo interactivo con personas y grupos.	9.- Ejecutar y gestionar planes, programas, proyectos y acciones socioeducativas en los diversos contextos: ocio y tiempo libre, desarrollo comunitario, infancia, juventud, personas mayores, familia, inmigración, diversidad/ igualdad. 10.- Promover y dinamizar los recursos sociales, institucionales, personales, socioeducativos y culturales anidados en los escenarios de la ES. Integración social. 11.- Participar y cooperar en los proyectos y servicios promovidos desde las políticas sociales. 12.- Aplicar los recursos de la ES en situaciones de riesgo y conflicto. 13.- Operar y aplicar las posibilidades ofrecidas por las TIC en el ámbito de la intervención socioeducativa.
4. Seguimiento y evaluación para la mejora de los servicios y la intervención socioeducativa. Gestión y administración de acciones de intervención en contextos socioeducativos.	14.- Evaluar y valorar programas y estrategias asociadas a actividades sociales, culturales y educativas. 15.- Implementar y aplicar procesos de valoración y evaluación sobre las políticas sociales de las entidades públicas y privadas.
5. Asesoramiento, orientación y acompañamiento. Coordinación, promoción y gestión del liderazgo.	16.- Formar y preparar líderes/ agentes, equipados con los conocimientos y recursos socioeducativos que generen redes de conocimiento e implicación social. 17.- Asesorar a los agentes sociales en la elaboración de planes, programas y proyectos inspirados en la Filosofía de la ES. 18.- Orientar y acompañar a los grupos y personas implicados en los procesos de desarrollo comunitario y/o personal.
6. Investigación, innovación y mejora de los programas	19.- Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre las fortalezas y debilidades de las personas y colectivos a fin de fundamentar las actitudes

socioeducativos.	inspiradas en la ES. 20.- Elaborar e interpretar informes/proyectos de investigación en orden a la mejora de la práctica educativa. 21.- Evaluar sobre procesos y resultados que permitan mejorar la práctica socioeducativa.
Practicum	22.-Conocer y operar eficazmente en el acceso al mercado laboral de la intervención socioeducativa. -Poner en práctica competencias vinculadas con el saber hacer y saber estar en entornos reales de intervención socioeducativa.

En un nivel de mayor concreción, las competencias atribuidas al educador social de acuerdo al campo de acción que nos interesa: las personas mayores, nuestra atención se centra en las asignaturas que apelan a la temática desde el Título impartido en la Universidad de Granada. Puesto que el propósito de la investigación se ajusta a la opinión de las personas mayores de la ciudad, como ya expresamos en otras ocasiones, tomamos como referencia la organización de la Diplomatura en dicha Universidad.

En este sentido, las asignaturas que directamente versan sobre personas mayores e impartidas durante este curso académico (2007/2008) en torno a la experiencia piloto de créditos europeos de las Universidades Andaluzas, son dos (www.ugr.es/local/dcceduc):

- Ecología de la senectud y programas de intervención psicológica en la tercera edad (2º curso, primer cuatrimestre).
- Programas de acción educativa en personas mayores (2º curso, segundo cuatrimestre).

Respecto a las competencias transversales genéricas, ambas asignaturas refieren las expuestas por la ANECA. En relación a las competencias específicas, la primera recoge casi de forma exhaustiva las manifestadas por el mismo organismo como específicas para el título, y la segunda, concreta de forma mucho más sintetizada de acuerdo a la materia.

Para permitir una mayor aproximación al estado actual del complejo diseño en competencias y despejar la confusión a la que abocan las dificultades encontradas al delimitar las propias del educador social con personas mayores, presentamos en los mismos términos las capacidades específicas que se proponen desarrollar ambas asignaturas en los estudiantes de Educación Social:

- Ecología de la senectud y programas de intervención psicológica en la tercera edad (2º curso, primer cuatrimestre).

Competencias transversales genéricas

Instrumentales

- . Capacidad de análisis y síntesis
- . Capacidad de organización y planificación
- . Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
- . Capacidad de gestión de la información
- . Resolución de problemas
- . Toma de decisiones

Personales

- . Trabajo en equipo
- . Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
- . Habilidades en las relaciones interpersonales
- . Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
- . Razonamiento crítico
- . Compromiso ético

Sistémicas

- . Adaptación a nuevas situaciones
- . Creatividad
- . Conocimiento de otras culturas y costumbres
- . Iniciativa y espíritu emprendedor
- . Motivación por la calidad
- . Sensibilidad hacia temas medioambientales

Competencias específicas

Cognitivas (Saber):

- Ser competente para conocer las nuevas tecnologías, diseñar su utilización con fines formativos en función de las personas, situaciones, contextos y ámbitos de formación, utilizarlas con flexibilidad así como evaluarlas por su naturaleza y por su aplicación didáctica en la intervención socioeducativa.

- Ser competente en el uso de las técnicas habituales en la intervención socioeducativa, especialmente en las metodologías grupales, las técnicas de motivación y asertividad, las técnicas de negociación y mediación, etc.).

- Saber elaborar programas socioeducativos y cómo ponerlos en práctica.

- Ser competente en el conocimiento de las bases teóricas de la intervención socioeducativa en los aspectos psicológicos, pedagógicos y sociológicos.

- Ser competente en el conocimiento de las características de los entornos de intervención del educador social, de su evolución y prospectiva, así como de su configuración y reglamentación a través de instituciones profesionales.

- Ser competente para analizar los aspectos biológicos, ecológicos y ambientales que influyen en los procesos educativos, así como para determinar su etiología y sus consecuencias en la intervención socioeducativa.

- Ser competente en el conocimiento de las diferentes etapas y estadios evolutivos de los seres humanos, así como de los grupos en los que se incardinan.

- Ser competente en el conocimiento de las líneas políticas que desarrollan el estado del bienestar, sus referencias legislativas actuales en el marco español y europeo, sus planteamientos a nivel mundial, sus limitaciones y sus relaciones con las políticas económicas de los estados.

- Ser competente en el conocimiento de los supuestos teóricos que fundamentan la intervención socioeducativa, en sus ámbitos de actuación actuales y sus perspectivas de evolución en los próximos años.

- Ser competente en el conocimiento del marco general de la intervención socioeducativa y en los modelos de concreción en Europa y América, así como en las iniciativas desarrolladas desde la Unión Europea.

- Ser competente en el conocimiento de las causas que originaron la aparición de la profesión, en su evolución en el último siglo, en su camino de consolidación asumiendo diferentes áreas de intervención, en la definición actual de los ámbitos de intervención y en la aparición de estructuras asociativas profesionales.

Procedimentales/Instrumentales (Saber hacer):

- Ser competentes en el diseño, aplicación y evaluación de proyectos de investigación socioeducativa.

- Ser competente para la relación y la comunicación con personas de diferentes medios culturales y lingüísticos.

- Ser competente para ayudar a otros profesionales en la elaboración de programas socioeducativos tomando como soporte los medios y redes de información y comunicación.

- Ser competente en la utilización de recursos y medios necesarios en la intervención socioeducativa, en su evolución y adecuación a las necesidades de la intervención.

- Ser competente en la generación de medios y recursos de propia elaboración, para su utilización en la intervención socioeducativa Integrar y articular recursos procedentes de distintos ámbitos relacionados con la acción socioeducativa y de distinta naturaleza: humanos propios de la institución y ajenos, materiales y funcionales para implementar la acción socioeducativa.

- Ser competente para el diseño, aplicación y análisis de resultados en la evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa.

- Organizar y coordinar los recursos utilizados en la implementación de proyectos y servicios socioeducativos en contextos institucionales distintos y en función de necesidades distintas

- Ser competente para detectar y evaluar los diferentes factores tanto personales, interpersonales o sociales que inciden en determinadas situaciones y que son generadores o mantienen situaciones de exclusión

- Ser competente para evaluar las situaciones y los factores que inciden en una crisis y desarrollar procesos para facilitar su resolución a través de la mediación, como una de las principales vías de intervención en situaciones conflictivas de implicación y participación sociocomunitaria.

- Ser competente para llevar a cabo procesos de recogida de información para la evaluación en la intervención socioeducativa

Actitudinales (Ser):

- Ser competente para transmitir y comunicar actitudes empáticas, solidarias y de confianza hacia personas que a título individual, colectivo o institucional, estén vinculadas con la Educación Social.

- Coordinar, supervisar y animar a equipos profesionales y colectivos de participantes en los procesos.

- Programas de acción educativa en personas mayores (2º curso, segundo cuatrimestre)

Competencias transversales genéricas

Instrumentales

- . Capacidad de análisis y síntesis.
- . Capacidad de organización y planificación.
- . Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
- . Capacidad de gestión de la información.
- . Resolución de problemas.
- . Toma de decisiones.

Personales

- . Trabajo en equipo.
- . Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.
- . Habilidades en las relaciones interpersonales.
- . Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
- . Razonamiento crítico.
- . Compromiso ético.

Sistémicas

- . Adaptación a nuevas situaciones.
- . Creatividad.
- . Conocimiento de otras culturas y costumbres.
- . Iniciativa y espíritu emprendedor.
- . Motivación por la calidad.
- . Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Competencias específicas

Cognitivas (Saber):

- Ser competente para conocer las nuevas tecnologías, diseñar su utilización con fines formativos en función de las personas, situaciones, contextos y ámbitos de formación, utilizarlas con flexibilidad así como evaluarlas por su naturaleza y por su aplicación didáctica en la intervención socioeducativa.

- Ser competente en el uso de las técnicas habituales en la intervención socioeducativa, especialmente en las metodologías grupales, las técnicas de motivación y asertividad, las técnicas de negociación y mediación, etc.).

- Saber elaborar programas socioeducativos y cómo ponerlos en práctica.

- Ser competente en el conocimiento de las bases teóricas de la intervención socioeducativa en los aspectos psicológicos, pedagógicos y sociológicos

- Ser competente en el conocimiento de las características de los entornos de intervención del educador social, de su evolución y prospectiva, así como de su configuración y reglamentación a través de instituciones profesionales.

- Ser competente para analizar los aspectos biológicos, ecológicos y ambientales que influyen en los procesos educativos, así como para determinar su etiología y sus consecuencias en la intervención socioeducativa.

- Ser competente en el conocimiento de las diferentes etapas y estadios evolutivos de los seres humanos, así como de los grupos en los que se incardinan.

- Ser competente en el conocimiento de las líneas políticas que desarrollan el estado del bienestar, sus referencias legislativas actuales en el marco español y europeo, sus planteamientos a nivel mundial, sus limitaciones y sus relaciones con las políticas económicas de los estados.

- Ser competente en el conocimiento de los supuestos teóricos que fundamentan la intervención socioeducativa, en sus ámbitos de actuación actuales y sus perspectivas de evolución en los próximos años.

- Ser competente en el conocimiento del marco general de la intervención socioeducativa y en los modelos de concreción en Europa y América, así como en las iniciativas desarrolladas desde la Unión Europea.

- Ser competente en el conocimiento de las causas que originaron la aparición de la profesión, en su evolución en el último siglo, en su camino de consolidación asumiendo diferentes áreas de intervención, en la definición actual de los ámbitos de intervención y en la aparición de estructuras asociativas profesionales.

Procedimentales/Instrumentales (Saber hacer):

- Ser competentes en el diseño, aplicación y evaluación de proyectos de investigación socioeducativa.

- Ser competente para la relación y la comunicación con personas de diferentes medios culturales y lingüísticos.

- Ser competente para ayudar a otros profesionales en la elaboración de programas socioeducativos tomando como soporte los medios y redes de información y comunicación.

- Ser competente en la utilización de recursos y medios necesarios en la intervención socioeducativa, en su evolución y adecuación a las necesidades de la intervención.

- Ser competente en la generación de medios y recursos de propia elaboración, para su utilización en la intervención socioeducativa Integrar y articular recursos procedentes de distintos ámbitos relacionados con la acción socioeducativa y de distinta naturaleza: humanos propios de la institución y ajenos, materiales y funcionales para implementar la acción socioeducativa.

- Ser competente para el diseño, aplicación y análisis de resultados en la evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa.

- Organizar y coordinar los recursos utilizados en la implementación de proyectos y servicios socioeducativos en contextos institucionales distintos y en función de necesidades distintas.

- Ser competente para detectar y evaluar los diferentes factores tanto personales, interpersonales o sociales que inciden en determinadas situaciones y que son generadores o mantienen situaciones de exclusión.

- Ser competente para evaluar las situaciones y los factores que inciden en una crisis y desarrollar procesos para facilitar su resolución a través de la mediación, como una de las principales vías de intervención en situaciones conflictivas de implicación y participación sociocomunitaria.

- Ser competente para llevar a cabo procesos de recogida de información para la evaluación en la intervención socioeducativa.

Actitudinales (Ser):

- Ser competente para transmitir y comunicar actitudes empáticas, solidarias y de confianza hacia personas que a título individual, colectivo o institucional, estén vinculadas con la Educación Social.

- Coordinar, supervisar y animar a equipos profesionales y colectivos de participantes en los procesos.

El maremagnum en el que al parecer nos encontramos, justifica el desarrollo de la tesis como necesidad imperiosa para dar luz, en la medida de lo posible, a la situación actual.

6.5. Revisión sinóptica

La coyuntura actual de desarrollo del Espacio Europeo en relación a la educación y al trabajo nos impulsa a buscar medidas adecuadas que sepan implantar los objetivos que se pretenden desde la Educación Social con la práctica. Así mismo, cobra relevancia una adecuada formación basada en competencias que posibilite trasladar de forma real la teoría al campo de acción.

Respecto la literatura que analiza y desarrolla el concepto de competencia es progresivamente creciente. Este interés por el tema desde distintas esferas (la empresarial, la formativa, la profesional, la investigadora, etc.) ha convertido esta propuesta en algo más que un mero concepto. Hoy día constituye un auténtico movimiento conceptual y cultural, un instrumento de gestión y dirección de recursos humanos, un modo de interpretar los desempeños laborales, un criterio de selección

personal, en fin, un criterio para la cualificación profesional de la población activa (Blas, 2007).

Cuando se revisa la bibliografía, puede producirse a veces la impresión de más que de nuevos modelos o desarrollo conceptuales, se trata meramente de sustituciones terminológicas, donde el tradicional análisis ocupacional de tareas o el análisis de aptitudes y actitudes parecen haber sido disfrazadas por un nuevo lenguaje.

En realidad, hablar de competencias desde el ámbito educativo entramos en un terreno movedizo que requiere asentarse para comenzar a construir pilares sólidos hacia el diseño de perfiles profesionales.

BLOQUE 2. ESTUDIO DE CAMPO

II. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PERFIL DEL EDUCADOR SOCIAL CON PERSONAS MAYORES

Resulta curioso observar como desde todos los géneros literarios y desde todas las disciplinas científicas se escribe sobre la vejez. No obstante, hay que reconocer que sigue siendo más rica la bibliografía desde un punto de vista biológico, sociológico y psicológico que, desde la óptica educativa o pedagógica.

Tal y como se ha venido manifestando en el marco teórico, cada una de las ciencias hace su lectura de las mutaciones que experimenta el individuo en el

transcurso del tiempo y formula teorías en función de las cuales desarrollan sus interpretaciones.

Actualmente, dada la nueva imagen del adulto mayor se investiga desde una nueva óptica estimando sus potenciales. La Educación contempla al mayor dotado con ilusiones, muchas o pocas, grandes o pequeñas, más o menos valiosas, pero siempre validables y valoradas. Todo con el firme convencimiento, de que desde la educación, como motor de cambio, podemos hacer prevalecer otros aspectos de las personas de edad más allá de las pérdidas, como son su experiencia, potencialidad... y de modo especial, su condición de persona. Como bien afirma Jesús García Mínguez (2004,83), “no es presunción o idealismo implantado en la vejez, sino realismo y confianza en un envejecimiento acumulativo. Esta es la clave del análisis que hace la educación respecto al envejecimiento: junto al certificado del deterioro temporal, hemos encontrado palabras de reconocimiento intelectual, moral y cultural”.

Hay que reconocer que el discurso educativo acerca de la educación de personas mayores ha entrado tarde en nuestro país, pero lo está haciendo con fuerza y abriendo paso a nuevas alternativas en contra del discurso positivista que mayoritariamente promulgan las políticas sociales.

Recientemente, la investigación en este terreno, está siendo asociada a otros aspectos socioeducativos relacionados como son los profesionales de la educación social y los procesos en los que se involucran: motivación, expectativas, principios del proceso educativo, características personales, y no menos importantes y en la base de éstas y otras muchas variables como venimos refiriendo: las competencias profesionales.

Ante las nuevas iniciativas podríamos preguntarnos: ¿son necesarios los educadores sociales con personas mayores?, ¿requieren de competencias específicas para su desempeño laboral? Desde aquí vamos a defender y razonar una respuesta afirmativa y ampliamente desarrollada, ofreciendo una argumentación no sólo

teórica, como consta en el primer bloque de la investigación, sino también corroborada en la práctica mediante el estudio llevado a cabo: el trabajo de campo.

En este segundo bloque, intentamos al igual que lo hizo Foucault al construir una historia de la locura (1967), identificar el perfil competencial del educador social no fundándolo en los discursos históricos, sino en las condiciones de producción de esos discursos.

Las construcciones sociales de la realidad, por sí mismas, no determinan la naturaleza de las intervenciones sociales. Las competencias profesionales, suficientes conocimientos, dominio de la efectividad de las estrategias a utilizar y otros factores subjetivos, también conforman, incluso podríamos decir que determinan, el carácter de las acciones socioeducativas desarrolladas –con las personas mayores- y, en consecuencia, al mismo profesional.

La historia la construyen los individuos en función de los conocimientos, destrezas y actitudes con los que desarrollan los acontecimientos, pero en ocasiones, la esencia y lo que determina la evolución y construcción de los discursos no son los hechos en sí, sino las habilidades de las personas y/o profesionales que intervienen en ellos. Pensemos en la escuela, institución socializadora por excelencia: independientemente de los contenidos establecidos, el saber, saber hacer y saber ser del maestro es lo que configura a los educandos como personas y futuros profesionales.

Igual ocurre con los educadores sociales y las personas mayores. Recordemos que el marco teórico desde el que se concibe a la Educación Social propicia un tipo de profesional concreto, pero ¿han evolucionado los dos (teoría y perfil profesional) de forma paralela?

No basamos la identificación del perfil profesional en lo que fue el educador social, sino en los rasgos que identifican su práctica de una forma u otra. Es decir, en sus competencias: las que le definen y determinan como tal.

**Capítulo 7.-
SUPUESTOS METODOLÓGICOS
DE LA INVESTIGACIÓN**

Reconocer la importancia del método en cualquier proceso investigador, así como poner de manifiesto las principales tradiciones metodológicas: cualitativa y cuantitativa, posibilitará ubicar y justificar los métodos e instrumentos más acertados en la consecución de los objetivos perseguidos.

7.1. Relación metodología-investigación

Mejorar una teoría científica o parcela de la realidad plantea un laborioso proceso de investigación que permita ampliar el conocimiento de dicha realidad en extensión y profundidad. Explicar, comprender y predecir son tres importantes cometidos de los que se ocupa la investigación. Puede definirse como “una actividad del entendimiento en busca de un conocimiento más extenso y profundo de la realidad” (López-Barajas, 1988, 13).

La primera aproximación al concepto de investigar hace referencia a la etimología del término. La palabra “investigar” proviene del latín *in* (en) y *vestigare* (hallar, adquirir, indagar, seguir vestigios), de ahí su uso más elemental en el sentido de “averiguar o descubrir alguna cosa”. Ahora bien, aplicado al campo de la ciencia, según la define Ander-Egg (1995, 57), “la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad”. En definitiva, un conjunto de fases, de actuaciones sucesivas en la búsqueda de una respuesta a una situación que se presenta como problemática.

La investigación hace referencia a una actitud deliberada y sistemática de búsqueda que conduce no sólo a la resolución de problemas inmediatos, sino también a generar innovación mediante el descubrimiento de algo nuevo, contribuyendo así al perfeccionamiento y a la renovación, en nuestro caso, en la educación social (Pérez Serrano, 2004c y Úriz y otros, 2006). En este sentido, se puede indicar que la investigación (educativa) lleva consigo un cierto potencial innovador, ya que trata de describir y/o comprender lo que todavía se desconoce o se conoce confusamente.

Siguiendo a la profesora Pérez Serrano (1997, 376ss), la investigación, desde una perspectiva socioeducativa, es un proceso de carácter social, en el cual diversos grupos humanos transforman de manera simultánea los conocimientos que tienen de la realidad y sus propias formas de actuar respecto a ésta. Por su propia naturaleza se orienta a la resolución de problemas con fines prácticos. Los problemas prácticos suponen la acción e implicación. La implicación práctica no supone menor contribución de conocimiento que la investigación básica, pero sí otras ópticas y perspectivas.

Esta autora realiza una caracterización de la investigación en Educación Social, cuyas notas, de forma resumida, se exponen a continuación:

- Investigación vinculada a la práctica.
- Orientada al cambio y la transformación social.
- Hecha desde una visión dinámica de la realidad.
- Proceso continuo.
- Aporta una reflexión sobre la praxis
- Orientada a la resolución de problemas y a la mejora de los mismos.

Podemos acercarnos al conocimiento de la realidad de modos diversos, pero desde una perspectiva científica ha de hacerse con método, es decir con orden, de forma sistematizada, metódicamente (Pérez Serrano, 2004c). Por todos es sabido que el método utilizado en una investigación juega un papel determinante en el proceso investigador, de tal modo, que puede llegar a condicionar los resultados. Aun así, los ritmos y premisas que lo conforman no deben llevarnos a entenderlos como un conjunto de reglas a modo de receta infalible para resolver problemas, pues como escribe Bunge (1980, 44), “el método no suple al talento (del investigador) sino que le ayuda”. El método no es infalible, ni autosuficiente, sino que requiere de investigadores creativos con posibilidad de utilizar todos los recursos internos y externos a su alcance para responder a sus interrogantes.

Si recurrimos a la etimología, método es una palabra que proviene del griego (meta=con y odos=vía), que significa camino hacia un fin (RAE). Del análisis etimológico, el método puede definirse como: “el camino a seguir mediante una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados de antemano de manera voluntaria y reflexiva, para alcanzar un determinado fin que puede ser material o conceptual” (Ander-Egg, 1995, 41). Elegir el camino correcto, o mejor, el método adecuado que le permite conocer la realidad del tema de estudio se convierte en una cuestión fundamental en el momento de inicial un trabajo científico (López Yepes, 1995; Dendaluce, 1998; Buendía y otras, 1997 y Pérez Serrano, 2004c).

El método no lo es todo, sino que se necesitan procedimientos y medios que hagan operativos los métodos: las técnicas o instrumentos. Colás Bravo las define como “las formas y modalidades en las que se pueden concretar cada uno de las etapas u operaciones de cualquiera de los métodos de investigación” (Colás, 1994, 62).

Tanto las técnicas como los métodos son respuesta al “cómo hacer” para alcanzar un fin, pero éstas se sitúan a nivel de los hechos o de las etapas de la praxis que permiten la aplicación del método por medio de elementos prácticos, concretos y adaptados a un objetivo bien definido (Ander- Egg., 1995). Así, las técnicas se refieren a las estrategias o modos utilizados para desarrollar o aplicar los métodos. En consecuencia, es posible identificar tantas clases de técnicas como operaciones o etapas resultan ser precisas (Colás, 1994):

- técnicas de muestreo
- técnicas de recogida de datos
- técnicas de análisis de datos.

Existen diversos métodos y técnicas para realizar una investigación, el problema lo encontramos al seleccionar el más adecuado, para lo cual se recomienda tener en cuenta (Pérez Serrano, 2004c):

- los objetivos de la investigación
- la orientación del investigador

- la naturaleza de las variables
- el nivel de control
- los paradigmas subyacentes

En las Ciencias Sociales, la elección del método se ha fundamentado principalmente en torno a dos concepciones básicas de la realidad social y de aproximación al conocimiento como son: el subjetivismo (interpretación) y el objetivismo (positivismo) (Úriz y otros, 2006). De aquí se derivan dos modelos de investigación: positivista y hermenéutica.

A menudo se habla de investigación positivista equiparándola al propio término de ciencia, porque es el tipo de orientación científica utilizada predominantemente por las ciencias naturales. El estudio de los problemas sociales desde esta orientación insiste en lo objetivo de los datos observables, los cuales nos permiten descubrir leyes que determinan la actitud humana. Otorga razón causal a los fenómenos.

Mientras el positivismo tiene como principio fundador la objetividad e insiste sobre la utilización de instrumentos de medida que eliminan la valoración, considerando el elemento subjetivo contaminante, la hermenéutica reivindica un acercamiento al subjetivismo; la comprensión de los fenómenos sociales no pasa por el estudio de su etiología sino por el de su contenido vital. El investigador se convierte en un intérprete de los datos o fenómenos.

La perspectiva hermenéutica se encuentra más atenta a la comprensión que a la explicación de la realidad, basando la construcción de conocimiento en la inducción más que en la deducción, principio del positivismo.

Por lo tanto, la metodología y el utillaje metodológico que pueden ser aplicados a cualquier investigación, variará dependiendo de la posición que adoptemos al inicio. Ambos enfoques –positivista y hermenéutico-, han conducido a la utilización de metodologías diferentes: cuantitativa y cualitativa respectivamente.

Por ello creemos oportuno presentar en el siguiente epígrafe cada uno de ellas, para así clarificar la idea de ambas y poder argumentar nuestra elección.

7.2. Principales tradiciones metodológicas

Según Hernández Pina (1997, 6), la metodología haría referencia a un “metanivel de investigación que aspira a comprender los procesos de investigación”. En palabras de Kaplan (1964) (citado en Hernández Pina, 1997, 6), la metodología es el “estudio (descripción, explicación y justificación) de los métodos y no los métodos en sí”. Como se señala en páginas sucesivas, es en cierto modo, la “filosofía” del proceso de investigación, e incluso los supuestos y valores que sirven como base procedimental de que se sirve el investigador para interpretar los datos y alcanzar determinadas conclusiones.

Al hilo de las dos orientaciones respecto a la aproximación del fenómeno estudiado profundizamos en los rasgos característicos de las metodologías mencionadas: la metodología cualitativa y la metodología cuantitativa.

Como se deduce de páginas anteriores, cada una tiene una interpretación diferente del propio proceso de investigación, una forma particular de abordarlo y una codificación y extracción de resultados que decididamente derivan en actuaciones bien distintas.

7.2.1. Investigación cuantitativa

La mayoría de los manuales sobre investigación la presentan como el modelo de investigación por excelencia. Este enfoque se encuentra enraizado en los ideales del positivismo, donde lo importante es conseguir información cuantificable a través del estudio de aquellas variables que pueden ser objetivamente medibles.

Podría decirse que el objetivo de las investigaciones cuantitativas es obtener datos contrastables que posibiliten una generalización de los resultados. El propósito de esta tipología metodológica lleva asociadas otras exigencias implícitas como son: la validez, la fiabilidad y la muestra (Buendía y otras, 1997; Pérez Serrano, 1998b y Úriz y otros, 2006).

La validez implica que la medición se enfoque en la realidad que se busca conocer y no en otra, es decir, que mide aquello que se pretende medir. “Hace referencia al grado en que un determinado procedimiento de traducción de un concepto en variable registra efectivamente el concepto en cuestión” (Corbetta, 2007, 99).

Según el autor, puede formularse en torno a dos aspectos y con dos procedimientos de validación correspondientes:

a) Validez de contenido: se sitúa en un plano teórico y denota que el indicador o los indicadores seleccionados para un concepto cubren efectivamente el significado del concepto.

b) Validez por criterio.- se basa en la correspondencia entre el indicador y un criterio externo y se considera correlacionado con el concepto.

La fiabilidad tiene que ver con la posibilidad de reproducir el resultado e “indica el grado en que un procedimiento concreto de traducción de un concepto en variables, produce los mismos resultados en pruebas repetidas con el mismo instrumento de investigación (estabilidad), o con instrumentos equivalentes (equivalencia) (Corbetta, 2007, 99). Se refiere a resultados estables, seguros, congruentes en distintos tiempos y por otros investigadores. Es por ello que el investigador no puede implicarse con el fenómeno o hecho estudiado para conseguir los datos. La persona que realiza la medición ha de evitar la influencia de opiniones, interpretaciones, experiencias pasadas o creencias, pues los datos no pueden encontrarse “contaminados”.

La muestra sustenta la representatividad de un universo y se presenta como el factor crucial para generalizar los resultados.

En la metodología cuantitativa el investigador generalmente comienza la investigación mediante el conocimiento de teorías y conceptos, utilizando la razón de forma deductiva.

Las estrategias de intervención, diseño, recogida de datos, tipos de mediciones, etc., se desarrollan con antelación al comienzo del estudio, siguiendo en su desarrollo un plan ordenado y rígido, de carácter fundamentalmente lineal y estandarizado. Es el método propio de las llamadas “Ciencias Exactas”.

7.2.2. Investigación cualitativa

En la última década la metodología cualitativa ha ido ganando importancia, relegando el papel complementario que tuvo en épocas anteriores y llegando a entenderse como un método de investigación en sí mismo (Denzin y Lincoln, 2000).

Las investigaciones e informes basados en el enfoque cualitativo –propio de las Ciencias Sociales- son cada vez más frecuentes dado el interés y necesidad de generar nuevas perspectivas desde las que observar y comprender la complejidad de la sociedad actual. En esta línea los investigadores cualitativos centran su interés en el entendimiento de las interpretaciones y significados que sobre la misma realidad se dan en un lugar y en contextos particulares. Se es consciente que las situaciones cambian no sólo en función del contexto sino también con el tiempo, de ahí que el objetivo prioritario sea buscar tendencias, tipologías o regularidades, ver qué está pasando pero sin el afán de generalizar. Se buscan relaciones, no causas.

Desde esta perspectiva la razón se utiliza de forma inductiva, pues del estudio de lo particular se extraen las respuestas a las preguntas planteadas y cómo se

encuentran relacionadas las unas con las otras, es decir, los investigadores no descubren el conocimiento sino que lo construyen.

Tal y como es expresado por diversos autores, la investigación cualitativa significa un determinado enfoque en la formación de conocimiento (Tesch, 1990), aunque no constituye un criterio exclusivo para su distinción. Los datos cualitativos pueden ser transformados numéricamente y dar paso a procedimientos de análisis y de teorización complementarios al enfoque hermenéutico, fundamentalmente subyacente a los estudios cualitativos (Sandín, 2003).

Strauss y Corbin (1990, 17), reflejan lo expresado y enfatizan el carácter cualitativo del tipo de información recogida, así como su análisis. Los autores entienden por investigación cualitativa “cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos y otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo”.

Generalmente el desarrollo de una investigación de tipo cualitativo mantiene una estrecha relación de contraste e interdependencia con el diseño del estudio, pues es el investigador quien intenta obtener de primera mano un entendimiento holístico del objeto de estudio siguiendo un carácter fundamentalmente interactivo, a diferencia del enfoque cuantitativo (de carácter lineal). En la medida que posibilita tomar decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio, se considera como un “proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida” (Pérez Serrano, 1998a, 46), donde la reducción de datos se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso (Montero, 2005).

La caracterización de la investigación cualitativa no se encuentra a salvo de recibir críticas, tales como las recogidas por Bisquerra (1989, 259):

- es subjetiva

- contiene una sobrecarga de valores del investigador
- no se puede replicar
- tiene poca fiabilidad
- presenta poca validez externa
- las conclusiones no son generalizables
- adolece de exactitud y precisión
- es poco rigurosa y sistemática

A pesar de los “ataques” sus defensores aseguran que la investigación cualitativa responde a una formulación distinta y que como ocurre en el caso de la investigación cuantitativa, si se lleva a cabo con rigor y está adecuadamente justificada, los resultados son de igual valor (Anguera, 1985 y 1986; Taylor y Bogdan, 1994; Cajide, 1992 y Pérez Serrano, 2004c). Es más, en el caso de los fenómenos socioeducativos, constituirían el procedimiento más pertinente a seguir. Todo depende del problema a investigar y la coherencia del proceso que desarrollamos.

En resumen, podemos señalar que ambas propuestas –cuantitativa y cualitativa- poseen las siguientes características:

	Metodología Cuantitativa	Metodología Cualitativa
<i>Finalidad</i>	Explicar Controlar Predecir Comprobar hipótesis Formular leyes explícitas Generalizar	Comprender Interpretar los fenómenos Encontrar respuestas Clasificaciones y tipologías. Tipos ideales Desarrollar una teoría o modelo de lo que ocurre en la situación social estudiada. Especificidad.
<i>Procedimiento lógico</i>	Deductivo	Inductivo Concepción múltiple de la realidad
<i>Diseño de la investigación</i>	Lineal, rígido Cerrado, anterior a la investigación	Interactivo, reflexivo Abierto, se construye en el curso de la investigación Holístico: busca la comprensión de la realidad en su totalidad
<i>Recogida de datos</i>	Métodos rigurosos y comprobados sistemáticamente Pruebas objetivas Instrumentos estandarizados: aplicados de forma uniforme Datos objetivos y estandarizados	Métodos validados en función del contexto y los objetivos. Pruebas flexibles Los instrumentos varían según los sujetos. No se tiende a la estandarización Datos subjetivos y flexibles
<i>Análisis de datos</i>	Objeto del análisis: la variable (análisis por variables, impersonal). Técnicas estadísticas. Objetivo: explicar la variación de las variables.	Objeto del análisis: el individuo (análisis por sujetos). Análisis continuo de la información a partir de categorías. Objetivo: comprender los sujetos.
<i>Reducción de datos</i>	En un momento concreto, al finalizar	A lo largo de todo el proceso
<i>Papel del investigador</i>	Elemento externo Distante, neutral	Instrumento de investigación Identificación empática con el objetivo estudiado
<i>Muestreo</i>	Muestra estadísticamente representativa	Casos generalmente individuales, no representatividad estadística

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra, 1989; Latorre y otros, 2003; Pérez Serrano, 1998b y Corbetta, 2007.

Los enfoques metodológicos no surgen en el vacío, según Pilar Colás (1994), son proyecciones de planteamientos filosóficos que suponen tener determinadas concepciones del fenómeno educativo. Es por ello que al repensar los rasgos característicos de los dos procedimientos expuestos para abordar la realidad, la comunidad científica recurre a su interpretación en función de tres paradigmas:

- empirismo lógico (positivismo, neopositivismo)
- teoría interpretativa (fenomenología, hermenéutica, historicismo e interaccionismo simbólico)
- teoría crítica (emergente, de la complejidad)

Entiéndase por paradigma un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica un modo de análisis de las complejidades del universo, es decir, el sistema inspirador de las metodologías de trabajo. Edgar Morín (1994, 89) expresa que “un paradigma está constituido por cierto número de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones clave, principios clave. Esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos que obedecen, inconscientemente, a su gobierno”. Para este autor, un paradigma privilegia ciertas relaciones lógicas en detrimento de otras, y es por eso que un paradigma controla la lógica del discurso.

Más concretamente, para Gloria Pérez Serrano, el paradigma es definido como “fuente de métodos, problemas y normas de resolución aceptadas por una comunidad de científicos, señala las hipótesis que deben ser contrastadas, el método y la instrumentación necesaria para el contraste” (Pérez Serrano, 1998a, 17).

Cada paradigma mantiene una concepción diferente de lo que es la investigación: desde cómo investigar, qué investigar, y para qué sirve la investigación. En consecuencia, Soltís (1984), considera la necesidad de estudiar las tradiciones filosóficas para encontrar las raíces y justificación de las diferentes propuestas existentes hoy día en materia de investigación.

Como decíamos, en las Ciencias Sociales han prevalecido tres grandes perspectivas teóricas (Pérez Serrano, 1998a):

- El positivismo: arranca en el siglo XIX y principios del XX, con autores como Comte y Durkheim. Se caracteriza por su naturaleza cuantitativa. Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos mediante métodos que permitan el análisis estadístico.
- La fenomenología o hermenéutica: surge a mediados del siglo XX como alternativa al anterior paradigma. Persigue la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor nivel de comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas.
- Sociocrítico o criticismo: a finales del siglo XX el supuesto básico en el que se sustenta este paradigma considera la parcialidad de la educación y en consecuencia de la investigación. Dado que la educación no es neutral, tampoco lo es la investigación. Se trata de una investigación orientada a la acción, a la resolución crítica de problemas, es decir, a la capacitación de los sujetos para su propia emancipación.

PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:			
POSICIONES TEÓRICAS			
	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
NATURALEZA DE LA REALIDAD	Única Fragmentable Tangible Simplificada	Múltiple Intangible Holística	Dinámica Evolutiva Interactiva
FINALIDAD DE LA CIENCIA Y LA INVESTIGACIÓN	Explicar Controlar Dominar Verificar	Comprensión de relaciones internas y profundas. Descubrimiento	Contribuir a la alteración de la realidad. Cambio
TIPO DE CONOCIMIENTO	Técnico Leyes nomotécnicas	Práctico Explicaciones ideográficas	Emancipativo Explicaciones de las acciones que implican una teorización de contextos
ROL DE LOS VALORES EN LA INVESTIGACIÓN	Neutralidad Rigor de los datos Libre de valores	Influencias de los valores en el proceso de investigación. Explícitos	La ideología y los valores están detrás de cualquier tipo de conocimiento. Valores integrados
TEORÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA	Separación Teoría normativa y generalizable	Interpretación y aplicación se unen	Teoría y práctica constituyen un todo inseparable
RELACIÓN INVESTIGADOR/ OBJETO DE INVESTIGACIÓN	Distanciados Independientes	Interacciones entre ambos	El investigador es al mismo tiempo objeto de investigación

Fuente: Colás (1994, 54).

A pesar de la diferenciación establecida entre los paradigmas no podemos considerarlos como cuerpo de conocimiento cerrado, sino flexibles y hasta complementarios. La realidad social y humana es múltiple y requiere la diversidad de los métodos para su análisis, interpretación y transformación.

7.3. Métodos próximos a nuestra investigación

Como confiesa M^a Paz Sandín (2003), en muchas ocasiones los investigadores encontramos dificultades a la hora de clarificar en un único método nuestros estudios, pues con más frecuencia los problemas a investigar exigen la combinación de diseños cuantitativos y cualitativos. De la conveniencia de integrar ambas metodologías, se desprende también la elección de métodos complementarios.

Es necesario volver a advertir que la elección de los métodos ha de hacerse de acuerdo a los fines y la naturaleza del fenómeno a estudiar. “Si un método es en efecto, un modo de acercarse a la realidad, la concepción de la realidad será determinante para el método” (Ferrater Mora, 1994). A pesar de ello, para cada fin no hay un método único, pero como modo de aproximación, entre todos los métodos suele haber unos más adecuados que otros. En este sentido, podemos establecer que en nuestra investigación caben diferentes métodos.

Denominaciones tales como investigación-acción, estudio de casos, etnografía, fenomenología, interaccionismo simbólico, historias de vida, análisis de contenido, observación participante, encuesta, experimentación, aproximación multimétodo o triangulación, descripción, etc., son algunos de los métodos utilizadas por ambas metodologías. Para no exceder el propósito del epígrafe, consideramos que una breve descripción de los encuadres teóricos más próximos a nuestro tema de estudio, servirán para comprender las estrategias que guían la investigación: la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, el método etogénico y el análisis de contenido. Las razones para la selección de estos métodos

se encuentran en algunas de sus características más sobresalientes, las cuales se acercan a nuestro objeto de estudio.

7.3.1. La fenomenología

La filosofía de Husserl y la teoría del conocimiento han producido el método de la fenomenología. A Husserl corresponde el honor de haber creado la fenomenología: sus intenciones eran mostrar como “la mente toma posesión de la experiencia, relacionando el pensamiento a través de un acto de percepción estructurada”(Norris, 1982, 44).

La fenomenología cabría definirla como la corriente filosófica (Husserl) y metodológica adoptada por la Gestalt, que supone tres premisas:

- La experiencia debe ser simplemente descrita tal cual se da en la realidad, o sea, nunca es analizada o interpretada.
- Por tanto, la observación del fenómeno aparece con prejuicios y creencias apriorísticas. La operación mental no es pura de manera que el sujeto no puede poner el 'mundo entre paréntesis', sino que lo analiza desde su percepción y experiencia personal.
- Sin embargo, el estudioso como el observador usan el lenguaje descriptivo para manifestar su experiencia y percepción de los fenómenos. Quiere decirse que los participantes actúan conscientemente bajo condicionantes o valoraciones provenientes de su historia, conocimiento o personalidad.

La emergencia de la fenomenología está relacionada con la modificación del paradigma positivista. Parte de bases ideológicas diferentes, diferentes empleos de la mente, distintos estilos cognitivos. Más aún, el desarrollo fenomenológico no sólo contempla fundamentos filosóficos y psicológicos nuevos respecto al pasado, sino

que recupera la importancia de “los contextos”. Dicho de otro modo, la información de las personas está mediada sin duda por las diferencias individuales, aunque no menos importantes son las mediaciones de la cultura y la educación.

Si tomamos, para mayor claridad, el ejemplo del aprendizaje, los últimos trabajos científicos sobre fenomenología se alejaron del enfoque según el cual los individuos poseen competencias y capacidades específicas (factor verbal, factor espacial, factor abstracto, etc.) para acercarse hacia otra idea; con el nuevo planteamiento, el ambiente del aprendizaje, el modelo de currículo, el régimen de evaluación, las relaciones en el aula influyen sobre el aprendizaje del alumno. La metodología fenomenológica informa sobre el valor de las circunstancias contextuales al tiempo que adjudica a los enfoques del futuro una orientación cualitativa frente a la cuantitativa.

Siguiendo pues la línea de la caracterización de la fenomenología, el método cualitativo se distingue por un planteamiento holístico (gestaltico) en el análisis de los hechos. Para Stake (1999) semejante enfoque se apropia del pensamiento que asegura que los fenómenos guardan una estrecha relación entre sí y en contextos temporales, espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales, personales con el fin de generar categorías conceptuales que expliquen y ayuden a comprender dichos fenómenos. “El humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí mismo esta dualidad originaria (Morín, 2000, 40).

En la actualidad se habla del paradigma de la complejidad como concepto que “da cuenta de las dinámicas sociales y contextuales que operan sobre el sujeto junto a las dinámicas personales” (Tobón, 2004,7). La visión del hombre tradicionalmente fragmentada, rígida y descontextualizada está superada. No es posible pensar en el ser humano desde el marco de propuestas epistemológicas y por ende metodológicas unidimensionales, simplistas y univocas, a partir de lo cual el pensamiento fenomenológico constituye una perspectiva de relevancia. “Cada época, ciencia y proceso social han dado y dan una respuesta diferente a la construcción humana”. (Tobón, 2004, 7). Un planteamiento tan abierto supone un reto para las

representaciones tradicionales del hombre. Hoy las Ciencias Sociales se asocian a otros paradigmas.

Es cierto que la fenomenología se muestra como un método aparentemente simple, de bases sencillas. Sin embargo, prescindir del pasado, ser coherente con el presente y el futuro puede ser efecto de un momento dado, pero en perspectiva temporal no es fácil asegurar actitudes mantenidas en el tiempo y/o eliminar los “juicios o prejuicios”. Más adelante nos detendremos ante esta objeción.

Respecto a la fenomenología, nos interesa:

- Estudiar el significado de la experiencia humana en base a descripciones de vivencias (Tesch, 1990).
- “Trabajar en base a un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión” (Colás, 1997).
- Analizar los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003).

Aunque el educador social no es común en el ámbito de los mayores, cuando se parte de su experiencia, ésta no proyecta a dicho profesional puesto que no es una figura extendida y que exista como tal. No obstante, la persona sí ha podido tener vivencias relacionadas con ese sentido analógico de la educación del que partimos.

A partir de las descripciones que las personas mayores realizan, da comienzo un proceso de reflexión que permita comprender las expresiones utilizadas. Incluso los resultados comunes y únicos en los individuos, nos permiten extraer la creación del fenómeno estudiado, es decir, ese perfil de educador social que ellos proyectan.

7.3.2. El interaccionismo simbólico

Se deriva de la obra del filósofo estadounidense Mead (1862 – 1931), quien defiende el “yo” como un organismo que emerge en estrecho contacto con el mundo social circundante. De esta forma, todo estímulo provoca una respuesta que tiene significado sólo en tanto en cuanto ocurre en el interior de un proceso comunicativo. Aun así, defiende que la conciencia no es el resultado del influjo de meros factores sociales o del propio individuo, sino que adquiere auténtico significado en la relación entre ambos agentes.

En función de este principio, el interaccionismo simbólico no se centra en el individuo o en la influencia de las estructuras ambientales sobre el comportamiento individual, sino en la naturaleza de la interacción que se produce siempre de forma dinámica e indeterminada.

Tres postulados básicos lo definen:

1. Los seres humanos actúan respecto a las cosas sobre la base de los significados que tienen para ellos. Así pues, tan importante es el mundo de los significados subjetivos, como los símbolos que los producen. Puede decirse que el hombre habita dos “mundos” paralelos: el mundo personal donde actúa como organismo de impulsos e instintos y el mundo social donde los símbolos (como el lenguaje) la habitan para dar significado a los objetos. Precisamente la atribución de significados e interpretaciones es lo que le capacita como ser humano y a la vez social.
2. Esta atribución de significados es un proceso continuo sujeto siempre a diferentes cambios. El individuo no deja de construir, modificar, sopesar... de manera que la acción no es sólo consecuencia de atributos psicológicos (actitudes percepciones, formación) o de ciertos hechos y roles sociales.

3. Esto nos lleva a considerar que cada individuo toma como referencia de su acción la misma sociedad y las actuaciones de los otros. Individuo y sociedad aparecen entonces como un todo inseparable, donde las conductas pasan a ser interpretaciones reflexivas y sociales de los diferentes estímulos internos y externos (Cohen y Manion, 1990).

La importancia de esta corriente de pensamiento radica en el estudio de la naturaleza de la interacción al concebir al ser humano como un sujeto activo y dinámico. El hombre no solo responde, interpreta, procede, considera, evalúa... dentro de un contexto social, también crea y recrea. Por ello los interaccionistas se interesan por describir los procesos de interpretación como el instrumento más adecuado para la comprensión de los significados de las acciones humanas.

En relación a nuestro estudio resaltamos:

- Considera que las personas están constantemente en un proceso de interpretación y definición de situaciones y por tanto su percepción va cambiando.
- Estima que los procesos de conceptualización y de reinterpretación dirigen y transforman las formas de acción.
- Intenta descubrir los procesos de conceptualización y reinterpretación (provocadas por las interacciones sociales) que orientan y explican las formas de acción.

Según este método, la dinamización y expresión de las personas mayores no se consigue mediante la asunción de pautas y acuerdos con el educador social, sino mediante la aplicación de estructuras cognitivas superiores que ayudan a abordar esos objetivos. La interacción sería un aspecto clave para ello. En este sentido, las competencias del educador social podrían crear una percepción distinta de la vida o el envejecimiento. La interacción entre la concepción de significado de la educación

del profesional y la interpretación que hagan las personas mayores de la misma, contribuiría a que cambiara la visión del mundo e incluso de ella misma.

7.3.3. La etnometodología

La etnometodología constituye una corriente sociológica de pensamiento que tiene sus orígenes en los años 70 en Estados Unidos en torno a la obra de Garfinkel (1967), *Studies in Ethnomethodology*, fundamentada en la tradición fenomenológica y el interaccionismo simbólico.

Este enfoque estudia cómo las personas conciben e interpretan su mundo para lograr estudiarlo “desde dentro”. Más específicamente, “se dirige a los mecanismos por los cuales los participantes alcanzan y sostienen la interacción en un encuentro social, las asunciones que hacen, las convicciones que utilizan y las prácticas que adoptan” (Cohen y Manion, 1990, 61).

Los etnometodólogos aceptan la importancia de las construcciones de significado, pero no se interesan tanto por las actividades mentales de las personas cuanto en la acción y en la interacción precedente de dichas actividades (Caballero Romero, 1991). Se centra en el análisis cualitativo detallado de las pautas de interacción social, la manera en las que las personas crean y construyen sus formas de vida, el orden y las reglas sociales. En este sentido, para el mencionado modelo de investigación, la dimensión relevante es la que viene representada por un conjunto de estructuras psicológicas que el individuo, o un grupo usa para guiar sus acciones.

Para esta comprensión de la realidad, utilizan dos nociones esenciales: la cualitatividad y la reflexividad. La primera va encaminada a las maneras en que las acciones y afirmaciones se relacionan con los contextos sociales que los producen, así como al modo en que sus significados son compartidos por los participantes aunque no sean explícitamente definidos. Las expresiones reflexivas hacen referencia

a la interdependencia ocasionada entre las explicaciones (descripciones, análisis, críticas...) dadas, y las mismas posturas sociales.

En tal sentido, existen dos tipos de etnometodologistas: los definidos como “lingüísticos” ponen el acento en el uso del lenguaje y el modo en que se estructuran las conversaciones de la vida diaria (destacando los significados “dados por sentados”, el uso de expresiones indicativas y el modo en que las conversaciones dan a entender mucho más de lo que se dice realmente). Y aquellos otros llamados “situacionales” al extender su visión sobre una gama más amplia de la actividad social, con el propósito de vislumbrar las maneras en que la gente procede en el contexto social que le rodea. La preocupación esencial de éstos, es, pues, captar la forma en que la gente comprende y ordena su propio entorno. Por eso en un caso y en otro, los etnometodologistas pretenden descomponer los elementos en las situaciones de la vida diaria, con el fin de sacar a la luz los procesos puestos en marcha de forma subyacente.

Siguiendo a su precursor, Garfinkel, (citado en Tójar, 2006, 99ss), se pueden resaltar las características más representativas del método:

- a) La consideración de lo social en permanente construcción.
- b) La contextualización ocupa un papel fundamental. El lenguaje solo puede adquirir un sentido completo en su contexto de producción. Para reforzar esta cuestión, se utilizan los datos verbales originales de los participantes en la conversación, sin traducciones ni reducciones.
- c) Se fija principalmente en la práctica. Actividades prácticas, circunstancias prácticas y cuando se nombra el razonamiento de los individuos se trata de un razonamiento sociológico práctico.

En relación a nuestro estudio lo más sobresaliente es que:

- “Considera que la relación entre actor y situación no se basa en los contenidos culturales, ni en las reglas, sino que nace a partir de los procesos de interpretación” (Colás, 1997, 243).
- Repara en la indexicalidad y reflexividad.
- Cree que la acepción de una palabra o expresión se impregna de factores contextuales como la biografía del lector, su intención inmediata y la relación única que mantiene con su oyente (Garfinkel, 1967).

De este método se derivaría que la muestra seleccionada es válida, pues las personas mayores podrán identificar los competencias del educador social independientemente de que exista como tal, pues a partir de la interpretación que hace de la “educación” que existe y/o conoce, intuirían unos rasgos determinados. Además, estima que el investigador, no aceptará a priori sus expresiones, en este caso, las habilidades señaladas al educador social con el mismo sentido, sino que indagará para interpretarlas en función de su historia personal y/o experiencia. Posiblemente, no tendrá el mismo significado la competencia de escucha para todas las personas que lo indiquen. Éste puede hacer referencia a grados distintos en función de las necesidades de cada informante.

7.3.4. El método etogénico

El método etogénico “se centra, ante todo, en las intervenciones del sujeto, en sus creencias acerca de qué clase de comportamientos le permitirán alcanzar sus fines y su conocimiento de las reglas que gobiernan esos conocimientos (Cohen y Manion, 1990, 299).

Según recogen Cohen y Manion (1990, 300), Harré (1978), uno de sus exponentes británicos más destacados identifica cinco principios sobresalientes en el método:

- Se trata de una distinción explícita entre el “análisis sincrónico”, esto es, el análisis de las prácticas e instituciones sociales tal y como existen en cualquier momento, y el “análisis diacrónico”, el estudio de los pasos y de los procesos por los cuales se crean y abandonan, cambian y son cambiadas las prácticas e instituciones sociales.

- En las interacciones sociales se supone que la acción tiene lugar a través de entidades intersubjetivas dotadas de significado.

- Se ocupa del discurso que acompaña a la acción.

- Se basa en la creencia de que un ser humano tiende a ser la clase de persona que su lengua, su tradición, su conocimiento tácito y explícito le dicen que es.

- Emplea técnicas que hacen uso de entendimientos de sentido común del mundo social.

Algunos instrumentos que utiliza el método etogénico son el estudio de los informes y episodios como fragmentos de la vida social. Generalmente hace uso de la estimulación del recuerdo (Clark y Peterson, 1990), para el estudio del pensamiento y acción de los docentes.

Según del uso que se hace de técnicas como la “evocación proyectiva del pensamiento” con personas mayores (Montero, 2005), encuadrada en dicho método, podría decirse que también está próximo a nuestra investigación al utilizar la “evocación del pensamiento”.

La ejemplificación de los casos utilizados, contruidos desde la máxima naturalidad posible, trata de contextualizar las competencias mediante la explicación del porqué o la intención del profesional que se describe.

En la interacción social entre el profesional y la persona de edad, se supone que la acción tiene lugar a través de entidades subjetivas de pensamiento. Es decir, las actitudes y aptitudes del educador social están al servicio de la concepción de la educación y la persona mayor. Igualmente este principio está en relación con la idea de que el ser humano es la clase de ciudadano que a través de dichas percepciones le dice que es.

En síntesis, si de elegir un único método se tratara, la etnometodología sería el más próximo de todos, puesto que surge de integrar aspectos de los procedimientos descritos (Colás, 1997).

Se nutre de la teoría de la acción de Parson, corriente sociológica en la que se formó Garfinkel. En ella las motivaciones de los actores están integradas en los modelos normativos en cada sociedad y regulan las conductas y apreciaciones recíprocas.

El interaccionismo simbólico también aportó ideas que reintegró la etnometodología, tales como la importancia de tener en cuenta el punto de vista del actor, ya que a través del sentido que dan a las cosas que le rodean, los actores crean su mundo social.

De la fenomenología retoma el concepto de reflexividad. Para la etnometodología, los conceptos de indexicalidad y reflexividad representan las características de la realidad social, es decir, todo significado depende del contexto y en el acto de hablar es cuando construimos el sentido, el orden y racionalidad de lo que hacemos.

7.3.5. Análisis de contenido

El análisis de contenido se perfiló en sus orígenes como método eminentemente cuantitativo. Berelson (1952) lo definió como “la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (citado en Cea, 2001, 351). No obstante en la actualidad se reconoce la pluralidad analítica existente y éste no se limita a la cuantificación, sino que también aborda la interpretación del contenido latente.

Uno de los autores de referencia obligada respecto a la temática es Laurence Bardin (1986), para quien “el término análisis de contenido designa generalmente un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de los mensajes” (Bardin, 1986, 32). Todo ello con el objetivo de realizar deducciones lógicas y justificadas concernientes a la fuente (el emisor y su contexto) –o eventualmente los efectos- de los mensajes tomados en consideración.

Otros autores parten del referente externo para evaluar la significatividad del contenido en el análisis y lo definen como “un método de investigación de fines múltiples desarrollado específicamente para investigación de fines múltiples desarrollado específicamente para investigar un amplio espectro de problemas en los que el contenido de la comunidad sirve como base de inferencia” (Cohen y Manion, 1990, 92).

Por su parte, Fox (1987, 709) lo concreta desde un punto de vista metodológico como “procedimiento para la categorización de datos verbales o de conducta, con fines de clasificación, resumen y tabulación”.

Desde la complejidad, el análisis de contenido puede ser considerado, desde tres perspectivas diferentes. Una primera, la más restrictiva, como técnica para la

recogida y obtención de información, puesto que solo o en compañía de otras estrategias, puede producir información cualitativa rica para una investigación. También puede ser entendido desde una perspectiva muy general, como un auténtico método de investigación, puesto que existe mucha tradición al respecto y muchas investigaciones que han utilizado el análisis de contenido para seleccionar la información, categorizarla, analizarla y extraer las correspondientes conclusiones. La tercera perspectiva, destaca la capacidad del análisis de contenido como proceso cualitativo de análisis, generador de información, de interpretación y de conclusiones (Tójar, 2006).

Como se desprende, el método ha pasado de utilizarse en marcos cada vez más variados y para una amplia gama de finalidades, poniendo de manifiesto las posibilidades que ofrece, ya que permite una considerable libertad al investigador. Algunos autores consideran el análisis de contenido como una afirmación personal que hace el investigador en cuanto a su manera de apreciar los datos, sabiendo que tan influyente es la naturaleza del análisis que utilizaré, como la unidad de contenido que selecciona o incluso sus propias expectativas (Bardin, 1986 y Fox, 1987). Como se detalla a continuación no existen plantillas confeccionadas “a priori”, sino una serie de reglas que le confieren flexibilidad en función de la finalidad que se persiga.

En nuestro caso, es considerado un método que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clarificando sus diferentes pautas conforme a categorías, con el fin de identificar e interpretar rasgos más concretos. De forma explícita los propósitos del análisis de contenido serán (Bardin, 1986; Pérez Serrano, 1998):

- descubrir tendencias en el contenidos de la comunicación,
- determinar la influencia del estado psicológico en los mensajes, y
- reflejar actitudes, intereses y valores de un grupo de población.

Normalmente se puede hablar de tres niveles en el análisis de contenido (Navarro y Díaz, 1995):

- a) el sintáctico: se fija en la morfología y en la gramática del texto
- b) el semántico: se centra en el significado
- c) el pragmático: trata de estudiar la forma en la que las emociones y afectos de las personas que comunican toman cuerpo en sus expresiones y las modulan.

Nuestro análisis de contenido es de tipo semántico y de nivel manifiesto, puesto que nos ocupamos de clasificar en categorías lo que los sujetos realmente expresan.

Generalmente en el proceso de análisis de contenido se establecen cuatro fases (Gómez Mendoza, 2000):

1. Análisis previo

Consiste en recoger el material que se pretende analizar y organizarlo, familiarizándose con el contenido y los temas que trata.

2. Preparación de las categorías de análisis

Los documentos se desglosan en unidades de significación que son clasificadas en categorías. Éstas, pueden emanar del propio documento o del conocimiento que se tenga del campo del que procedan. Se pueden utilizar tres modelos de categorización:

- modelo abierto: todas las categorías se infieren del texto, no hay ninguna preestablecida.
- modelo cerrado: se parte de un esquema previo de categorías.

- modelo mixto: se utilizan categorías previas que pueden adaptarse junto a otras inductivas.

En este proceso, los mismos autores recomiendan tener precaución con cuatro cuestiones:

- a. No imponer un esquema muy rígido a priori que impida abarcar toda la complejidad del texto.
- b. No elaborar un esquema superficial, que sólo se fije en lo manifiesto evitando el contenido latente.
- c. Elegir las categorías más numerosas y detalladas puede tener como efecto reproducir el texto completo.
- d. Seleccionar categorías muy vastas no permite distinguir adecuadamente los elementos que trata de reagrupar.

Las cualidades que definen un sistema de categorías adecuado son las siguientes (Bardin, 1986; Ruiz Olabuénaga, 1999):

- Exclusión mutua: las categorías han de ser conformadas de tal manera que un elemento no puede pertenecer a más de una al mismo tiempo. La definición de categorías vienen dada por contraste y diferenciación entre ellas.
- Exhaustividad: el establecimiento de categorías habrá de serlo lo suficientemente amplio como para que ningún dato corra el riesgo de no poder ser incluido en algunas de ellas.
- Homogeneidad: las categorías habrán de ser definidas de acuerdo con el mismo principio de clasificación. Sólo se puede funcionar sobre un mismo nivel de análisis en un conjunto categorial.

- **Pertinencia:** las categorías definidas deben estar de acuerdo con el objetivo de estudio, con la teoría previa (si la hay), con las características de los mensajes.
- **Objetividad y fiabilidad:** la adecuación del sistema de categorías deberá permitir que los resultados de la categorización no dependan de la subjetividad de cada analista. Deberá existir un consenso en los resultados producidos por analistas diferentes que se enfrenten a un mismo texto y sistema categorial definido.
- **Claridad:** las categorías serán consistentes consigo mismas, evitando todo tipo de situación de ambigüedad en la que el analista dude sobre qué categoría represente un determinado dato.
- **Replicabilidad:** esta característica se relaciona con la anterior. Si el sistema de categorías es definido con claridad, la clasificación de datos por distintos analistas dará lugar a los mismos resultados.
- **Productividad:** un sistema de categorías es productivo si proporciona resultados ricos.

3. Selección de las unidades de análisis

Las unidades de análisis son el fragmento de la comunicación que se toma como elemento que sirve de base para investigación. Las unidades pueden ser palabras, frases, párrafos, conceptos, ideas, etc.

La modalidad del cómputo de las unidades de registro o análisis más usuales son (Bardín, 1986):

- Presencia (o ausencia): se constata la aparición de un determinado elemento en un documento. En algunos casos en los que existe una expectativa previa, interesa analizar la no aparición de ciertos elementos.
- Frecuencia: número de veces que aparece un elemento dentro del conjunto del documento.
- Intensidad: grado en que se muestra cada elemento. Se recomienda como medida en los estudios sobre valores y actitudes.
- Dirección: orientación hacia un extremo dentro de un continuo bipolar.
- Orden: secuencia de aparición de los elementos.
- Contingencia: presencia en el mismo momento de dos o más elementos en un mismo contexto.

4. Explotación de los resultados

Después de la descomposición y análisis, el material permite reconstruir el sentido del texto e inferir información.

Hay pues, un aspecto personal importante en el análisis de contenido, puesto que el investigador tiene que tomar muchas decisiones que dependen exclusivamente de él: naturaleza del análisis que va a realizar, selección de las unidades de análisis, entre otras. Todo ello hace del método según Sara de Miguel, (2004), una afirmación personal que elabora el investigador en cuanto refleja su manera de apreciar los datos.

7.4. Nuestra investigación: complementariedad metodológica

El uso rígido de las metodologías de investigación de modo excluyente, cualitativa o cuantitativa, enfrentadas la una a la otra “limitan seriamente las posibilidades de la ciencia para alcanzar descripciones o cuantificaciones, comprensiones o explicaciones críticas o legitimaciones, válidas, precisas y fiables de la realidad social” (Bericat, 1998, 17), máxime dada la complejidad actual.

En la actual investigación, los objetivos hacen indispensable la complementariedad o integración de las metodologías cualitativas y cuantitativas. Como justifican Cook y Reilhardt (1986) no existe razón para que los investigadores se ciñan a uno solo de los métodos cuando se puede obtener lo mejor de ambos.

7.4.1. Complementariedad metodológica

La dicotomía entre la investigación cualitativa y cuantitativa, se ha venido superando en las últimas décadas (Bericat, 1998), fundamentalmente a nivel de integración de métodos, pero también en la posibilidad de complementariedad o integración de perspectivas teóricas o metateóricas que sustentan las tradiciones de investigación (Dendaluce, 1995).

Según expresa la profesora Pérez Serrano (2004c, 25), “en las Ciencias Sociales, la complementariedad en algunas ocasiones puede no ser necesaria porque depende de la investigación, pero en otras, en cambio, se hace no sólo necesaria sino imprescindible”. Por ejemplo en Educación Social, la investigación ha de ser flexible, por lo que sería un error considerar la incompatibilidad entre las dos orientaciones metodológicas, ya que la realidad no se agota en lo objetivable.

Nosotros creemos que ambas perspectivas –cualitativa/cuantitativa–, responden a una forma diferente de percibir la realidad, por lo que ofrecen la posibilidad de acercarse desde caminos y perspectivas distintas a un mismo fenómeno.

Para exponer la posibilidad, significado e importancia de la complementariedad metodológica en investigación social, recurrimos a uno de los postulados mencionados por Schopenhaver (1987) en su libro: *El mundo como voluntad y representación*, para apuntar con una metáfora la posibilidad y el significado de la complementariedad metodológica.

Fijándonos en su idea de que el mundo sólo existe en el sujeto por mediación de su sensibilidad, se infiere que cada uno de los sentidos puede experimentar un mismo objeto, pero cada uno lo hace de forma distinta, obteniendo en consecuencia un diferente saber. Siguiendo al autor, podría decirse que el tacto y la vista son dos formas de percepción diferentes que conectan con el mundo también de forma diferente y complementando la información sobre las realidades. No es la misma información que podemos adquirir de una escultura si la vemos que si la tocamos. Es por ello que decimos que la percepción de la misma realidad mediante los sentidos sirve de metáfora para referirnos a la dualidad entre la metodología cualitativa y cuantitativa (Bericat, 1998), al tiempo que resulta complementaria.

Cada vez con mayor frecuencia se hace más patente que en la polémica respecto la supremacía de una metodología frente a la otra no hay una ganadora ni una vencida, sino que las dos se alzan juntas como muestra de su posibilidad de convivencia. Son muchos los autores que a lo largo del tiempo proponen la complementariedad y riqueza de la utilización de ambas metodologías (Martín Serrano, 1978; Cook y Reilhardt, 1986; De Miguel, 1988; Bericat, 1998; Pérez Serrano, 2004c; Úriz y otros, 2006).

Campbell, después de haber militado en la más estricta corriente cuantitativa (Campbell & Stanley, 1973; Cook & Campbell., 1979), revalorizó la perspectiva

cualitativa como complemento indispensable o indiscutible de la cuantitativa. Campbell llegó al reconocimiento de que la ciencia depende casi totalmente de la evidencia cualitativa y del reconocimiento del sentido común.

Pero ¿cuáles son los propósitos que pueden ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar un estudio en el que se mezclan ambas metodologías? Green y otros (1989), señala cinco razones:

1. Triangulación en el sentido clásico de buscar una convergencia de los resultados.
2. Complementariedad, a través de la cual surgen el solapamiento y la aparición de nuevas facetas interesantes para el estudio.
3. Desarrollo, donde el método inicial se utiliza de tal forma que apoya secuencialmente al segundo método.
4. Iniciación, donde surgen contradicciones y nuevas perspectivas.
5. Expansión, donde la metodología doble otorga un mayor alcance y fiabilidad al estudio.

Más próximo en el tiempo Eduardo Bericat (1998) realiza una síntesis de las diversas estrategias de investigación metodológica a partir de su versión de la integración de métodos:

- Complementación, se da cuando en el marco de una misma investigación se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa. Cada perspectiva ilumina una dimensión diferente de la realidad, de manera que no existe o no se pretende el solapamiento entre los métodos. El grado de integración metodológica es mínimo. El producto final es normalmente un informe con dos partes diferenciadas en las que se exponen los resultados obtenidos en la aplicación de los respectivos métodos. En su nivel máximo, si la estrategia se ha desarrollado con ese fin, puede dar lugar a síntesis interpretativas que integren los resultados de cada método.

- Triangulación, se pretende obtener una visión más completa de la realidad, no a través de dos miradas, sino utilizando ambas orientaciones en el estudio de una única dimensión de la realidad. La integración metodológica aumenta al pretender enfocar desde métodos distintos una misma parcela, métodos a los que se les reconoce la legitimidad de poder captar en parte o totalmente el objeto de estudio. Se pretende un solapamiento o convergencia de los resultados, y reforzar así la validez de los mismos.

- Combinación, el resultado obtenido en una investigación que aplica el método A puede perfeccionar la implementación de algún componente o fase de la investigación con el método B, incrementando así la calidad de los resultados de este último. Se integra de manera subsidiaria un método, cualitativo o cuantitativo, en el otro, con el objetivo de fortalecer la validez del segundo, al compensar sus debilidades a través de la información obtenida con el primero. No se busca la convergencia de resultados, sino una adecuada combinación metodológica.

Siguiendo al mismo autor, destacamos que en nuestro caso combinamos la metodología cualitativa y cuantitativa porque nos permite corregir y controlar los sesgos de cada método, intentando garantizar más fiabilidad.

7.4.2. Aproximación a nuestro estudio

Teniendo en cuenta el campo objeto de estudio: la identificación del perfil competencial del educador social con personas mayores, estimamos que la integración de las metodologías cualitativa y cuantitativa es lo más oportuno. En este caso, se reconoce como una investigación descriptiva interpretativa, en cuanto presupone la posibilidad de inferir, indicando los rasgos más peculiares y

diferenciados y la posibilidad de comprender esas competencias en un contexto y a partir de experiencias concretas.

Desde su experiencia, Allardt (1990) argumenta que por medio de datos cuantitativos, el investigador es capaz de explorar los fenómenos, si bien, para que los resultados obtenidos sean más interpretables, es preciso que se efectúen estudios cualitativos, mediante los cuales pueden profundizarse en el tema de estudio.

Para evitar confusiones, si queremos manifestar que en la práctica las barreras paradigmáticas se difuminan y aunque epistemológicamente nos basemos en el paradigma de la complejidad, y prioritariamente en una metodología de corte cualitativo, nos es posible aprovechar las potencialidades que los métodos y técnicas de sendos enfoques.

El rasgo que justifica la elección de la metodología cualitativa es su carácter interpretativo. Eisner (1998) señala que la interpretación tienen dos sentidos: el investigador cualitativo trata de justificar, elaborar o integrar en un marco teórico sus hallazgos. Por otra parte, el investigador pretende que las personas estudiadas hablen por sí mismas; desea acercarse a su experiencia particular desde los significados y la visión del mundo que poseen.

Aun así, antes de la interpretación se llegará a identificar y descubrir los rasgos que se explicitan. Es decir, en el marco del enfoque cuantitativo podemos (Underwood y Sahughnessy, 1978): identificar fenómenos relevantes y sugerir variables “causantes” de la acción a través de un método analítico como es el análisis de contenido.

Además, la metodología cuantitativa se verá reflejada en la relación entre variables, principalmente las referidas a los datos personales y la identificación de competencias. También las categorías establecidas en el análisis de contenido podrán cuantificarse de modo estadístico.

Aun así, no se trata de subordinar unas estrategias de investigación a otras, sino de articularlas en un mismo proyecto de investigación, en función del objetivo concreto a cubrir en el momento. Como subraya Beltrán (1989, 40): “Basta con afirmar el método cualitativo junto al cuantitativo, dejando que sea el propio objeto de conocimiento el que lo justifique y reclame en función de sus propias necesidades”.

Ambos sentidos se reivindican en el estudio, pues como se destalla en el siguiente capítulo, los métodos utilizados otorgarán aproximar un perfil de educador social con personas mayores, lo cual nos permitirá integrarlo en el marco teórico para extraer del conjunto un perfil competencial del profesional. Incluso se puede llegar a justificar un nuevo tipo de educación, la educación expresiva.

Capítulo 8.- EL PROCESO METODOLÓGICO

Desde un enfoque conciliador de los supuestos que guían la investigación, procedemos a descubrir el trabajo de campo en sí mismo. Para su realización y considerando los objetivos de toda investigación como un proceso sistemático y estructurado, seguimos el procedimiento general del método científico (Delclaux, 1981).

En esta línea, comenzamos planteando de forma explícita el problema que incitó el inicio de la investigación y los objetivos propuestos a raíz del mismo. Se sigue con la definición de la población y la muestra objetivo de estudio, así como los instrumentos y procedimientos seguidos para la recogida de datos, para dar paso en el próximo capítulo al análisis e interpretación de los mismos.

8.1. Planteamiento del problema

El análisis de los conocimientos producidos por las investigaciones realizadas hasta el momento desde las diversas ciencias procura distintas concepciones de las personas mayores y de la última etapa de la vida. La Psicología se centra en los aspectos psíquicos de la persona, apostando por un envejecimiento que podríamos calificar como "satisfactorio". Desde la Medicina, preocupada por las enfermedades, se intenta conseguir un envejecimiento "saludable". Ambas disciplinas fijan la atención en la persona mayor en proceso de deterioro. De aquí su preocupación por evitar enfermedades y discapacidades y mantener un buen funcionamiento físico y cognitivo, a saber, gozar de salud y satisfacción personal.

Al igual que ambas disciplinas, determinados sectores de la Sociología centrados en un enfoque positivista hacen referencia a lo que algunos autores denominan como envejecimiento "productivo": referido a la realización de actividades mediante un trabajo remunerado o no, que contribuya a la mejora y beneficio de la sociedad.

Hemos reconocido el trabajo y los resultados obtenidos por la Medicina, la Sociología y la Psicología en sus estudios sobre la última etapa de la vida. Las personas mayores disfrutaban como en ningún otro periodo histórico de los avances de las ciencias y la sensibilidad de las políticas sociales. No obstante, a nadie se le ocurrirá decir que lo hemos alcanzado todo y han desaparecido las rupturas, las incomunicaciones o el hastío de las horas muertas. Aún es escaso el interés de los investigadores por indagar acerca de la presencia y puesta en práctica de una educación que palíe en parte el vacío del "retiro", y atienda a las posibilidades y capacidades acumuladas a lo largo del tiempo. El enfoque educativo incide en la persona, y no sólo en lo que es, sino también en lo que puede llegar a ser: "envejecimiento activo". Como hemos expresado y argumentado en los principios que rigen la educación: principio de actividad, independencia y participación, mantener la actividad sea física, mental y/o emotiva fomenta el "sentirse vivo" y la satisfacción de la persona.

Cada enfoque requiere de unas características propias para sus profesionales con las personas mayores. Y la Educación Social, al estar construyéndose desde un nuevo marco teórico, más amplio y aglutinador de las actuales demandas sociales, lucha en las últimas décadas por desprenderse del perfil que caracterizó a los educadores sociales en su origen, y concederle un mayor protagonismo a la concepción de la persona, incluso a su misma profesión, desde las Ciencias de la Educación.

En este sentido, el problema que nos ocupa es: la necesidad de perfilar la identidad profesional del educador social con personas mayores basado en competencias. ¿Podría la Educación Social propiciar y dinamizar un envejecimiento prometedor? ¿Cómo? ¿Cuáles son las competencias que requieren los educadores sociales para esto? ¿Qué opinan las personas mayores al respecto? ¿Cómo y dónde pueden formarse?

Considerando que los conocimientos obtenidos respecto al problema planteado pueden contribuir a la apertura de nuevas fuentes de investigación, y

puesto que se ajusta a nuestra formación y ámbito de estudio, su formulación se concreta en:

¿Qué competencias estiman oportunas las personas mayores para el educador social? ¿Requiere el educador social competencias específicas para trabajar con personas mayores?

8.2. Objetivos

Venimos asegurando que la realidad a la que conduce el estado actual de la relación educador educando con la fase alta de la pirámide humana, nos lleva a plantear unos interrogantes amarrados al ámbito de las competencias en su desempeño profesional. Para tal propósito estimé oportuno acudir a la documentación bibliográfica de la primera parte, creo que bastante extensa e intensa. Pero un estudio doctoral quedaría imperfecto si pone el punto final en el recorrido por el “estado de la cuestión”; es necesario avanzar con una “investigación de campo”, igualmente descrita páginas atrás. En estos momentos, adelanto el paso hacia la ejecución del estudio de campo con la ayuda de los elementos teóricos, y sobre todo gracias a la colaboración de la “muestra”, es decir, las personas mayores.

El trabajo empieza por despejar unas incógnitas que han perseguido mi quehacer con el colectivo. Con instancia metodológica abordaré la cuestión progresivamente, primero lo que se conoce como objetivo general y luego los objetivos específicos. Todos ellos van a ser formulados tomando en consideración las variables sustanciales que han orientado el desarrollo teórico de la presente investigación. Tres preguntas presiden el desenvolvimiento del estudio:

- ¿Existe en la expectativa del mayor un perfil competencial del educador comprometido con el trabajo educativo en y con mayores?

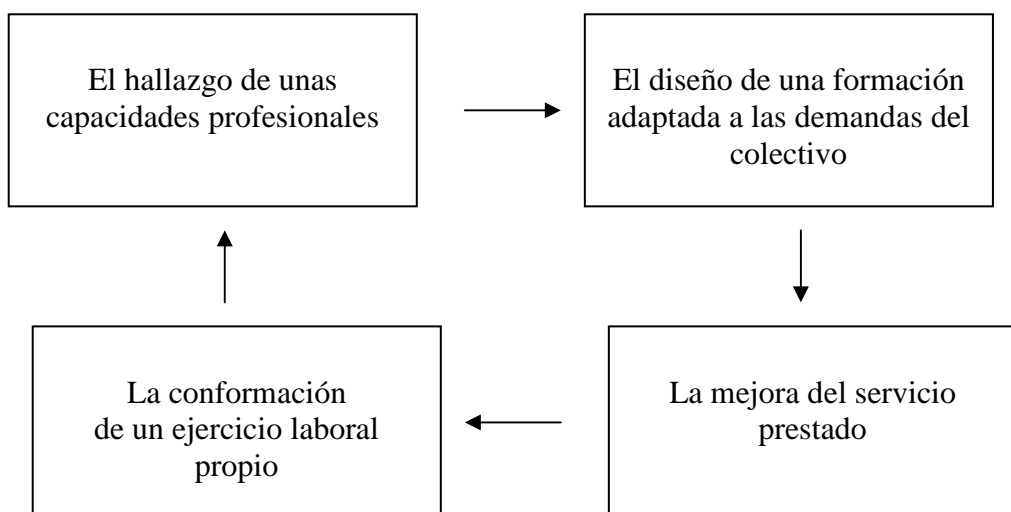
.- En su caso, en el supuesto de hallar unas habilidades específicas, ¿cómo se manifestarán en su actuación, con resolución o frente a un ejercicio profesional opaco?

.- La figura del trabajador con mayores en formas educativas, ¿está siendo reconocida por los agentes profesionalizadores, o sea, el Estado, la Universidad y el mismo campo laboral?

De la exposición anterior se desprende un **objetivo general** cuyo propósito formulamos de la manera siguiente:

Descubrir las competencias del educador social con personas mayores a partir de la opinión y las preferencias del colectivo.

La consecución de este objetivo nos ayudará a precisar el desempeño laboral del educador, su eficacia profesional, el reconocimiento social y la formación requerida. Apostamos por el compromiso de un proceso interactivo y coordinado: descubrir unas competencias conlleva un potencial profesional, que a su vez requiere unos diseños curriculares formativos y que facilitará el incremento de resultados y la apreciación de la profesión:



Si cuidamos de bajar los pies al suelo, trataremos de operativizar la finalidad de la investigación en la expresión de tres **objetivos concretos** reformulados por los términos que siguen:

1. *Identificar las competencias específicas del educador social a partir de la opinión y experiencia de los mayores.*

De donde se extraen dos sub-objetivos:

- a. Enumerar las competencias requeridas a los profesionales de la educación en mayores a criterio del colectivo.
- b. Categorizar las competencias en función de la valoración manifestada por el adulto mayor.

2.- *Diseñar un profesional idóneo, gracias los rasgos que le identifican y ayudan a desempeñar eficazmente su labor educativa.*

3.- *Visibilizar ante el Estado, la Universidad y el Mercado la figura del profesional de la educación en personas mayores.*

La formulación del primer objetivo responde a las expectativas que las personas de edad interesadas por actividades educativas contemplan o piden a los líderes del ramo. Nuestra mirada es guiada por la pregunta existencial de qué rasgos caracterizan y/o quién es el estimulador de la educación, al tiempo que remite a la demanda de un equipamiento competencial y un ordenamiento de prioridades en las habilidades.

Desde un enfoque con sentido positivista, tal como señalábamos más arriba, este planteamiento se podría formular en una hipótesis similar a la que sigue:

Se espera que la experiencia educativa de las personas mayores descubra y hasta exija unas habilidades específicas en el educador social.

El objetivo segundo apela al cómo, es decir, a la manera de desempeñar el ejercicio. La identificación de un bagaje competencial va a facilitar la labor educativa; en adelante existe la posibilidad de un desenvolvimiento “competente” por cuanto simboliza una autoridad y una capacitación laboral. En sentido hipotético podría asegurarse:

Se espera que con los recursos competenciales se profile un desempeño funcional y, sobre todo, satisfactorio para los usuarios y los agentes.

El alcance de la tercera intención manifiesta el propósito de afrontar el desafío, por un lado de profesionalizar el trabajo con las personas experimentadas gracias a la fuerza de una preparación de rango universitario, y por otro ofrecer al Estado y al Mercado la opción de un trabajador eficaz y técnicamente preparado.

Para no perder el hilo y siguiendo en línea racionalista podríamos presentar la credencial hipotética bajo estas directrices:

Se espera que la identificación de las competencias del educador social con personas mayores permita plantear una mejor formación y un mayor conocimiento-reconocimiento en los ámbitos sociales y políticos.

En definitiva queremos incorporar la aparición de una nueva cultura de la educación y el educador social que suponga un tratamiento diferente y deferente para el espacio donde concurren la interacción de experiencia y ciencia.

8.3. Rango de validez y fiabilidad de la investigación

Sabido que el conocimiento e información que se desprenda de la investigación no podemos extrapolarlo y hacerlo generalizable como una ley a toda la población, sí es válido por conformar orientación.

El rango de validez de los resultados presentados en este trabajo está referido a la población participante en el mismo. Como ya se hizo mención en el capítulo anterior, la naturaleza del objeto de estudio y las metodologías utilizadas, principalmente de carácter cualitativo, muestran que el propósito no es generalizar los datos obtenidos haciéndolos extensibles al espacio y al tiempo. Primero porque los consideramos propios de una población concreta, y segundo, porque irán cambiando a medida de los cambios sociales y en definitiva, los requerimientos de las personas mayores. La Educación Social es, recordémoslo, una ciencia dinámica, abierta y susceptible de cambios continuos.

Esto no implica que no puedan ser extraídas de la investigación ideas y lineamientos que faciliten el consenso y la apuesta por las pertinentes competencias específicas del educador social. Esperamos que la investigación sirva de guía para clarificar el actual panorama de la formación basada en competencias en un ámbito cada vez más grande y totalmente diferente al de hace unas décadas.

Según indica Vega Moreno (2004, 270) “uno de los aspectos más controvertidos en la investigación cualitativa es el relacionado con los criterios de veracidad, es decir, cómo demostrar el rigor y la credibilidad del estudio”. Los criterios tradicionales, principalmente desde el enfoque cuantitativo, para valorar la adecuación y calidad de la investigación son: la validez y la fiabilidad.

La fiabilidad se refiere a la medida en que se puede replicar un estudio. Cuando pasamos un instrumento varias veces y el resultado de la medición es el mismo, llegamos a la conclusión de que el instrumento es fiable. En toda

investigación cualitativa, esto resulta complejo, ya que tanto el proceso empleado, como la naturaleza de los datos requieren un proceso natural e irreplicable.

Se establecen dos tipos de fiabilidad: externa o confirmación e interna o dependencia.

a) Fiabilidad externa o confirmación.- Se cumplirá si un investigador independiente pudiera descubrir los mismos fenómenos o elaborar idénticos constructos en el mismo escenario u otro similar.

Para otorgar este tipo de fiabilidad a los datos de nuestra investigación, a lo largo de la tesis se da solución a los problemas que Goetz y Le Compte (1988) plantean para ella:

- *La selección de los informantes.*- El método de muestreo ha permitido que las personas participantes en el estudio proporcionen información significativa, única y característica en función de su experiencia.

- *La situación y condiciones sociales.*- En las páginas precedentes se especifican los contextos en los que se produce la recogida de datos.

- *Las premisas y los constructos analíticos.*- En el marco teórico se han definido los conceptos que se manejan en toda la investigación.

- *Los métodos de recogida y análisis de datos.*- El capítulo ocho de la tesis, clarifica los principios de la(s) metodología(s) que se sigue, así como los métodos de recogida y análisis de datos utilizados.

b) Fiabilidad interna o dependencia. Durante la entrevista con los informantes, contrastábamos nuestras suposiciones con ellos, ayudándonos a incluir descripciones de sus propias observaciones. La información transcrita de la pasación de los instrumentos refleja los datos facilitados por los informantes.

Según Hopkins (1987), la validez hace referencia al grado en que la investigación ha conseguido sus propósitos. Así, el estudio es válido, dada la coherencia de los datos recogidos. En la misma línea, según los tipos de validez que distingue Maxwell (1992), la investigación cumple con la validez descriptiva, interpretativa y técnica. Primero porque la información es recogida con exactitud, sin ser distorsionada. Segundo porque además de proporcionar una identificación de competencias, se trata de interpretarlas. Y por último porque el estudio desarrolla en su conjunto una construcción teórica.

8.4. Población y muestra

Se entiende por “población objeto de estudio aquella que está compuesta por el conjunto de unidades que componen el colectivo sobre el que se va a llevar a cabo el proyecto de investigación” (Úriz y otros, 2006, 101). En nuestro caso, abarca a todas las personas mayores de 65 años residentes en Granada.

Al igual que la mayoría de las urbes andaluzas Granada muestra los signos del avance del envejecimiento demográfico. Del total de la población registrada en 2007 según el Instituto Nacional de Estadística (236.207 personas), el porcentaje de población mayor de 65 años representa el 17,80% del conjunto total de su población. Los últimos estudios infieren que su mayoría se concentra en capital y su área metropolitana, sobre todo en los municipios tradicionalmente más grandes, exceptuadas las aglomeraciones actuales de las inmediaciones de la capital (Sánchez González, 2005).

Las cifras no son más que una de las muchas características que definen a un colectivo muy heterogéneo cuyas demandas sanitarias y sociales –principalmente culturales y educativas- van en aumento.

Definida la población, el siguiente paso era concretar la muestra. “La muestra facilita la realización de la investigación ya que reduce el número de elementos con los que trabajar, garantizando que son una representación perfecta del conjunto de la población objeto de estudio” (Úriz y otros, 2006, 102).

De acuerdo a los criterios que Argimon y Jiménez (1999) establecen para que los resultados sean válidos y fiables, la selección de la muestra se efectuó siguiendo dos premisas:

- Diversidad: reconoce la heterogeneidad de la población.
- Representatividad: simboliza de modo veraz al conjunto de la población.

Ambas consideraciones estarían representadas en variables como:

- Tamaño de la muestra
- Edad
- Género
- Lugar en el que se efectúa la recogida de datos
- Nivel de estudios de la población

La selección de las personas participantes en la investigación se ha llevado a cabo mediante el método aleatorio estratificado simple. Es decir, de la población objeto de estudio, se han distinguido tres estratos en relación al fenómeno estudiado, empleando como criterio la proximidad de las personas mayores a educadores sociales en activo o profesionales que pueden estar desempeñando funciones similares. Así, los estratos de la población quedan conformados por personas mayores que:

- participan en el Aula Abierta de Formación Continua de la UGR
- participan en centros de día
- no participan en actividades y por ende no tienen en mente un tipo de profesional que les sirva como referente.

De entre ellos se seleccionaron al azar para formar parte de la muestra 64 sujetos, lo cual nos permitió atender de modo general la diversidad. Igualmente este tipo de muestreo probabilístico aseguraba la representatividad de la muestra, ya que todos los individuos que forman la población objeto de estudio tienen las mismas posibilidades de ser elegidas.

Análisis de la muestra establecida:

- Tamaño de la muestra.- La principal razón para estudiar una muestra y no toda la población es la imposibilidad de abarcar a todos los sujetos que podrían incluirse en nuestro estudio. El tamaño se determinará en función de los objetivos definidos y la disponibilidad de los casos que podrían ofrecer información rica y variada. A partir de dichas consideraciones, la muestra queda constituida por 64 sujetos.

- Género.- De los 64 sujetos, 34 son hombres (53%) y el resto mujeres, quienes suponen el 47% de la muestra.

- Edad.- Como indicamos en el capítulo tres, la variable edad es utilizada para poder delimitar la población de referencia, lo cual no constituye una característica determinada de las posibilidades vitales de la persona. Puesto que el paso del tiempo es diferente para cada uno de nosotros, el número de años es considerado únicamente por ser utilizado socialmente como criterio delimitador.

En este sentido, la muestra la constituyen personas mayores de 65 años, de los cuales el sujeto de menor edad tiene 65 años y el de mayor edad tiene 85 años, correspondiendo a la muestra una edad media de 71 años.

- Ubicación geográfica.- Los sujetos que participan en la investigación pertenecen tanto a ámbitos rurales como urbanos con objeto de captar posibles diferencias que puedan provenir de: concepciones ideológicas, situaciones y oportunidades socio-

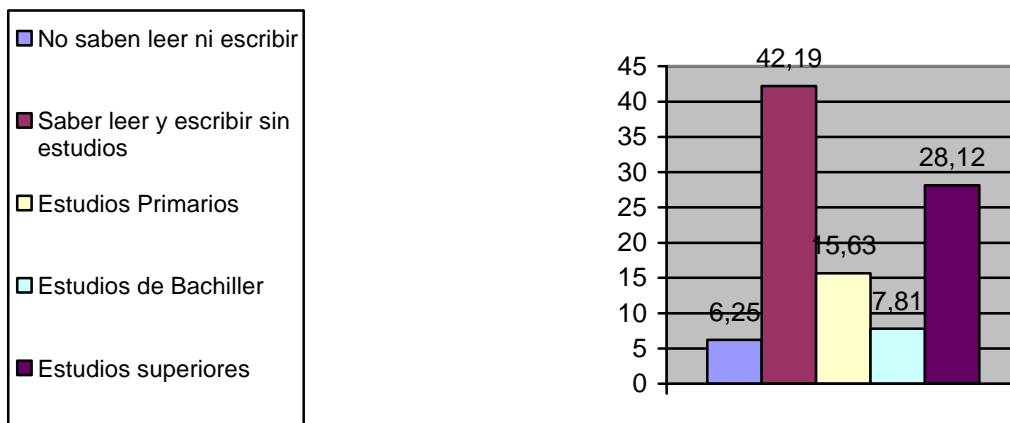
educativas diversas. Así de los 64 sujetos seleccionados, 31 proceden de un entorno rural y 33 de un entorno urbano.

- Lugar en el que se ha efectuado la recogida de datos.- Los lugares donde se ha recogido la información están relacionados con los estratos diferenciados para seleccionar la muestra: proximidades a los centros de mayores, residencias, aula abierta de la UGR y parques.

- Nivel de estudios.- En la población mayor la heterogeneidad está determinada en mayor medida por las diferencias formativas dado el momento histórico y las características del sistema educativo formal de entonces. Idea que se comprueba al observar el porcentaje de personas con un alto nivel de estudios.

De las personas participantes en el estudio, 4 no saben leer ni escribir; 27 sujetos saben leer y escribir pero no tienen estudios. Poseen estudios primarios 10, alcanzaron el grado de Bachiller 5 personas y 18 poseen estudios universitarios.

Porcentaje de la muestra según nivel de formación



8.5. Instrumentos para la recogida de datos

Tras explicitar el problema a investigar y definir los objetivos que se persiguen con el estudio, procede planificar cómo se llevó a cabo la recogida de información para la consecución los propósitos declarados.

Esta fase, como en el resto de las diferenciadas en el proceso investigador, está íntimamente unida a la anterior, de tal modo que del diseño seleccionado derivan la elección de la muestra y los instrumentos o técnicas utilizadas para recoger los datos que se necesitan. Puesto que las conclusiones de un estudio se basan en dicha información, los instrumentos que se manejan y la clase de datos obtenidos deben tratarse con cuidado.

Como ya expresábamos en el capítulo anterior en relación a las características de la investigación cualitativa y cuantitativa, es difícil separar, en un estudio de corte principalmente cualitativo, la recopilación de los datos y el análisis de los mismos. “La investigación cualitativa no puede reducirse a técnicas específicas, ni a una sucesión de estadios, sino que consiste más bien, en un proceso dinámico que une problemas, teorías y métodos” (Bryman y Burgués, 1994, 2). No obstante, para permitir una mayor clarificación del proceso, intentamos diferenciar la recogida de datos propiamente dicha del análisis realizado de los mismos.

8.5.1. Consideraciones respecto la recogida de datos

Nuestro propósito no es elaborar una teoría científica, sino interpretar la acción social y desvelar su significado. Es decir, identificar las competencias que las personas mayores estiman más oportunas en el educador social, considerándoles como colectivo un emergente ámbito de actuación para dichos profesionales.

Presentes nuestras intenciones, y el carácter interpretativo de la investigación, somos conscientes como expresa Pérez Serrano (2004c, 28), que “si queremos

conocer y/o modificar cualquier tipo de situación social debemos partir de cómo la viven, sienten y expresan sus implicados, contando con su participación”.

Por ello, más que preguntar sobre competencias concretas, escuchamos a las personas interesadas, partiendo del presupuesto de que su opinión es fundamental. Se estima que el proceso adecuado consiste en estimular a los sujetos participantes en el estudio a una reflexión sobre la práctica.

En general no se presentaron dificultades para llegar a las personas mayores, a los que agradecemos su disposición y colaboración, salvo en el contacto institucional de los centros de día.

Para poder visitar a las personas dentro de los centros de día, nos dirigimos a algunos de los directores de éstos, los cuales nos remitían a la Delegación de Igualdad y Bienestar Social para solicitar un permiso. El principal motivo que los directores alegaban eran las supuestas quejas que recibían de los usuarios por la frecuencia con la que se les requería para realizar estudios similares.

Finalmente desestimamos el acudir a los centros de día, pues en nuestro intento de solicitar la autorización en la Delegación, nos manifestaron demasiados inconvenientes. Aun así, pudimos acceder a la información de las personas que participan en los centros, en sus alrededores.

Los instrumentos utilizados fueron: la evocación del pensamiento y la entrevista semiestructurada. Ambos de elaboración propia.

8.5.2. Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos o técnicas utilizadas para la recolección de información están en consonancia con el diseño de la investigación y de modo más concreto con el método seleccionado para llevarla a cabo.

Los instrumentos, al igual que la elección de la muestra, determinantes en la obtención de la información, habían de cumplir con dos nociones básicas: la validez y la fiabilidad. El proceso de elaboración y el estudio piloto, dan garantía de ello.

A continuación se explicita cómo elaboramos y validamos cada uno de los instrumentos manejados: evocación del pensamiento y entrevista semiestructurada.

8.5.2.1. Evocación del pensamiento a través de diferentes casos

- *Conceptualización*

La evocación del pensamiento es un instrumento que implica estimular, provocar, incitar... a la persona mayor, mediante la presentación de casos, su pensamiento y lograr significar una identificación de actitudes, comportamientos y funciones que puedan contribuir a una interpretación más cercana de los hechos y conceptos que nos interesan. “Más allá del mero reconocimiento de tales ideas o de las características inherentes a los casos expuestos aparece una proyección evocada implicando el recuerdo, la contrastación de acontecimientos, la similitud de procesos... que suelen denotar una realidad simbólica difícil de captar de otro modo” (Montero, 2005, 472).

En nuestra investigación, los casos que se utilizan para evocar el pensamiento representan distintos modelos, -no siempre coincidentes con la apuesta que expresamos en el marco teórico-, de educadores sociales que desempeñan su labor profesional con personas mayores.

La elaboración de este instrumento surge a partir de otros similares: “estimulación del recuerdo” (Conners, 1978; McNair, 1979; Clark y Peterson, 1990; Perafán, 2004) y “estimulación proyectiva del pensamiento” (Montero, 2005).

La técnica “estimulación del recuerdo” ha sido aplicada hace ya varios años por investigadores como los mencionados para identificar pensamientos y decisiones interactivas de los docentes. Consiste en reproducir en audio o videocasete un episodio grabado para permitir al que lo contempla o escucha –por lo general el docente que lo protagonizó-, que recuerde e informe sobre sus pensamientos y decisiones durante el mismo. Los comentarios se graban y se someten a un análisis de contenido (Perafán, 2004).

Según los investigadores que lo han utilizado y corrobora Andrés Perafán en su tesis doctoral: *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*, “su eficacia radica en la capacidad de estimular la recuperación de principios de acción que de otra manera permanecerían tácitos a la acción del profesor y, por tanto, ocultos a la interpretación” (Perafán, 2004, 118).

La diversidad de características reales de esta técnica la evidencian Clark y Peterson (1990, 476), quienes muestran cómo los distintos investigadores la han adaptado de acuerdo a los intereses implícitos en el problema y con la intencionalidad de la investigación que adelantan. Las diferencias radican, por ejemplo en la duración y en la cantidad de fragmentos de clase elegidos, en los sujetos que realizan la selección o la diferencia entre los sujetos participantes en el fragmento y quienes lo observan. No obstante, esa diversidad característica del instrumento, o posiblemente en virtud de ella, la técnica estimulación del recuerdo es la que aparece reportada con mayor frecuencia en los informes de investigación internacional como el método de obtención de autoinformes de los profesores acerca de sus pensamientos interactivos.

Esta técnica utilizada normalmente en el ámbito de la docencia, ahora también sirve para inspirar instrumentos similares para con personas de edad. Así lo hizo la doctora Inmaculada Montero (2005) para el estudio del interés de las personas mayores por la educación. Instrumento al que denominó según sus objetivos “estimulación proyectiva del pensamiento”.

La autora considera que “para muchas personas mayores es más asequible la identificación, o al menos el acercamiento a experiencias concretas que evalúan como posibles, que abstraer determinados conceptos y clarificar puntos de vista; puesto que esta última opción parece más difícil de delimitar y verbalizar y requiere a su vez un esfuerzo de reflexión e introspección superior” (Montero, 2005, 483).

Según su experiencia y, a nuestro entender, lo relevante de este método en el ámbito de las personas mayores es:

- ✓ conceder la mayor importancia a la explicación que cada persona ofrece y la forma en que relata sus percepciones, sentimientos, pensamientos, deseos y evocaciones.
- ✓ Permitir que tales informaciones sean susceptibles de recogerse y evaluarse de la forma más fiel posible al sentido en que la persona lo ha manifestado.
- ✓ Posibilitar que la trascendencia del contenido sea reconocida y valorada en el ámbito de la investigación social.

La “evocación del pensamiento” al igual que la “estimulación proyectiva del pensamiento”, se incluyen en el método etogénico¹⁶. Este método “se centra, ante todo, en las interacciones del sujeto, sus creencias acerca de qué clase de comportamiento le permitirá alcanzar sus fines y su conocimiento de las reglas que gobiernan esos comportamientos (Cohen y Manion, 1990, 299).

- *Razones por las que nos proponemos elaborar el instrumento “evocación del pensamiento”*

¹⁶ Ver Capítulo 7. Supuestos metodológicos de la investigación.

Ya hemos aludido que el propósito era extraer la mayor información posible respecto las competencias que las personas mayores estiman para el desempeño profesional del educador social. En este sentido el instrumento:

- Supera los límites de otras técnicas como por ejemplo el cuestionario, al no condicionar las respuestas. Permite la estimulación o evocación de otras ideas o pensamientos que no aparecen plasmadas en los casos, mediante la asociación a la propia experiencia o deseos. Es decir, sirve de estímulo para (a)traer otras cualidades implícitas.
- Evita que la rigidez en las respuestas las condiciones a supuestos contruidos no siempre validados adecuadamente.
- Posibilita pensar y que la persona no se disperse respecto al tema sobre el que se le interroga. Podría ser el caso si consideramos la heterogeneidad de las personas participantes, y la dificultad que entraña conversar recordando y asociando ideas.
- Permite recoger de forma textual la evocación que supone para cada una las personas a partir de su experiencia, forma de vida, comprensión y sentimientos. Incluso su propia experiencia.

- *Descripción del instrumento*

El instrumento se construye a sabiendas de que no sería posible pasarlo a cualquier persona perteneciente a la población objetivo de estudio, dadas las características socio-educativas de ésta. En este sentido el impedimento que señalamos al instrumento es que al utilizarse para presentar los casos un soporte escrito, no todas las personas pueden leerlo, comprender y utilizarlo según se necesita. Para salvar este obstáculo recurrimos a una entrevista semiestructurada para complementar la información con el resto de personas que conforman la población a

investigar. A pesar de ello, se estima que puede ser muy enriquecedor para el estudio, dadas sus posibilidades y lo que puede conseguir despertar en las personas.

Para evocar el pensamiento construimos tres casos donde se explicitan de forma metafórica y abultada los rasgos de distintos modelos de educador social. Se sigue la propuesta derivada del marco teórico en relación a un tipo de educación que posibilite la actividad, la participación y la expresión de los mayores en todas sus dimensiones.

Las descripciones de los profesionales aluden a las competencias que desempeñarían en una sesión sobre creatividad a modo de encontrar similitudes entre los propósitos de la temática: enfatizar el sentido crítico, propiciar otros modos de expresión y apoyar algunos de los lineamientos de otro tipo de educación en personas mayores. Un nuevo modelo que quizás habría que añadir a los que ya se han perfilado y hacemos mención en el capítulo cuatro (Muñoz Galiano, 2003c; García Mínguez, 2004 y Montero, 2005).

Modelo A:

El “educador” sabe motivar a las personas mayores¹. Él conoce nuestros intereses², nos habla no sólo como experto, sino también se comunica e interesa de nuestras cosas personales³. En todo momento se advierte que le preocupa que aprendamos⁴, aprovechando cualquier oportunidad para traer detalles de la historia⁵.

Nuestro “educador” ha logrado que descubramos el valor de los colores y su significado⁶. Ahora podemos contemplar un atardecer o una catedral con mirada artística y, sobre todo, descubriendo el mensaje de los sentimientos que transmiten las obras⁷.

Es un hombre que crea confianza⁸ en los alumnos mayores en general, y en cada uno en particular⁹. Las diferencias de edad, cultura, género, pensamiento, historia,... son reconocidas y admiradas por todo el grupo¹⁰, lo cual ayuda a incrementar la confianza y la comunicación entre todos¹¹.

Me gusta que se nos valore como personas capaces de hacer algo nuevo y distinto¹².

ELEMENTOS CARACTERIZADORES

- A1. Sabe motivar a las personas mayores.
- A2. Conoce los intereses del grupo
- A3. Mantiene relación personal y profesional.
- A4. Interés por que las personas mayores avancen en su desarrollo.
- A5. Relaciona los temas con las experiencias del grupo en aras a un “aprendizaje” significativo.
- A6. Utiliza distintos lenguajes para la comunicación: verbal, escrito, iconográfico.
- A7. Pone en juego sentimientos al mirar más allá de lo que se ve a simple vista.
- A8. Crea confianza en el otro.
- A9. Considera a las personas mayores como individuales y diversas.
- A10. Valora la heterogeneidad. Transmite su reconocimiento hacia las experiencias personales de cada uno de ellos.
- A11. Favorece las relaciones y la comunicación.
- A12. Cree en las capacidades y posibilidades de las personas mayores y las dinamiza. Crea confianza en sí mismas.

Modelo B.-

El “educador” es un experto: sabe mucho de pintura y arte¹ y, sobre todo sabe enseñar².

Él trata de motivarnos e interesarnos por la materia y la pintura, hablándonos de la historia, poniendo ejemplos de artistas, cómo aparecen en el mundo artístico, cómo crecieron entre pinceles y colores, cómo consiguieron finalmente, abrirse camino a la fama³.

En verdad estos relatos tienen como objetivo animar y estimular nuestro interés por el trabajo que estamos realizando y que conozcamos el recorrido de una persona que escucha la voz del arte y la sigue hasta lograr un éxito en la vida, su vida.

Utiliza variadas formas para hacerse entender⁴. El grupo de mayores que lo escuchamos con la boca abierta como un gran maestro⁵. Nadie puede negar y dejar de admirar lo mucho que ha estudiado y sabe, así como su forma de enseñar⁶.

ELEMENTOS CARACTERIZADORES

- B1. Es un experto. Muchos conocimientos a nivel teórico.
- B2. Transmite en sentido unidireccional. Él es el que “enseña”.
- B3. Utiliza métodos para intentar motivar poco significativos.
- B4. Adapta el discurso a la heterogeneidad del grupo.
- B5. Sólo él enseña y transmite al grupo. Los mayores adquieren un papel pasivo.
- B6. Los conocimientos se identifican con un alto nivel formativo y las cualidades de un “buen profesor” (sentido tradicional de la educación).

Modelo C.-

El “educador” posee una gran cultura artística¹ y sabe enseñar². En particular, se le ve como una persona que analiza y descubre los mensajes del mundo artístico más allá de la representación de un lienzo o un bodegón³.

Siempre cuida de ayudarnos a leer tras las primeras imágenes o apariencias, y no sólo lo relacionado con el arte, sino en cualquier apreciación y manifestación de la vida⁴. Utiliza un lenguaje sencillo y también técnico⁵. Él asegura que la fachada de una catedral o un castillo esconden ideas, pensamientos, intereses, que es preciso descubrir. La forma de reconocer y disfrutar el arte consiste en contemplarlo con una doble memoria: la inmediata y visible y la oculta o invisible.

En eso consiste la creatividad, en trascender el primer mensaje del artista hasta encontrar otro nuevo⁶. El arte, dice, no son formas originales tranquilas; el arte es una evocación de ideas y sentimientos⁷.

ELEMENTOS CARACTERIZADORES
<p>C1. Posee conocimientos específicos de la materia que trabaja.</p> <p>C2. Transmite principalmente de forma unidireccional.</p> <p>C3. Intenta despertar la imaginación en los mayores.</p> <p>C4. Rompe con las ideas preestablecidas e infundadas, incitando la necesidad de conocer antes de juzgar o admitir suposiciones.</p> <p>C5. Reconoce la heterogeneidad del grupo.</p> <p>C6. Favorece el sentido crítico.</p> <p>C7. Normaliza la expresión de ideas y sentimientos.</p>

Las competencias a las que se refieren con mayor énfasis los diferentes elementos que caracterizan los casos o modelos del profesional son:

Competencias referidas¹⁷	Elementos caracterizadores
-Conocimiento de marco teórico de la Educación Social (genealogía de la profesión y campos de acción) y los modelos desarrollados en otros países.	B1, C1
- Conocimiento de los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de “intervención socioeducativa”.	A4, B2, B5, B6, C2
- Capacidad para diseñar, aplicar programas y estrategias de acción socioeducativa con y para personas mayores.	A2, A9, B2, B4, C2

¹⁷ Las competencias que se toman como referencia para elaborar los casos son las propuestas por la ANECA (2005) para el Título de Grado de Educación Social y el Catálogo de Funciones y Competencias establecido por ASEDES (2007) junto a las que pueden intuirse de la propuesta teórica de la primera parte de la investigación. Como decíamos presentadas desde diversos enfoques en relación a un estilo educativo de corte tradicional y otro más expresivo, graduados según los paradigmas: positivista, práctico y técnico (Sáez, 2001).

- Capacidad para generar nuevas ideas. Innovación.	A1, A6, C3
- Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales.	A3, A8, A11
- Capacidad para analizar los principales factores que influyen en las actitudes y situaciones	A3, A4, A7, C4
- Capacidad para utilizar el potencial didáctico que supone la vida cotidiana y la experiencia	A5, B3
- Capacidad comunicativa, de escucha activa e interlocución.	A3, A11, B2, C2
- Capacidad para diseñar y desarrollar técnicas de acción socioeducativa y comunitaria (dinámicas de grupo, asertividad, negociación, etc.)	A1, A6, A11, B2, B3, C2
- Capacidad para descubrir y dinamizar el capital humano y social.	A10, A12
- Capacidad para analizar los problemas desde las potencialidades de la persona.	A1, A3, A4, A12

- Capacidad para facilitar la participación y la cooperación.	A1, A5, A8, A11
- Capacidad crítica.	C6
- Respeto y valoración de la diversidad como fuente de riqueza.	A9, A10, B4, C5
- Empatía.	A3, C7
- Confianza en las personas	A8, A12, C4

Los elementos caracterizadores de cada uno de los casos, se derivan de una comprensión particular de la Educación Social y del desempeño profesional.

En base a dichos rasgos, se elaboran una serie de preguntas abiertas con objeto de canalizar el discurso y poder enfocar el problema de investigación:

- De estos casos, ¿cuál es el que más le gusta? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los rasgos que considera más llamativos?
- ¿Con qué rasgos está de acuerdo? ¿Con cuáles no?
- ¿Qué otros rasgos identifican en ese modelo de profesional que considera imprescindibles?
- ¿Qué otras características cree que debiera tener un educador social para trabajar con personas mayores?

Dichas cuestiones, utilizadas de modo flexible en función de cómo la persona informante se desenvuelve, es estimular y guiar la evocación del pensamiento.

- *Características: validez y fiabilidad de la evocación del pensamiento*

Para validar los modelos utilizados en la evocación del pensamiento se recurrió a una serie de expertos que, en calidad de jueces, valoraron si los conceptos utilizados representan las competencias que pudieran derivarse de un educador social para trabajar con personas mayores y su adecuación a lo que se pretende conseguir. Alcanza así lo que conocemos como validez de contenido.

Además, antes del estudio piloto, se realiza un “ensayo” para conocer la reacción de las personas al presentarle dicho instrumento y subsanar posibles dificultades.

8.5.2.2. Entrevista semiestructurada

- *Conceptualización*

La entrevista semiestructurada puede definirse como una “conversación” entre dos personas, celebrada por iniciativa del entrevistador con el fin de conseguir información relevante para la investigación a partir de un guión.

A diferencia de otros tipos de entrevistas, como veremos a continuación, la entrevista semiestructurada se caracteriza por la libertad del entrevistador para alterar el orden y el modo de formular las preguntas, así como el número de preguntas a realizar en base al guión. Su carácter abierto y flexible permite orientar la conversación en función del contexto y el entrevistado, aunque manteniendo el objetivo para el cual fue diseñada y los diversos puntos sobre los que debe obtenerse información.

Tres tipos de entrevista se distinguen en función de la construcción: abierta, semiestructurada y estructurada. Según las propuestas de distintos investigadores (Buendía y otras, 1997; Valles, 1999; Rubio y Varas, 1999; Pérez Serrano, 2000 y Tójar, 2006) la entrevista puede clasificarse a partir de diversos criterios: por el sujeto, por la estructura, por la estrategia...

Por el sujeto	Individual
	Líderes de opinión
	Grupo o colectivos
Por el objeto	Científica: pretende extraer datos para la investigación, permitiendo la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo.
	Clínica: favorece a través de la construcción de un discurso y unas prácticas discursivas un saber privado capaz de estructurar y estabilizar una determinada acción personal.
	Informativa: obtiene información para el mero conocimiento.
Por la estructura	<p>Estructurada: se realiza partiendo de un guión base que no puede ser alterado. Su característica principal es la inflexibilidad, tanto en las cuestiones planteadas como en el orden y presentación de las preguntas.</p> <p>Semiestructurada: más flexible y abierta. El entrevistador tiene libertad para alterar el orden y la forma de las preguntas, así como el número de preguntas, pero sin olvidar el objetivo por el que fue programada y las diversas pautas sobre las que debe obtenerse información.</p> <p>No estructurada: la flexibilidad es total y el entrevistador tiene libertad para actuar en cada caso.</p> <p>Otros autores basan la distinción en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formal: las preguntas, su secuencia y fraseología se codifican de antemano - Informal: en este caso, el entrevistador intenta diseñar la expresión, el estilo de las preguntas para cada individuo particular, y preguntar en un orden apropiado para el entrevistador.
Por la estrategia	<p>Profunda: cubre un amplio espectro de temas.</p> <p>Focalizada: se desarrolla en torno a un solo tema.</p>

La entrevista es una de las técnicas más usuales en investigación, que como decíamos consiste en la recogida de información de un modo directo, en la que se da una relación personal entre quien la recoge y la ofrece. Taylor y Bogdan (1994) la definen como encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como lo expresan con sus propias palabras.

Según se desprende, la entrevista cualitativa obtiene información preguntado a los sujetos, con el objeto de conocer la individualidad de la persona entrevistada, y como expresa Piergirimo Corbetta (2007, 344), “ver el mundo con sus ojos”.

A partir de los diferentes manuales sobre metodología de investigación que se vienen referenciando, se puede concretar la entrevista (abierta o semiestructurada) como instrumento para la recogida de datos en una *conversación*:

a) *Provocada por el investigador*, lo cual la distingue de una conversación ocasional.

b) *Realizada a un número de sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación*. Un número de sujetos suficiente de acuerdo a los objetivos, sin llegar a ser representativas en un sentido estrictamente estadístico, pero que permite inferir informaciones.

c) *Tiene una finalidad de tipo cognitivo*, pues lo relevante son la reflexiones de las personas entrevistadas, sus explicaciones de porqué. Como afirma Michael Patton (1990, 290), “la finalidad de la entrevista cualitativa es entender cómo ven (el mundo) los sujetos estudiados, comprender *su* terminología y *su* modo de juzgar, captar la complejidad de *sus* percepciones y experiencias individuales... El objetivo prioritario es proporcionar un marco dentro del cual los entrevistados puedan expresar su *propio* modo de sentir en sus palabras”.

d) *Guiada por el entrevistador*. No se trata de una conversación donde los roles de los interlocutores están equilibrados y situados al mismo nivel, sino que el entrevistador establece el tema y controla que su desarrollo responda a los fines establecidos, y la voz sobresaliente es la del entrevistado. “Quien pregunta debe estar en un segundo plano, y quien responde, el protagonista, en primero” (Tójar, 2006, 249).

e) *Con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado*, pues la intervención del entrevistador debe respetar la libertad del entrevistado y adaptarse a las diversas características de los entrevistados. Así, “podrá ponerle en condiciones de destacar su propio punto de vista utilizando sus propias categorías mentales y su propio lenguaje” (Corbetta, 2007, 346).

La entrevista semiestructurada que preparamos para la recogida de datos, pretende recopilar información en relación a la opinión de los informantes (documentación), y hacerles hablar para entender sus puntos de vista (comprensión). Ambos objetivos no se excluyen, aunque el objetivo prioritario en nuestro caso es la comprensión, los datos cuantitativos quedarán recogidos como un subproducto para poder compararlos entre sí.

- *Razones de la elección*

Los motivos que nos impulsan a elegir la entrevista semiestructurada para la recogida de datos se fundamentan en las ventajas del instrumento en relación a nuestro objetivo:

- Posibilita obtener mayor información que con otros instrumentos, por ejemplo el cuestionario.

- Dada su carácter se adapta a la heterogeneidad de los sujetos, y admite recoger información de personas con bajo nivel cultural e incluso analfabetas.
- Permite conocer, además de las respuestas, el estado de ánimo y el ambiente del entrevistador para una mayor comprensión de la información. Si apreciamos el valor del contexto y las circunstancias para comprender el sentido de los datos que nos proporcionan las personas, dicha información se considerará vital para acercarnos a su experiencia.
- Existe menor riesgo de pérdida que con los cuestionarios, pues el cara a cara posibilita el reajuste de las preguntas, facilita el feedback y la comprensión de lo expresado.

- *Descripción del instrumento*

Nos pareció conveniente diseñar este instrumento para acceder a aquellas personas que conforman la diversidad de la muestra pero tienen dificultades, -según explicamos anteriormente-, en ofrecer su información a partir de la evocación del pensamiento.

Para elaborar el guión de los temas de la entrevista según nuestro objetivo, se tomó en referencia las competencias que del marco teórico se prevén como posibles rasgos específicos del educador social para trabajar con personas mayores; estructuradas en tres bloques: saber, saber hacer y ser. Además para guiar la conversación y comprender sus propuestas de modo más claro, mediante contraejemplos, se intentaban establecer relaciones entre la concepción de un mismo rasgo en función de los tres principales estilos, según expresa la evocación del pensamiento.

1. Datos sociológicos
 - a. Nombre
 - b. Edad
 - c. Estado civil
 - d. Nivel de estudios

2. Experiencia laboral

3. Competencias del educador social
 - a. Descripción del profesional
 - b. Requerimientos que el entrevistado le hace
 - c. En qué estilo educativo

- *Características: validez y fiabilidad de la entrevista semiestructurada*

La validación de la entrevista semiestructurada se consigue mediante el juicio de expertos y el estudio piloto. Igualmente, la precisión con la que las respuestas son recogidas evitando la distorsión por la propia investigadora, permiten expresarlas de forma textual durante el análisis e interpretación de los datos. Además, no sólo se queda en proporcionar una descripción de conductas y actitudes, sino que se indaga en el significado que tiene para la persona lo expresado para su posterior interpretación.

8.5.3. Estudio piloto

Tal como se viene expresando, no basta con haber elegido los instrumentos metodológicos de acuerdo con el problema a investigar; “es necesario que estos procedimientos sean aptos para abordar científicamente el aspecto de la realidad social que es motivo de estudio” (Ander-Egg, 1995, 71). Para confirmar o reajustar los instrumentos diseñados realizamos un estudio piloto.

El estudio piloto consiste en un estudio a pequeña escala para detectar cualquier fallo o error en los instrumentos de recogida de datos. Se realiza con un número reducido de sujetos que tienen las mismas características que los sujetos de la población de la que posteriormente se extraerá la muestra (Hernández Pina, 1997).

En nuestro caso se realizó con 11 sujetos, con la finalidad de familiarizarnos con el procedimiento, corregir posibles fallos, mejorar la aplicación de los instrumentos y los instrumentos en sí.

Las soluciones adoptadas para salvar las dificultades que presentan los instrumentos durante la recogida de información se dirigen a:

- Clarificar las funciones del educador social
- Salvar las “entrevistas” nulas aumentando la muestra.

Respecto al primer propósito, se decide llevar a cabo una explicación más detallada de los principios de acción de la Educación Social y una mayor intervención al guiar las conversaciones para centrar la información al profesional sobre el que se les interroga. Así se acentúa el énfasis en la búsqueda de las competencias del educador social y no de cualquier otro profesional.

Otra de las medidas concretadas tras el estudio piloto es aumentar el número de la muestra a fin de compensar el número de informantes con dificultades para abstraerse de una realidad concreta y no respondan a lo que realmente se les pregunta.

8.5.4. Aplicación de los instrumentos de recogida de datos

8.5.4.1. Ejecución de la evocación del pensamiento

La técnica de evocación del pensamiento la utilizamos con los sujetos de la muestra que presentan unas características determinadas: es clave su motivación por participar y mantener la conversación, que conozca cuál es su papel y que tenga cierta facilidad de expresar sus ideas, recuerdos y razonamientos (Tójar, 2006). Pero al igual que en las entrevistas, cuidamos la situación, la presentación y el modo de acercarnos a las personas para que el diálogo no se vea influido por factores negativos (Denscombé, 1999).

Para ganarse la confianza del informante, con naturalidad, se comienza con preguntas generales y abiertas, principalmente sobre su vida laboral. Después se explicitan los propósitos de la investigación, a medida que se presenta el instrumento. Se invita a la lectura de los modelos y se lanza la primera pregunta. Mientras la persona relata, esperamos con una actitud paciente, y al mismo tiempo, activa, para ir introduciendo estímulos y las cuestiones relevantes para la investigación. Intentamos que la persona seleccione, que piense en lo global y en los detalles, basándose en anécdotas y usando la reminiscencia. Una llamada intencionada de los recuerdos, con la intención de atraer los más positivos (Comans, 2003).

8.5.4.2. Ejecución de la entrevista

Dado que la entrevista es un acto de intercambio de comunicación, es importante tener presente toda una serie de aspectos que faciliten la transmisión y un testimonio de calidad (Corbetta, 2007).

Según se detalla en el primer punto de este epígrafe, para la recogida de la información se crearon y cuidaron una serie de condiciones iniciales a fin que la comunicación sea eficaz: forma de autopresentarme, localización de los informantes, ambiente relajado, comprensión del lenguaje,... lo cual condiciona el éxito de la misma (Fontana y Frey, 1994).

Así, en primer lugar, tras presentarme explico claramente al entrevistado los objetivos y las condiciones de desarrollo de la entrevista. Además de la utilidad de la misma.

Para salvar la desconfianza inicial del entrevistado y su inseguridad ante la duda de poder aportar información valiosa al estudio, se comienza formulando preguntas exploratorias, generalmente relacionadas con su experiencia laboral y su actividad lúdico-cultural actual. Así, la persona siente que puede y tiene información importante que aportar, y como entrevistadora puedo valorar su experiencia y partir de ella. Estas preguntas iniciales posibilitan tantear y detectar el ritmo, densidad y profundidad de la conversación que determina el entrevistado.

En el desarrollo de la entrevista, se sugieren unos temas, sobre los que se les va estimulando para que exprese todos sus pensamientos de forma libre, conversacional e informal. El objetivo fundamental fue obtener material de niveles psicológicos suficientemente profundos y hacer surgir a la superficie actitudes y sentimientos hacia el tema objeto de estudio.

Para centrarnos en el tipo de información que nos interesa, utilizamos lo que algunos autores denominan la “técnica de embudo” y los “contraejemplos” (Aguirre Cauché, 1995). Siguiendo la propuesta de Ruiz Olabuénaga (1999) al respecto, nuestra forma de proceder va de lo más amplio a lo más pequeño, de lo más superficial a lo más profundo, de lo más impersonal a lo más personalizado y de lo más informativo a lo más interpretativo. Puesto que nuestro objetivo es descubrir y poner de relieve las opiniones reales del entrevistado, incluso las más ocultas y menos explícitas, en ocasiones, también ponemos un ejemplo contrario a lo

nombrado por la persona entrevistada con la intención de hacerle reflexionar y así proporcionara explicaciones adicionales a sus respuestas.

No se puede olvidar que la entrevista, más que un procedimiento de obtención de información, es un proceso de interacción social entre dos personas, por lo que durante ella, procuramos desarrollar actitudes básicas en las que coinciden la mayoría de los investigadores (Colás, 1997, Pérez Serrano, 2004c, Sandín, 2003; Tójar, 2006; Corbetta, 2007 y González Rey, 2007): interés, empatía, confianza y naturalidad.

Indagábamos buscando, manteniendo y animando la conversación a la vez que escuchábamos al entrevistado. Creando un clima distendido que contribuía a que la persona se desinhibiera a través de la comprensión, el respeto y la búsqueda de experiencias compartidas.

Puesto que las entrevistas no se graban, para no incomodar y condicionar las respuestas, la información se recoge en notas completas y exhaustivas, reproduciendo de forma textual las interpretaciones, pensamientos e ideas de lo que ocurre durante la entrevista. Según Patton (1987, 132), las notas sirven para dos propósitos: “ayudar al entrevistador a formular nuevas cuestiones, así como volver sobre algo que ya se ha dicho anteriormente a lo largo de la entrevista, y facilitar el posterior análisis”. Y es que en la medida que se va recabando información, se van elaborando interpretaciones que dan sentido a las informaciones.

Personalmente, para concretar las preguntas y antes de concluir retomaba las respuestas del entrevistado con sus palabras para intentar profundizar en alguna de ellas o aclararlas.

La información gana en veracidad y fiabilidad cuando al final de una entrevista se percibe un clima de cordialidad y confianza, lo cual garantiza la sinceridad del entrevistado y la calidad de la información.

**Capítulo 9.-
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

Tras la recogida de información no nos queda más que hacer de ella una lectura científica. Este capítulo presenta de manera sintetizada, objetiva, replicable y válida esa lectura como su posterior análisis y teorización. Todo, utilizando como método el ya referenciado análisis de contenido¹⁸; un procedimiento para la reducción de los datos aplicado desde mucho tiempo a un campo tan extenso como es el de las comunicaciones (Bardin, 1986 y De Lara y Ballesteros, 2002).

Ya en el capítulo 7 se aludía a él como el más apropiado para alcanzar nuestros propósitos dadas sus características y finalidad: “la interpretación y explicación de las representaciones cognoscitivas que otorgan el sentido a todo relato comunicativo” (Muñoz Carrión, 1986, 5). Se admite que en toda comunicación existe un conjunto de datos que se codifican mediante expresiones –no únicamente lingüísticas-, susceptibles de ser interpretadas mediante el análisis de contenido.

9.1. Análisis de datos: el análisis de contenido como método

El sentido del análisis de datos consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar las informaciones con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio. La pauta consiste en “una cierta simplificación de la información recogida que pretende hacerla más manejable e interpretable, eliminando lo superfluo y lo redundante” (Tójar, 2006, 287). Aun así, como añade el autor, no se pierde nunca la esencia, lo sustancial de la información, pues el criterio de la relevancia interpretativa y contextual camina junto a la discriminación del material recopilado.

El propósito de las páginas que siguen es concretar el procedimiento de análisis desarrollado en nuestra investigación¹⁹. En coherencia con la integración de

¹⁸ Ver capítulo 7. Supuestos metodológicos de la investigación.

¹⁹ Como decíamos, dada la complejidad de la realidad social estudiada, en la tesis no se utiliza el término análisis en sentido literal (“aislar algo para su estudio y comprensión”), sino que consideramos el carácter contextual del pensamiento sistémico (Morín, 1996) ampliando la concepción del vocablo.

las principales tradiciones metodológicas (cuantitativa y cualitativa), el análisis de contenido que se sigue para la lectura e interpretación de los datos se centra en la identificación de la presencia (o ausencia) de unas características dadas, así como la frecuencia. A partir de las comunicaciones analizadas, se representan las respuestas tal como se dan en el momento que se explora la realidad²⁰.

Explicitar y sistematizar la información obtenida de los encuentros con las personas mayores participantes en el estudio es un proceso complejo que requiere estructuración. Las fases del mismo son (Bardin, 1986; Fox, 1987; Pérez Serrano, 1998a; Gómez Mendoza, 2000):

- a) Definición de categorías
- b) Selección de las unidades de registro o análisis
- c) Tratamiento de los resultados e interpretación.

9.1.1. Definición de categorías

Según Bardin (1986, 90) “las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada a razón de los caracteres comunes de estos elementos”.

La categorización supone la descomposición objetiva del texto en unidades de codificación o registro y, posteriormente la clasificación de las mismas en las categorías establecidas de acuerdo con criterios específicos. Dicho proceso puede realizarse de dos formas distintas. En el caso en el que se dispone de un marco teórico inicial el sistema de categorías es determinado con antelación. El análisis consiste en la asignación de las unidades a las categorías prefijadas (Bogdan y Biklen, 1982). Por el contrario, hay ocasiones en las que se carece de un sistema

²⁰ La perspectiva del análisis de contenido está en función del objetivo metodológico, el carácter de la técnica empleada y el nivel de comunicación al que se refiere. En orden a estos criterios Grawitz (1996) establece los siguientes tipos de análisis: a) De exploración y verificación (ausencia o presencia de hipótesis previas, respectivamente); b) Cualitativa y cuantitativa (presencia y frecuencia de términos); c) Directa o indirecta (la comunicación que se analiza es manifiesta o latente).

previo de categorías, por lo que el analista irá conformándolas progresivamente a través del estudio de las unidades que comparten significados afines. La denominación o rótulo final de cada categoría no se establecerá hasta el momento último, en función de los elementos que la ejemplifican (De Lara y Ballesteros, 2002). Esta forma de categorizar se denomina abierta (Strauss, 1987) o ad hoc.

Alejándose de enfoques absolutos, aparecen otros procedimientos mixtos, inductivos-deductivos (Tójar, 2006). Las categorías son a menudo provisionales, pudiéndose modificar o ampliar a partir de los datos registrados. Conviene recordar que es importante tener precisión en la elaboración de las categorías, lo cual no implica que una información sólo pueda ser categorizada dentro de una de ellas (Bogdan y Biklen, 1982). No obstante, en general, las informaciones incluidas en una categoría deben tener cierta homogeneidad interna, frente a otras categorías diferentes (homogeneidad externa) (Tójar, 2006).

En este caso, las **categorías** quedan configuradas en base al criterio de estructuración más extendido (Delors, 1996; ANECA, 2005 y ASEDES, 2007):

1.- Competencias cognitivas

Hacen referencia a los conocimientos teóricos de carácter general de la profesión. Tanto al dominio del conocimiento en sí como al saber procesarlo y manejarlo.

2.- Competencias laborales

Aluden a las capacidades relacionadas con el desempeño del educador social.

3.- Competencias de la fenomenología personal

Expresan las competencias de la dimensión humana consideradas prioritarias, según las personas mayores, para la acción socioeducativa con el colectivo.

De forma paulatina al análisis de la información se conforman subcategorías que enuncian las competencias en función de la demanda²¹. Subcategorías que para mejor entendimiento de los datos *se diferencian entre transversales y específicas*.

En sentido análogo según los documentos referenciados, las competencias transversales dan al educador social la posibilidad de actuar en otros escenarios, no necesariamente en el de los mayores. Son comunes a otros contextos y ciencias. Las capacidades específicas se vinculan al ámbito de acción estipulado, el educador social con las personas mayores.

Definición de las **subcategorías** para el estudio de los datos:

1.- Capacidad de dominar el marco teórico de la Educación Social

Se define como ser competente en el dominio de los conocimientos generales sobre la profesión:

- a) las causas que originaron la aparición de la profesión,
- b) su evolución histórica,
- c) su camino de consolidación en diferentes escenarios de acción,
- d) las iniciativas desarrolladas en otros países, y
- e) las perspectivas de evolución en los próximos años.

Aluden a la cualificación sobre el marco teórico, la formación en la génesis y evolución de la Educación Social, es decir, al dominio de la materia en sí.

²¹ La nominación de las competencias se realiza en base a los documentos establecidos al respecto a nivel nacional (ANECA, 2005 y ASEDES, 2007).

2.- Capacidad de analizar los factores que influyen en las actitudes y situaciones

Requiere ser competente para detectar y analizar los diferentes factores, tanto personales, interpersonales o sociales que inciden en determinadas situaciones y que son generadores o mantienen situaciones de exclusión o dificultan la inserción social de las personas y/o el colectivo de mayores.

En otras palabras, ser competente para comprender las situaciones personales, sociales y educativas diferenciando los hechos que las componen. Se trata de establecer una visión de los diferentes elementos que entran en juego para desarrollar procesos que faciliten su resolución.

Implica el análisis de la realidad personal de acuerdo a la historia de vida y/o el contexto de la persona.

3.- Capacidad de comprender los supuestos pedagógicos, biológicos, psicológicos y sociológicos de la acción socioeducativa con personas mayores

Supone ser competente en el (re)conocimiento y manejo de:

- las bases teóricas que guían y sustentan el proceso educativo con personas mayores,
- los cambios físicos y psicológicos asociados al desarrollo de las altas edades,
- las distintas etapas y estadios del envejecimiento así como de los grupos en los que se incardinan,
- las solicitudes que la sociedad propone para atender con énfasis educativo a la población de nuestro estudio.

De modo más concreto las unidades de análisis de los discursos con los que trabajamos hacen referencia a los siguientes elementos descriptivos:

- Supuestos pedagógicos
 - Desarrollo de la persona
 - Rol de facilitador, líder.
 - Propuestas significativas

- Supuestos biológicos
 - Nivel físico
 - Nivel psíquico

- Supuestos psicológicos
 - Características del colectivo
 - Su concepción de persona mayor

- Supuestos sociológicos
 - Educación como derecho
 - Educación como necesidad

4.- Capacidad de facilitar la participación y la cooperación

Insiste en ser competente en propiciar procesos de participación y acción comunitaria cautivando el interés, la atención y el ánimo de la persona. Es la capacidad para animar a la colaboración, de desarrollar el trabajo de forma conjunta y apreciar el valor de las ideas y la escenificación de proyectos. Así como coordinar y supervisar los procesos de implicación.

Los elementos a los que hace referencia son el desarrollo de la motivación y la implicación de los sujetos, inclusive las estrategias y actitud del educador para su alcance.

5.- Capacidad de provocar el sentido analítico y crítico

Procede como la competencia orientado a examinar y enjuiciar algo con criterios personales. Según queda enunciado el educador social no solo requiere dicha capacidad para sí, sino que ha de mostrar habilidades para potenciar el desarrollo en los participantes.

6.- Capacidad de valorar la diversidad y heterogeneidad del colectivo

Refiere ser competente en reconocer y aceptar la heterogeneidad personal, social y cultural. Permite que el otro sea él mismo sin condiciones. Desarrollar un espíritu de respeto a los demás proviene de la libertad para aceptar con prontitud las diferencias personales e ideológicas.

Entre los principios del educador está el no utilizar unos criterios o normas como fórmula cerrada por la que todos deberían regirse. Por el contrario, requiere la comprensión y aceptación de la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo.

Los elementos que la describen en las unidades de análisis seleccionadas son:

- el respeto hacia las diferencias y,
- el adaptarse a la diversidad.

7.- Capacidad de innovar

Alude a ser competente en la generación de nuevas ideas; la conceptualización y manejo de los cambios, lo cual implica una significativa mejora de los actuales modos de proceder.

Supone la capacidad para mirar los objetos o pensar desde diferentes perspectivas, ofreciendo soluciones originales ante problemas y situaciones convencionales. Hace referencia a expresiones enunciadas en los elementos descriptores de:

- ofrecer nuevas propuestas
- buscar la originalidad en el trabajo.

8.- Capacidad de desarrollar en la persona una mirada positiva hacia sí mismas y la vida

Apunta a ser competente en suscitar el pensamiento positivo en las personas, forjar ilusiones y alimentar esperanzas, lo cual conlleva el fomento de energía reactiva. En contra del pesimismo ajusta la energía a estados de superación y logro.

Implica ser competente para transmitir actitudes de confianza en las personas mayores, transmitir seguridad en las propias potencialidades.

Se ve reflejada en discursos que describen los dos principales retos:

- forjar ilusiones y,
- transmitir seguridad.

9.- Capacidad de primar la dimensión humana frente a la dimensión técnica

Manifiesta aquella destreza que es capaz de conceder más importancia a la dimensión humana del trabajo que a los procesos formales o técnicos. Se adorna de la capacidad para exhibir flexibilidad de acuerdo a las circunstancias personales, grupales y del contexto. El proceso es privilegiado frente a los resultados.

Las ideas que demandan dicha competencia se agrupan en orden a:

- el interés por conocer al sujeto a título individual para dispensarle un trato personalizado, y
- el talante humano de la acción socioeducativa.

10.- Capacidad de planificar, ejecutar y evaluar programas y estrategias de acción socioeducativa con y para personas mayores

Quedaría definida como el recuerdo para la elaboración de programas y estrategias socioeducativas su implementación así como la evaluación del proceso en su conjunto.

Representa ser competente en determinar eficazmente los fines, metas, objetivos y prioridades de la tarea a desempeñar organizando las actividades y diseñando los medios didácticos, los plazos y los insumos necesarios. Que el educador seleccione los procedimientos y técnicas grupales significa ajustarse a las situaciones en función de sus requisitos.

También requiere ser competente en procesos de recogida de información para de la evaluación en la acción socioeducativa, es decir, la capacidad para el diseño, aplicación y análisis de resultados en la evaluación de programas y estrategias. Precede el conocimiento de técnicas de evaluación educativa para seleccionar el más adecuado en la búsqueda de información necesaria, analizarla y sintetizarla en base a unos objetivos.

Hace referencia a las expresiones en torno a los siguientes elementos:

- Organización
- Técnicas y estrategias
- Ejecución
- Metodología de evaluación

11.- Capacidad de descubrir y dinamizar el potencial humano, social y cultural de las personas mayores

Admite ser competente en descubrir y dinamizar las posibilidades de acción de las personas mayores para pasar a ser valoradas por la sociedad y ellas mismas. Es decir, la capacidad de visibilizar el potencial que las personas de edad poseen dada su historia de vida.

Al educador se pide habilidad para poner de manifiesto la “sabiduría” consciente e inconsciente, es decir, la experiencia a fin de articularla con la acción socioeducativa, incorporándola como un recurso imprescindible para el trabajo cooperativo.

Los elementos que caracterizan dicha competencia son, por ejemplo:

- la habilidad para descubrir cualidades
- el reconocimiento de la experiencia
- la utilización como recurso didáctico y,
- la búsqueda de oportunidades para visibilizar y desarrollar el potencial.

12.- Capacidad de desarrollar las relaciones interpersonales

Interpretaría ser competente para incentivar las relaciones entre las personas y la sociedad. Crear clima de confianza y seguridad alentando relaciones positivas en el grupo., implica hacer llegar al adulto la disposición para la comprensión.

Las expresiones se agrupan en elementos tales como:

- Relaciones sociales:
 - entre las personas mayores
 - con otros colectivos
 - del educador con las personas mayores
- Amabilidad

- Cariño
- Simpatía
- Paciencia
- Naturalidad

13.- Capacidad de comunicación y escucha activa

Supone ser competente para percibir y transmitir información de diversos modos. Es la facultad de relacionarse de manera efectiva, pues facilita la percepción, evaluación y aceptación de la información verbal y no verbal que expresa la persona.

Esta habilidad implica una disposición activa a recibir los mensajes del exterior. Supone escuchar con comprensión y cuidado para hacerse consciente de lo que el interlocutor está diciendo e intentando comunicar. Permite percibir no sólo el mensaje de la otra persona sino hacer una lectura de su estado emocional.

Hace referencia a expresiones encuadradas en los siguientes elementos descriptivos:

- Actitud receptiva
- Transmisión
- Diálogo. Interlocución
- Escucha
- Comprensión. Empatía

14.- Capacidad de cualificar el trabajo profesional educativo en y con personas mayores

Tal competencia conduce a realizar y mantener un trabajo de calidad de acuerdo a las normas y valores profesionales. Así como actuar con integridad y rectitud ante las situaciones. Requiere del educador social:

- Honestidad tanto en actividades académicas como en otros aspectos de la vida. Ser respetuoso con las normas y leyes sin necesidad de ser controlados.
- Comportarse en situaciones límite de manera íntegra y congruente con los valores y creencias personales y profesionales.
- Aceptar y reconocer los errores y responsabilizarse de las consecuencias.

Los elementos que describen esta competencia refieren las actitudes de:

- Orientar el trabajo hacia la calidad y,
- Comprometerse con el trabajo

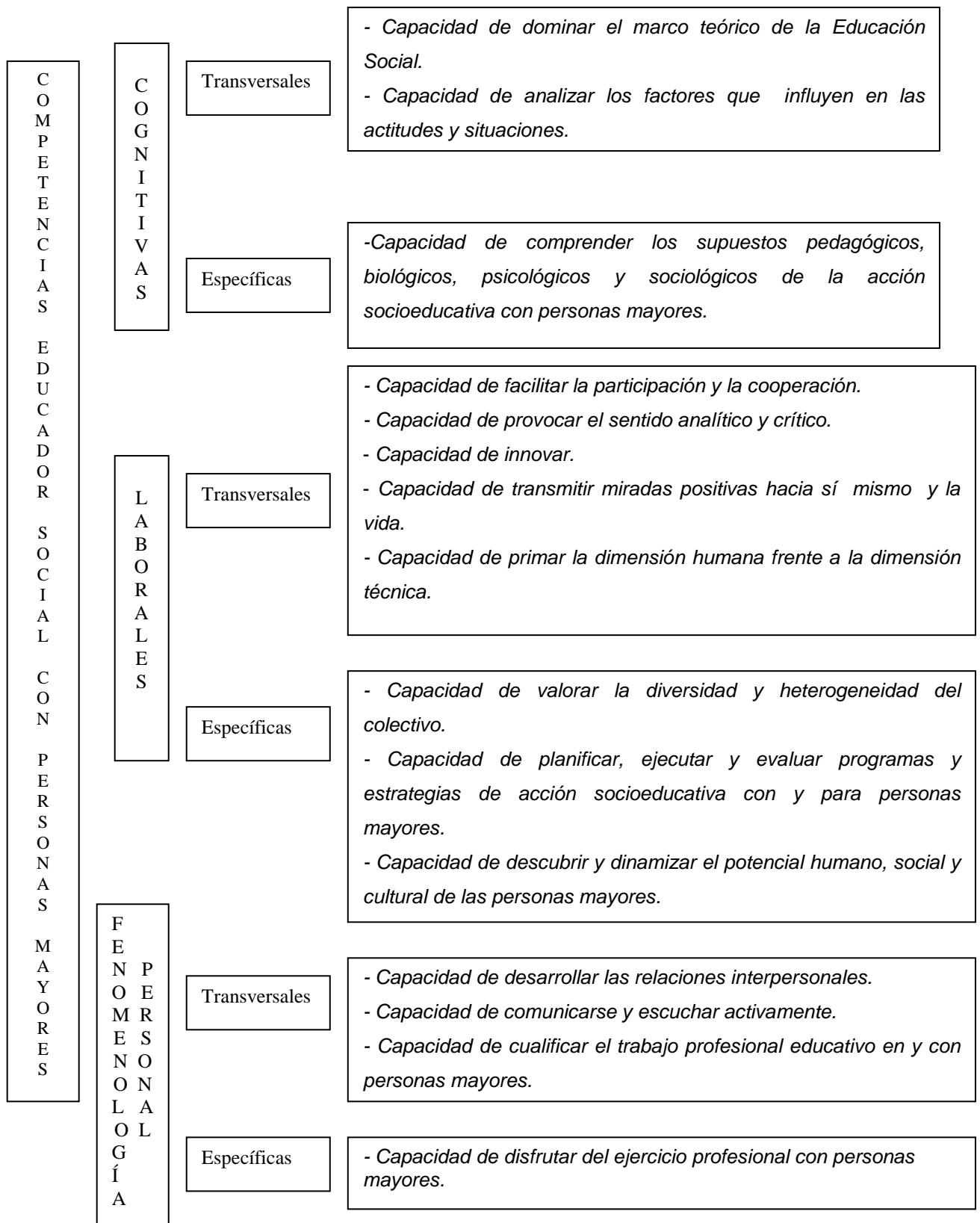
15.- Capacidad de disfrutar del ejercicio profesional con personas mayores

Se define como la capacidad para gestionar los motivos intrínsecos y extrínsecos que movilizan al educador social para la elección del ámbito de acción y disfrutar con su desempeño.

Las unidades de análisis reflejan:

- la necesidad de sentir satisfacción por el trabajo y
- la dedicación voluntaria al mismo, lo cual se encuentra implícito en el contexto de las anteriores expresiones.

A modo de síntesis y comprensión visual elaboramos el siguiente mapa conceptual referido a las categorías y competencias profesionales del educador con personas mayores.



Reconociendo una vez más la complejidad y diversidad de las concepciones que las personas mayores pueden tener o solicitar en un educador social, las competencias podrán diferenciar su naturaleza, presencia, finalidad o implementación, de acuerdo al enfoque de un discurso que podríamos clasificar de clásico y expresivo.

En este sentido, la muestra se identifica con sendas concepciones en función de la dimensiones más acentuadas acopladas al educador social “ideal”. Como se planteaba en la elaboración de los casos para la evocación del pensamiento, una competencia puede ser mencionada de diversas formas y con propósitos distintos²². Así las dos subcategorías establecidas quedan definidas según el marco teórico por la caracterización que sigue:

- *Enfoque expresivo del educador social con personas mayores*

Se basa en la concepción de la educación expresiva, desde la que se trabaja de forma consciente por descubrir y dinamizar el capital social y humano de todos los adultos mayores.

Enfatizar las potencialidades en lugar de las limitaciones, no es un proceso arbitrario, sino que exige estar determinado por el contexto. Antepone la relación humana a la profesional, pero sin descuidar el proceso. Existe una clara intencionalidad educativa de construcción activa hacia el cambio en fomento de la creatividad y la asunción del compromiso social.

Como se expresa, requiere un alto grado de participación intra y extrovertida, pues tan importante es el papel del adulto mayor como el del educador. Éste no dirige, sino que facilita, orienta, “provoca”.

²² Recordar la evolución de la Educación Social y la educación en personas mayores planeada en el marco teórico.

- *Enfoque clásico del educador social con personas mayores*

Hace referencia a la dimensión compensatoria y paternalista de la educación, la cual concibe a las personas mayores como sujetos en decadencia con escasas posibilidades y expectativas de superación. Su papel es pasivo y el educador desarrolla las funciones de transmisión y asistente “conductor”.

La relación entre ambos (educador – persona mayor) es dirigista y neutral, pues el primero actúa como técnico y el segundo como mero receptor. Los objetivos y el procedimiento están prediseñados, a fin de ajustar los sujetos a los métodos. Todo vale para todos.

A continuación se sintetizan las ideas principales de cada dimensión:

RASGOS	DIMENSIÓN TRADICIONAL	DIMENSIÓN EXPRESIVA
<i>Concepción de la educación</i>	Educación en tercera persona Transmisiva Instruccionista Cerrada	Educación en primera persona Construcción activa a partir de la experiencia e interlocución Abierta
<i>Persona mayor</i>	Persona frágil Receptora	Persona con posibilidades Portadora de experiencia Emisora
<i>Educador</i>	Conductor	Constructor
<i>Naturaleza de la acción</i>	Técnica Prediseñada Adecuación del objeto a los métodos poseídos	Humana y técnica Contextualizada Asociada a la creatividad
<i>Objeto de la acción</i>	Aspectos objetivos establecidos a priori	La persona y los procesos
<i>Finalidad</i>	Entretener. Ocupar el tiempo	Intencionalmente educativa Cambiar colaborativamente la realidad Crear nuevos comportamientos
<i>Relación educador-persona mayor</i>	Formal Directiva Falta de interacción Neutral	Interactividad Comunicación Comprometida personal y socialmente Implicación mutua

Fuente: Elaboración propia en base a los principios de la Educación Social con personas mayores argumentada en el Bloque I de la investigación.

9.1.2. Selección de las unidades de análisis o de registro

Las unidades de análisis o de registro vienen a ser los elementos de observación sobre los cuales se estudiará la información: “corresponden al segmento de contenido que será necesario codificar como unidades de base con miras a la categorización y el recuento frecuencial” (Bardin, 1986, 79).

De acuerdo a las posibilidades que se distinguen respecto a la selección de las mismas²³, nuestra investigación se centra en el criterio semántico, es decir, “el tema” (Berelson, 1952) o “el significado” (Navarro y Díaz, 1995), utilizando tanto palabras como frases.

Para el cómputo de las unidades de registro nos centramos en la presencia o ausencia de elementos en relación a las categorías y la frecuencia de las mismas. Es decir, el número de veces que aparece un elemento dentro del conjunto de la información. Se estima que las frecuencias más elevadas denotan una importancia mayor de la unidad y en consecuencia de la categoría. La cuantificación permite conocer la importancia dada a los diferentes aspectos reseñados y jerarquizar tanto las unidades de contenido como las categorías.

Así, tras la lectura de la información transcrita, se seleccionaron las unidades: las frases o palabras que describen las características, habilidades o capacidades que las personas mayores atribuyen al educador social como necesarias para su trabajo socioeducativo. Todas se indexaron en las categorías establecidas en función de lo especificado en las líneas precedentes.

- *Unidades de registro según categorías*²⁴:

²³ Para ampliar la información, ver epígrafe 7.3.5. Análisis de contenido en capítulo 7.- Supuestos metodológicos de la investigación.

²⁴ A propósito de facilitar el manejo de la información, las unidades de análisis se agrupan en descriptores de los que explicitamos su frecuencia previa a indicar la sumatoria total.

CAPACIDAD DE DOMINAR EL MARCO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	
UNIDADES DE ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none">- <i>“Es importante que sepa y domine la materia”.</i>- <i>“Tiene que ser una persona preparada”.</i>- <i>“Tiene que ser una persona preparada, con estudios y (que conozca al colectivo con el que trabaja)”.</i>- <i>“Que esté bien preparado”.</i>- <i>“Que tuviera estudios porque así sabría comportarse. Los estudios son la base”.</i>- <i>“Ha de conocer lo último que se está haciendo con mayores para adaptarlo”.</i>- <i>“Preparación”.</i>
	Total de Unidades de Análisis: 7

CAPACIDAD DE ANALIZAR LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS ACTITUDES Y SITUACIONES		
UNIDADES DE ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“No puede dejarse llevar por primeras impresiones, tiene que averiguar por qué las personas o las cosas están así”.</i> - <i>“Amistad para que le comenten cosas, porque cada uno tiene su papeleta”.</i> - <i>“Todos tenemos algo que nos hace ser como somos, y los mayores más porque hemos vivido más tiempo”.</i> - <i>“Receptivo para valorar las circunstancias y el porqué de la actitud de los mayores”.</i> - <i>“Saber dónde viven y cuáles son sus circunstancias. Con quién se relacionan.</i> - <i>“Tiene que analizar la situación de las personas mayores ante de emitir un juicio o programar las actividades”.</i> - <i>“No puede pasar por alto que las actitudes son causa y consecuencia de lo que hay detrás”.</i> - <i>“Todas las personas pasamos por situaciones que nos marcan, y los mayores mucho más. Nosotros ya hemos pasado por todo, bueno y malo y sobre todo lo malo deja su huella”.</i> - <i>“Que analice la situación de los mayores para ver como puede ayudarles”.</i> 	
		Total de Unidades de Análisis: 9

CAPACIDAD DE COMPRENDER LOS SUPUESTOS PEDAGÓGICOS, BIOLÓGICOS, PSICOLÓGICOS Y SOCIOLÓGICOS DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON PERSONAS MAYORES		
		FRECUENCIAS
UNIDADES DE ANÁLISIS	Supuestos pedagógicos: - desarrollo de la persona - <i>“Buscar otras cosas distintas al entretenimiento”</i> - <i>“Tiene que saber que tiene que construir con base”.</i> - <i>“Que haga que se esfuerce la persona y (sepa sacar lo mejor de cada uno), que no sea sólo dar”.</i> - <i>“Han de saber que necesitan mucho más que estar limpios y cuidados físicamente”.</i> - <i>“Procurar mantenernos activos. Yo no puedo andar mucho, pero la cabeza sí me funciona”.</i> - <i>“Es bueno que haya una persona que les ayude a pensar y nos mantenga la cabeza bien”.</i> - rol de facilitador, liderazgo - <i>“No imponerles, pero sí orientarles”.</i> - <i>“No puede imponerse”.</i> - <i>“Ofrezca distintas propuestas y que nosotros seamos los que elijamos”</i> - <i>“No puede imponerse. Tiene que compaginar él con la gente y la gente con él. Como un convenio”.</i> - <i>“Que proponga, pero que deje que la persona decida lo que quiere hacer”.</i> - <i>“Que hagamos lo que él propone pero sin que se note que nos está mandando”.</i> - <i>“Tiene que saber guiar al grupo”.</i> - <i>“Tiene que actuar sin resultar autoritario”.</i> - <i>“Con mano izquierda. Los mayores hacemos las cosas pero no nos gusta que nos obliguen”.</i> - <i>“Tiene que decirnos lo que hacer de la mejor manera posible”.</i> - propuestas significativas - <i>“Ante todo, pedagogo”.</i> - <i>“Primero ser pedagogos”</i>	<p>18</p> <p>6</p> <p>10</p> <p>2</p>
	UNIDA DEC	Supuestos biológicos (aspectos físico y psíquico) - <i>“Ha de conocer los cambios que se tienen en estas edades y lo que se va”</i>

<p>necesitando”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Conozca cómo son los mayores, los achaques, lo que necesitan, ...”. - “...que conozca al colectivo con el que trabaja”. - “Debe saber cómo son las personas mayores y no siempre van a poder hacer las cosas que él quiere”. - “Que conozca a los mayores”. - “Tiene que saber que ya no tenemos bien el oído y que no podemos pensar y hacer las cosas tan rápido como antes”. - “Que conozca a los mayores”. - “Conocer los cambios biológicos y saber responder a ellos porque se pierde memoria y hay que repetir muchas veces lo mismo”. 	
<p>Supuestos psicológicos</p> <p>- características del colectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Adaptarse a la calamidad de la edad”. - “Reconocer las características y limitaciones de las personas con la edad”. - “Los mayores necesitan más comprensión que otras personas”. - “Conocer las posibilidades y dificultades de las personas mayores”. - “Que sepa cómo tratarnos”. - “Tiene que haber una educación sobre lo que supone ser una persona mayor” - “Debería saber que para que los mayores, como cualquier otra persona, se impliquen en actividades de este tipo, es muy importante el contexto y cómo la persona se ve a sí misma, porque eso determinará su implicación”. <p>- su concepción de persona mayor</p> <ul style="list-style-type: none"> - “...Que entienda que nosotros no estamos ni podemos hacer lo que hacíamos antes”. - “No tiene que tratarnos como muebles y como si no entendiéramos lo que ocurre”. - “Que no piense que los mayores se pueden conformar con cualquier cosa”. - “Que no nos tenga lástima”. - “Que no nos vea como un estorbo”. - “No tratarlos como si fuera un perro, porque son mayores”. 	<p>15</p> <p>7</p> <p>8</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Que no se piense que porque seas mayor no puedes”.</i> - <i>“Tiene que saber que los mayores pueden dar su opinión como otras personas”.</i> 	
UNIDADES DE ANÁLISIS	<p>Supuestos sociológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - educación como derecho - <i>“Debe responder a los intereses de ahora y es que los mayores tenemos el derecho de recibir ese tipo de actividades”.</i> - <i>“Se empezó como una forma de entretenernos y ahora se están dando cuenta que “ese hijo tonto que se tenía ahí apartado” cada vez demanda otras cosas de la sociedad, y la sociedad de él. Y el educador tiene que estar preparado para eso”.</i> <p>- educación como necesidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Ha de conseguir que los mayores nos amoldemos a la vida de ahora, la moderna”</i> - <i>“Se necesitan personas preparadas, porque las circunstancias van cambiando y no podemos dejar que nos convirtamos en un grupo de viejos juntos”.</i> 	4
	Total de Unidades de Análisis: 35	

CAPACIDAD DE FACILITAR LA PARTICIPACIÓN Y LA COOPERACIÓN		
UNIDADES DE ANÁLISIS	<p>Motivación</p> <ul style="list-style-type: none"> -“Crear clima relajado, agradable y de confianza que hace que la comunicación fluya y se expresen sentimientos”. -“Que nos mantenga la atención puesta en él”. - “Debe saber motivar”. - “Hacer que la gente se entusiasme con lo que hace”. - “Transmita vitalidad”. - “Motivadora, es decir, que despierte la curiosidad para que las personas nos intereseamos en lo que propone”. - “...mantener el entusiasmo y la ilusión de volvernos a ver”. - “Que nos motive, que presente las actividades de un modo atractivo para que nos llamen la atención”. - “Que organice actividades divertidas”. - “Despierte en nosotros la curiosidad”. - “Que nos haga pasar un rato a gusto”. - “Tiene que conseguir que las actividades resulten atractivas”. - “Que motive”. - “Tiene que saber cómo motivar”. - “Que trabaje la motivación es importantísimo”. - “Debe saber motivar”. 	<p><u>FRECUENCIAS</u></p> <p>16</p>
	<p>Implicación</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Que comprometa a las personas en el desarrollo de las actividades”. - “Tiene que conseguir que sientan que las actividades son de todos”. - “Que consiga que al final todos hablen”. - “No puede olvidar que todos tienen algo que aportar”. -“Debe ser autónomo. No tiene por qué pedir opinión. Él es el que sabe y debe estar seguro de lo que dice. - “Que sepa animar a la gente a participar en las actividades que hay”. - “Hacer que todos los mayores espabilen y participen en las actividades de aquí (residencia) y en la que se organizan en el pueblo”. - “Que nos pida opinión para ver qué se puede hacer. Nosotros podemos ayudar”. - “Por supuesto tiene que pedir opinión a la gente”. -“Receptiva a sugerencias y propuestas”. - “Proponer actividades donde todos podamos participar”. 	<p>11</p>
Total de Unidades de Análisis: 27		

CAPACIDAD DE PROVOCAR EL SENTIDO ANALÍTICO Y CRÍTICO		
UNIDADES DE ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none">- <i>“No debe opinar porque ante todo está el respeto”.</i>- <i>“Ha de ser un hombre de centro mentalmente y no exponer nada que pueda dar lugar a la discusión”.</i>- <i>“Saber trascender. Mirar más cosas, lo que repercute en el momento histórico, político”.</i>- <i>“Me atrae la idea de que nos haga ver las cosas desde otras perspectivas”.</i>- <i>“Debe tener cuidado con las críticas que hace, sobre todo a ciertos temas”.</i>- <i>“Es mejor que no pida opiniones, porque eso siempre molesta a la gente”.</i>- <i>“Es bueno que nos enseñe a ver más allá”.</i>- <i>“Permitir que cada persona exprese lo que piensa”.</i>- <i>“Estoy de acuerdo que ofrezca espacios donde se analice y discuta la realidad, lo que se ve, ...”.</i>	
		Total de Unidades de Análisis: 9

CAPACIDAD DE INNOVAR		
UNIDADES DE ANÁLISIS	<p>Nuevas propuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Capaz de innovar, no sólo de dar afecto. En general necesitamos de conocimientos nuevos e innovación donde sea”.</i> - <i>“No necesitamos que invente nada, sólo que transmita lo que está escrito”</i> - <i>“Tiene que adaptarse a las distintas personas pedagógicamente, que no se limite a transmitir lo que a él le dijeron”.</i> - <i>“Tiene que estar constantemente proponiendo actividades, no puede acomodarse y ofrecer siempre lo mismo”.</i> - <i>“Que proponga cosas nuevas para (mantener el entusiasmo y la ilusión de volvernos a ver)”</i> - <i>“Posibilitar que haya cosas distintas”.</i> 	<u>FRECUENCIAS</u> 6
	<p>Originalidad en el trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Debe procurar que las actividades sean originales”.</i> - <i>“Que no caiga en la rutina, que sea creativo”.</i> - <i>“La creatividad es importante en todo, y para el educador social más, que debe adaptarse a las personas con las que trabaja y el contexto”.</i> - <i>“Facilidad para inventar actividades”.</i> 	4
Total de Unidades de Análisis: 10		

CAPACIDAD DE TRANSMITIR SENTIDO POSITIVO HACIA SÍ MISMO Y LA VIDA		
UNIDADES DE ANÁLISIS	<p>Forjar ilusiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Pensamiento positivo y constructivista”.</i> - <i>“Hacer que las personas se enamoren de las cosas de la vida y descubran la realidad de la vida”.</i> - <i>“Despertar inquietudes para que las personas se interesen por otros aspectos positivos de la vida”.</i> - <i>“Enseñarles a sacar lo positivo de la vida y su situación”.</i> - <i>“Que les anime”.</i> - <i>“Que nos ayude emocionalmente cuando estamos recaídos”.</i> - <i>“Crear inquietudes”.</i> - <i>“Tiene que buscar que la persona se supere”.</i> - <i>“Cambiar a mejor la concepción que las personas tienen de la vida y su situación”.</i> 	<p><u>FRECUENCIAS</u></p> <p>9</p>
	<p>Transmitir seguridad</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Generar confianza. El hecho de que te valore es muy importante”.</i> - <i>“Darle valor a las inquietudes”.</i> - <i>“Dar confianza a las personas, no para crear clima, sino para que confíen en ellas mismas y valoren su experiencia”.</i> - <i>“Que crea en nosotros para que también podamos hacerlo nosotros”.</i> - <i>“Que haga que la persona crea en sí misma”.</i> - <i>“Trabajar para que las personas confíen en ellas mismas”.</i> - <i>“Hacer que la persona se sienta crecida”.</i> 	<p>7</p>
<p>Total Unidades de Análisis: 16</p>		

CAPACIDAD DE PRIMAR LA DIMENSIÓN HUMANA FRENTE A LA DIMENSIÓN TÉCNICA		
UNIDADES DE ANÁLISIS	<p>Interés por conocer a la persona</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Importante que se preocupe por las personas con las que trabaja”.</i> - <i>“Debe saber mantener la distancia y actuar como profesor. No debe meterse en la vida de cada uno, ni en los asuntos personales”.</i> - <i>“Se preocupa por la persona a título personal”.</i> - <i>“Que se sepa los nombres”.</i> - <i>“Que se preocupe por las cosas personales”.</i> - <i>“Entrar en la vida de las personas mayores”.</i> - <i>“Conocer la historia de vida de los mayores”.</i> - <i>“Que nos llame por nuestro nombre”</i> - <i>“Que dé un trato individualizado”.</i> - <i>“Que conozca lo más que pueda a la persona”.</i> 	<u>FRECUENCIAS</u> 10
	<p>Talante humano</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“De talante humano y cercano”.</i> - <i>“Se preocupa por las persona, sus problemas, capacidades e intereses”.</i> - <i>“Se preocupa por la persona y lo que hace que se sienta bien”.</i> - <i>“Se preocupa por los intereses y problemas”.</i> - <i>“Con conocimientos, pero sobre todo primando la relación humana”.</i> - <i>“Trate bien a la persona”.</i> - <i>“Primero que se preocupe por la relación humana, porque puede ser que caiga en un exceso de conocimiento y no transmita”.</i> - <i>“Tiene que centrar el interés más en la persona y en los resultados a largo plazo que en lo inmediato”.</i> - <i>“Más la atención personal que la profesional”.</i> - <i>“Que se preocupe de la gente, y después del trabajo que tiene que desarrollar”.</i> - <i>“Que se preocupe de la persona”.</i> - <i>“No solo las actividades, y que pierda quien pierda”.</i> - <i>“El que más llegue a la persona, no como profesional sino como persona”.</i> 	13
Total de Unidades de Análisis: 23		

CAPACIDAD DE VALORAR LA DIVERSIDAD Y HETEROGENEIDAD DEL COLECTIVO DE MAYORES		
UNIDADES DE ANÁLISIS	<p>Respetar las diferencias</p> <ul style="list-style-type: none"> - “No discrimina a nadie”. - “Respetar las diferencias y a las personas es una riqueza”. - “Respeto”. - “Reconocer las diferencias de edad es importante”. - “Que te traten como un rebaño de ovejas, todos por igual, eso no. Debe conocer y respetar las cosas de cada uno”. - “Respetar las diferencias y no valorarlas”. - “Respete las costumbres y la forme de vida de cada uno”. - “Comprensible, por si uno es más torpecillo”. - “(Actuar con naturalidad), respetando a todas las personas y las virtudes y defectos de cada uno”. - “Que los tenga a todos en consideración, no aísle a nadie o haga que cualquiera se pueda sentirse menos que otro”. - “Tiene que respetar nuestra forma de ser”. - “Que tenga un respeto”. - “Respetar la opinión de los demás”. - “Respetuoso. Cada uno somos de nuestro padre y nuestra madre”. 	<u>FRECUENCIAS</u> 14
	<p>Adaptarse a la diversidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Sabe adaptar lo que conoce al momento”. - “Ha de ser gradual. Tiene que adaptarse a todo el grupo”. - “Saberse adaptar, porque el colectivo de mayores es muy heterogéneo y de distintos niveles culturales”. - “Que no obligue y ofrezca distintas formas de hacer las cosas si no podemos”. - “Adaptar las actividades al grupo”. - “Adapte los trabajos”. - “Inteligencia para dar a cada uno lo que necesite”. - “Que adapte las actividades a nuestras posibilidades”. - “Que respete nuestros gustos e intereses. No todos queremos hacer lo mismo”. - “Que adapte las actividades a las personas”. 	10
Total de Unidades de Análisis: 24		

CAPACIDAD DE PLANIFICAR, EJECUTAR Y EVALUAR PROGRAMAS Y ESTRATEGIAS DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON Y PARA PERSONAS MAYORES		
UNIDADES DE ANÁLISIS	<p>Organización</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Valoro el orden, la perfección y la planificación. Y la organización”. - “Ordenado”. - “Que tenga una organización y nos explique por qué hacemos cada actividad. Todo tendrá un sentido ¿no?” - “Tiene que ser una persona ordenada”. - “Que tenga todo planificado”. - “Que prepare con antelación lo que se va a hacer”. - “Que lleve un registro de lo que se hace”. 	<u>FRECUENCIAS</u> 7
	<p>Ejecución</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Que sepa distintas actividades y trabajos manuales”. - “Que sepa algo de Animación Sociocultural y de talleres”. - “Que organice muchas actividades”. - “No sólo que conozca, sino que organice actividades”. - “Que nos informe sobre las cosas que hay sobre mayores: actos actividades,...” - “Conocer distintas metodologías”. - “Buen pedagogo”. - “Que domine las dinámicas de grupo”. - “Debe tener recursos metodológicos”. - “Que se note que domina el desarrollo de las sesiones y que se sigue un plan”. 	10
	<p>Metodología de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Nos pida opinión, más bien para saber si nos ha gustado”. - “Que valore los resultados que obtiene aunque sea a largo plazo”. - “Que deje un tiempo para que si alguien quiere pueda preguntar. Eso le sirve a él para saber si nos hemos enterado”. - “Que aproveche los momentos más distendidos para hablar con las personas y evaluar las actividades, su actitud, conocer la opinión de la 	6

	<p><i>gente... ”.</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>“Que nos pregunte para saber cómo va la cosa”.</i>- <i>“Tiene que indagar si con las actividades consigue con objetivos que se plantea”.</i>	
	Total de Unidades de Análisis: 23	

CAPACIDAD DE DESCUBRIR Y DINAMIZAR EL POTENCIAL HUMANO, SOCIAL Y CULTURAL DE LAS PERSONAS MAYORES		
UNIDADES DE ANÁLISIS	<p>Habilidad para descubrir cualidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Estimular, quedarse con lo bueno y no poner muy de relieve las cosas negativas”.</i> - <i>“Fijarse primero en lo positivo de la persona, de lo que se siente satisfecho”.</i> - <i>“No se centre en sus debilidades, sino en lo que pueden hacer”.</i> - <i>“Partir de lo que puede hacer la persona”.</i> - <i>“Que nos pregunte para poder saber la información que tenemos”.</i> - <i>“(Hacer que se goce y disfrute con lo que se hace), descubriendo los aspectos de los que no somos conscientes”.</i> - <i>“Que sepa sacar lo mejor de cada uno”.</i> - <i>“Tiene que sacar lo mejor de cada uno”.</i> 	<u>FRECUENCIAS</u> 8
	<p>Reconocimiento de la experiencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Nos gusta que nos valoren”.</i> - <i>“No fijarse sólo en lo que se ve a simple vista”.</i> - <i>“Valorar la capacidad de hacer y desarrollo de la persona”.</i> - <i>“Que pueda aprovechar las actitudes de las personas”.</i> - <i>“Los mayores tienen una experiencia que hay que valorar porque esa no se estudia en los libros”.</i> - <i>“Valorar lo que podemos hacer”.</i> - <i>“Reconozca nuestra experiencia y no nos trate como niños chicos”.</i> - <i>“Reconozca lo importantes que somos lo mayores. Lo que hoy tenéis y disfrutáis nos lo debéis a nosotros”.</i> - <i>“Respeto a las personas porque han dado mucho a la sociedad y no se valora nada”.</i> - <i>“Que se centren en la experiencia que tenemos, no la edad, hemos visto muchas cosas, malas, buenas y regular, y tenemos mucho que contar”.</i> - <i>“Que cuente con nosotros para hacer cosas”.</i> - <i>“Tiene que reconocer nuestro aporte a la sociedad”.</i> - <i>“Tiene que valorar la edad de las personas, porque detrás de eso hay mucha experiencia”.</i> - <i>“Que nos valore”.</i> - <i>“Que no se fije en todo lo malo porque tenemos mucho bueno”.</i> 	15

	<p>Oportunidad para visibilizar y desarrollar el potencial</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Potenciar la experiencia del mayor”.</i> - <i>“Que dé a los mayores oportunidades para que muestren lo que saben”.</i> - <i>“Tiene que reconocer lo que sabemos, y buscar todas las medidas para que lo podamos demostrar”.</i> - <i>“Que le saque partido a la gente”.</i> - <i>“Que organice actividades para hacernos visibles ante la sociedad”.</i> - <i>“Tiene que permitir que cada uno muestre lo que sabe a los demás”.</i> 	<p>6</p>
	<p>La experiencia como recurso didáctico</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“En las explicaciones tiene que ofrecer temas que las personas hayan vivido, así nos llegarán mejor, porque sabremos que son auténticos”.</i> - <i>“Aprovechar los detalles de lo que ocurre en el grupo”.</i> - <i>“Tratar temas que sean significativos a las personas mayores para que al mismo tiempo les sirvan de terapia”.</i> - <i>“Aprovechar las oportunidades del grupo”.</i> - <i>“Permitirles continuar con su forma de vida mediante actividades que le sean significativas”.</i> - <i>“Nosotros podemos ser ejemplo para muchos jóvenes que están empezando, porque como se dice, la experiencia es un grado”.</i> - <i>“La opinión de las personas mayores y su experiencia pueden servir de base para comparar lo de antes a lo de ahora”.</i> - <i>“Si conoce lo que nosotros vivimos puede llegar más fácilmente al grupo, y puede utilizar eso como temas”.</i> - <i>“Que proponga juegos tradicionales y nos haga revivir momentos de la infancia”.</i> 	<p>9</p>
	<p>Total Unidades de Análisis: 38</p>	

CAPACIDAD DE DESARROLLAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES		FRECUENCIAS
UNIDADES DE ANÁLISIS	<p>Relaciones sociales:</p> <p>-entre las personas mayores</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Debe hacer primar las relaciones interpersonales”.</i> - <i>“Posibilitar que los compañeros descubran la energía de cada uno de los mayores”.</i> - <i>“Que procure que todos nos llevemos bien”.</i> - <i>“Haga que todos nos llevemos bien y nos respetemos”.</i> - <i>“Me gustaría que pudiera conseguir que nos abriéramos a los demás y nos relacionásemos con facilidad”.</i> - <i>“Debe evitar las envidias para que todos nos relaciones de forma sincera”.</i> - <i>“No tiene que dejar que se formen grupitos”.</i> - <i>“Saber generar clima de confianza entre las personas”.</i> - <i>“Tiene que limar las asperezas para que todos nos llevemos bien”.</i> - <i>“Que nos llevemos bien unos con otros”.</i> 	<p>26</p> <p>10</p>
	<p>- del educador con las personas</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Que tenga capacidad para relacionarse con las personas”.</i> - <i>“Que sepa relacionarse”.</i> - <i>“Si no se relaciona es una prohibición de él hacia él y hacia las otras personas”.</i> - <i>“Debe preocuparse de su relación con la gente”.</i> - <i>“Que procure llevarse bien con todos”.</i> - <i>“Que se relacione con nosotros”.</i> - <i>“Que no le cueste trabajo relacionarse”.</i> - <i>“Crear confianza”.</i> - <i>“La confianza es importante. Tanto de él hacia nosotros, como de nosotros con él”.</i> - <i>“Familiarizarse con la persona que trata, para que pueda contarle sus cosas”.</i> - <i>“Que sea una persona que se de pronto a conocer. Que no sea independiente”.</i> - <i>“Que dé confianza a la gente”.</i> - <i>“Que nos dé confianza para poder hablarle”.</i> - <i>“Que se pueda hablar con él”.</i> 	<p>14</p>

UNIDADES DE ANÁLISIS	<p>- con otros colectivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Organizar encuentros con niños y jóvenes. Eso de las relaciones intergeneracionales está de moda y nosotros ya hemos ido a los colegios como cuentacuentos”.</i> - <i>“Favorecer las relaciones intergeneracionales”.</i> 	2
	<p>Afectividad</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Tendría que responder a lo que se le dice con delicadeza”.</i> - <i>“Amable”.</i> - <i>“No tiene que se brusca ni regañar”.</i> - <i>“Amable”.</i> - <i>“Hacer las cosas con agrado”.</i> - <i>“Sobre todo amable”.</i> - <i>“Amable”.</i> - <i>“Que no dé un mal sin sabor a nadie”.</i> - <i>“Amable”</i> - <i>“Agradable”.</i> - <i>“Que sea una persona con la que se pueda hablar”.</i> - <i>“Agradable”.</i> - <i>“Que no se enfade ni gruña”.</i> - <i>“Agradable”.</i> - <i>“Que sea agradable”.</i> - <i>“Que sea agradable”</i> - <i>“Tiene que evitar la brusquedad para decir las cosas”.</i> - <i>“Que nos trate bien”.</i> - <i>“Que demuestre amabilidad”.</i> - <i>“Agradable”</i> - <i>“Amable”.</i> - <i>“Cuidadoso en el trato”.</i> - <i>“Un buen trato influye en la persona tanto como la medicación”.</i> - <i>“Cariñosa”</i> - <i>“Cariñoso”.</i> - <i>“Cariñosa”.</i> - <i>“Cariñosa”.</i> - <i>“Que sea cariñoso”.</i> - <i>“Cariñoso”.</i> 	38

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Una persona que dé cariño”.</i> - <i>“Cariñosa”.</i> - <i>“Una persona cariñosa”</i> - <i>“Cariñoso”.</i> - <i>“Cariñosa”.</i> - <i>“Que nos quiera”.</i> - <i>“Cariñoso”</i> - <i>“Que nos quiera”.</i> - <i>“Que muestre cariño”.</i> 	
	<p>Sentido del humor</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Humor pero con simpatía”.</i> - <i>“Simpatía”.</i> - <i>“Simpática y agradable”</i> - <i>“Simpática. Los mayores quieren simpatía”.</i> - <i>“Simpática”.</i> - <i>“Que traiga alegría”.</i> - <i>“Que sea simpático”.</i> - <i>“Que sea simpático”.</i> - <i>“Pues simpático”.</i> - <i>“Alegre”.</i> - <i>“Con alegría”.</i> - <i>“Simpatía”.</i> - <i>“Simpatía”.</i> 	13
	<p>Aceptación de la persona mayor</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“No puede ser impaciente. Con los mayores es muy importante que se sea paciente”.</i> - <i>“Paciencia”.</i> - <i>“Hay que tener mucha paciencia”</i> - <i>“No puede ser nervioso”.</i> - <i>“Tiene que tener mucha capacidad para trabajar con los mayores porque somos muy cabezones”.</i> - <i>“Paciente”.</i> - <i>“Que nos tenga paciencia”.</i> - <i>“Paciencia”.</i> 	17

	<ul style="list-style-type: none"> - “Paciente”. - “Paciencia”. - “Paciencia para repetirnos las cosas todas las veces que sea necesario”. - “Tiene que ser tranquilo”. - “Paciente”. - “Paciencia porque nos cuesta hacer las cosas”. - “Tranquilo. No puede perder los nervios cuando nos equivoquemos”. - “Sin nervios”. - “Con paciencia”. 	
	<p>Espontaneidad. Sencillez</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Naturalidad”. - “Corriente”. - “Actuar con naturalidad...” - “Sencillo”. - “Que no sea muy “estirado”. - “Naturalidad”. - “Tiene que ser natural”. - “Me gustaría que fuera una persona cercana”. - “Sencilla”. - “Natural”. - “Que no se lo tenga creído”. - “Naturalidad”. - “Sencillez”. - “No tiene que demostrarnos lo que sabe”. - “Cercano”. 	<p>15</p>
<p>Total Unidades de Análisis: 109</p>		

CAPACIDAD DE COMUNICARSE Y ESCUCHAR ACTIVAMENTE		
UNIDADES DE ANÁLISIS	<p>Actitud receptiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Que no sea impaciente cuando estamos hablando”.</i> - <i>“Que esté dispuesto a habar con nosotros”.</i> - <i>“Que no haga oídos sordos a lo que le decimos”.</i> - <i>“Que no dé la impresión de que no quiere hablar”.</i> - <i>“Que haga que nos enteremos de las cosas que dice”.</i> - <i>“Ha de prestar atención cuando se le habla”.</i> 	FRECUENCIAS 6
	<p>Transmisión</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Que sepa transmitir”.</i> - <i>“Es importante que llegue a las personas”.</i> - <i>“Comunicativo”.</i> - <i>“Claridad en las palabras”.</i> - <i>“Saber comunicar”.</i> - <i>“Es importante que sepa comunicar, es decir, que sepa transmitir”.</i> - <i>“Buen comunicador”.</i> - <i>“Lo principal es que sepa transmitir, porque si sabe mucho y no llega a la gente...”.</i> - <i>“Debe saber llegar a todas las personas”.</i> - <i>“Capacidad de transmitir”.</i> - <i>“Comunicativo”.</i> - <i>“No tiene que ser técnico porque lo importante son las personas”.</i> - <i>“Que nos escuche sin prisa”.</i> - <i>“Que le guste hablar con las personas mayores”.</i> 	14
	<p>Diálogo. Interlocución</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Tiene que hablar con todas las personas”.</i> - <i>“Tiene que ser una persona dialogante”.</i> - <i>“Dar opción a generar comunicaciones”.</i> - <i>“Además de hacer cosas, es importante que se comunique y relacione”.</i> 	4
	<p>Escucha</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Que escuche a todos”.</i> - <i>“Tiene que escuchar”.</i> 	14

UNIDADES DE ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> - “Escuchar”. - “Es muy importante saber escuchar y es más difícil que comunicar”. - “Dejar que las personas se expresen sin meterse en su intimidad”. - “Tan importante es que hable con la gente como que escuche. Cada cosa en su momento”. - “Tiene que saber escuchar”. - “Tiene que saber acercarse a los mayores y escucharlos”. - “Que nos escuche”. - “Lo principal es que sepa escuchar a las personas”. - “Que no se olvide de las cosas que le decimos”. - “Hay que hacerles caso para que no se encuentren solos”. - “Que sepa hablar, pero también que ponga atención a lo que sepa la gente”. - “Que escuche la voz de la experiencia”. 	
	<p>Comprensión. Empatía</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Mucha comprensión, porque es lo que necesitamos”. - “Que sea apoyo para las personas mayores”. - “Que los entienda y se ponga en su lugar”. - “Que comprenda a las personas mayores, es importante”. - “Comprensible”. - “Comprensible. (Que entienda que nosotros no estamos ni podemos hacer lo que hacíamos antes)” - “Que nos comprenda”. - “Que les comprenda”. - “Es difícil que nos entienda porque no ha vivido lo que nosotros, pero debería informarse”. - “Que sea comprensivo”. - “Que se ponga en nuestro lugar porque con el tiempo él llegará a esta situación”. - “Tendría que sentir lo que sentimos nosotros”. - “Comprender por todo lo que hemos tenido que pasar para tener lo que tenemos hoy”. - “Que les comprenda”. - “Comprensible”. - “Comprensivo”. 	16
	Total de Unidades de Análisis: 54	

CAPACIDAD DE CUALIFICAR EL TRABAJO PROFESIONAL EDUCATIVO EN Y CON PERSONAS MAYORES		
UNIDADES DE ANÁLISIS	<p>Preocupación por la calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Han de ser profesionales de primera magnitud”.</i> - <i>“Hay que ponerle ilusión, credibilidad”.</i> - <i>“...que se preocupe por hacerlo bien”.</i> - <i>“Debe preocuparse de su trabajo”</i> - <i>“Que haga bien su trabajo y cumpla con él”.</i> - <i>“Que busque superarse cada día”.</i> - <i>“Que procure hacer bien su trabajo”.</i> 	<p><u>FRECUENCIAS</u></p> <p>7</p>
	<p>Responsabilidad y compromiso con el trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Que sea responsable de su trabajo”.</i> - <i>“Responsable y defender su trabajo”.</i> - <i>“Competente. Cumplidora de sus deberes”.</i> - <i>“Que sea profesional”.</i> - <i>“Cumpla con sus deberes”.</i> - <i>“Hay que dar testimonio, que es la mejor enseñanza”.</i> - <i>“Responsable”.</i> - <i>“Que cumpla con su obligación”.</i> - <i>“Responsable”.</i> - <i>“Comprometido con su trabajo”.</i> - <i>“Cumplidor de las normas y de un mínimo de valores”.</i> - <i>“Una persona que cumpla con sus obligaciones”.</i> - <i>“Que cumpla con su trabajo”.</i> 	<p>13</p>
<p>Total de Unidades de Análisis: 20</p>		

CAPACIDAD DE DISFRUTAR DEL EJERCICIO PROFESIONAL CON PERSONAS MAYORES		
UNIDADES DE ANÁLISIS	<p>Satisfacción por el trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Amante de su trabajo”.</i> - <i>“Explicar con pasión”.</i> - <i>“Enamorados de los que hacen”</i> - <i>“Capacidad de transmitir por el amor y placer a esa materia”.</i> - <i>“La motivación está implícita, porque para hacer todo lo que se requiere de él y se proponga debe estar motivado”.</i> - <i>“Tiene que tener gusto por trabajar como educador”.</i> - <i>“Tiene que gustarle su trabajo para (que se preocupe por hacerlo bien)”.</i> - <i>“Que disfrute con lo que hace”.</i> - <i>“Que le guste su trabajo”.</i> - <i>“Que le guste el trabajo”.</i> - <i>“Tiene que gustarle mucho”.</i> - <i>“Primero tiene que gustarle trabajar con mayores”.</i> - <i>“Tiene que disfrutar con lo que hace”.</i> - <i>“Tiene que motivarse a sí mismo para que los demás perciban su compromiso”.</i> - <i>“Que disfrute con lo que hace”.</i> - <i>“Buscar el placer por el puro placer”.</i> 	<p><i>FRECUENCIAS</i></p> <p>16</p>
	<p>Dedicación voluntaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Una persona que se dé al prójimo, pero no de forma obligada, sino de forma voluntaria”.</i> - <i>“Que le guste su trabajo. Que no sea que le dan el trabajo sino que lo haya buscado”.</i> 	<p>2</p>
<p>Total de Unidades de Análisis: 18</p>		

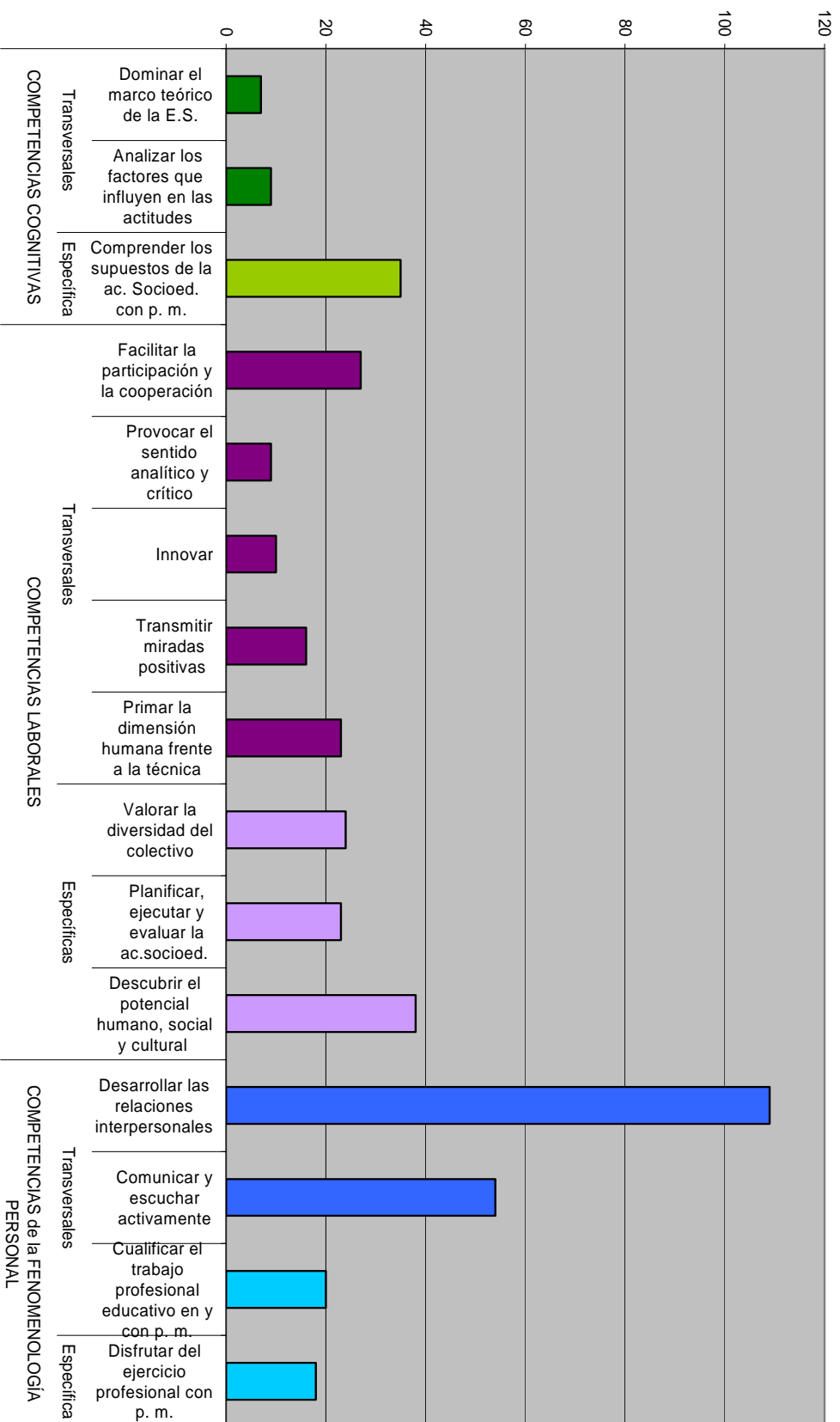
- *Presentación gráfica de los datos*

- Competencias del educador social según la opinión de los mayores en función de la frecuencia

Tabla 1.- Frecuencia de las unidades de análisis

			FRECUENCIA
COGNITIVAS	Transversales	- <i>Capacidad de dominar el marco teórico de la Educación Social</i> - <i>Capacidad de analizar los factores que influyen en las actitudes y situaciones</i>	7 9
	Específica	- <i>Capacidad de comprender los supuestos pedagógicos, biológicos, psicológicos y sociológicos de la acción socioeducativa con personas mayores</i>	35
LABORALES	Transversales	- <i>Capacidad de facilitar la participación y la cooperación</i> - <i>Capacidad de provocar el sentido analítico y crítico</i> - <i>Capacidad de innovar</i> - <i>Capacidad de transmitir miradas positivas hacia sí mismo y la vida</i> - <i>Capacidad de primar la dimensión humana frente a la dimensión técnica</i>	27 9 10 16 23
	Específicas	- <i>Capacidad de valorar la diversidad y heterogeneidad del colectivo</i> - <i>Capacidad de planificar, ejecutar y evaluar programas y estrategias de acción socioeducativa con y para personas mayores</i> - <i>Capacidad de descubrir y dinamizar el potencial humano, social y cultural de las personas mayores</i>	24 23 38
FENOMENOLOGÍA PERSONAL	Transversales	- <i>Capacidad de desarrollar las relaciones interpersonales</i> - <i>Capacidad de comunicarse y escuchar activamente</i> - <i>Capacidad de cualificar el trabajo profesional educativo en y con personas mayores</i>	109 54 20
	Específica	- <i>Capacidad de disfrutar del ejercicio profesional con personas mayores</i>	18
TOTAL DE UNIDADES DE ANÁLISIS			368

Gráfico 1 : Competencias del educador social según la opinión de los mayores en función de la frecuencia



- Frecuencias de las unidades de análisis según el tipo de competencias

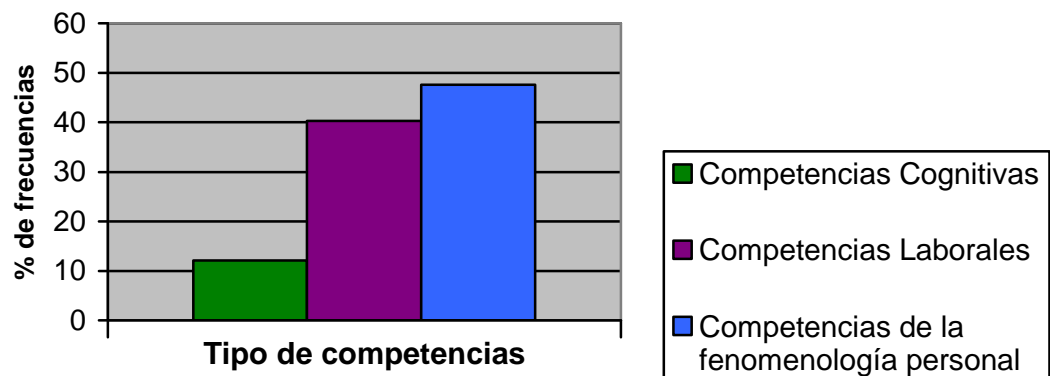
- Criterios: cognitivo, laboral y de la fenomenología personal

Tabla 2.-Frecuencia de unidades de análisis según los criterios: cognitivo, laboral y de la fenomenología personal

COMPETENCIAS	FRECUENCIAS	% FRECUENCIAS
Cognitivas	51	12,09
Laborales	170	40,28
De la Fenomenología personal	201	47,63
Total Unidades de Análisis	422	100%

De acuerdo con las categorías establecidas el 47,63% de las unidades de análisis aluden a elementos descriptivos caracterizadores de las competencias de la fenomenología personal, seguidas muy de cerca por las competencias de tipo laboral (40,28%). Una menor frecuencia informativa (12,09%) corresponde a capacidades de tipo cognitivo.

Gráfico 2. Frecuencia de las unidades de análisis según los criterios: cognitivo, laboral y fenomenología personal

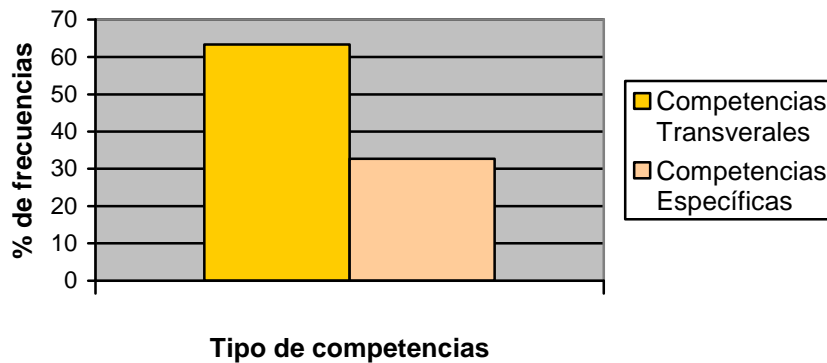


- Criterios: transversal y específico

Tabla 3.-Frecuencia de unidades de análisis según los criterios: transversal y específico

COMPETENCIAS	FRECUENCIAS	% FRECUENCIAS
Transversales	284	63,30
Específicas	138	32,70
Total Unidades de Análisis	422	100%

Gráfico 3. Frecuencias de unidades de análisis según los criterios: transversal y específico



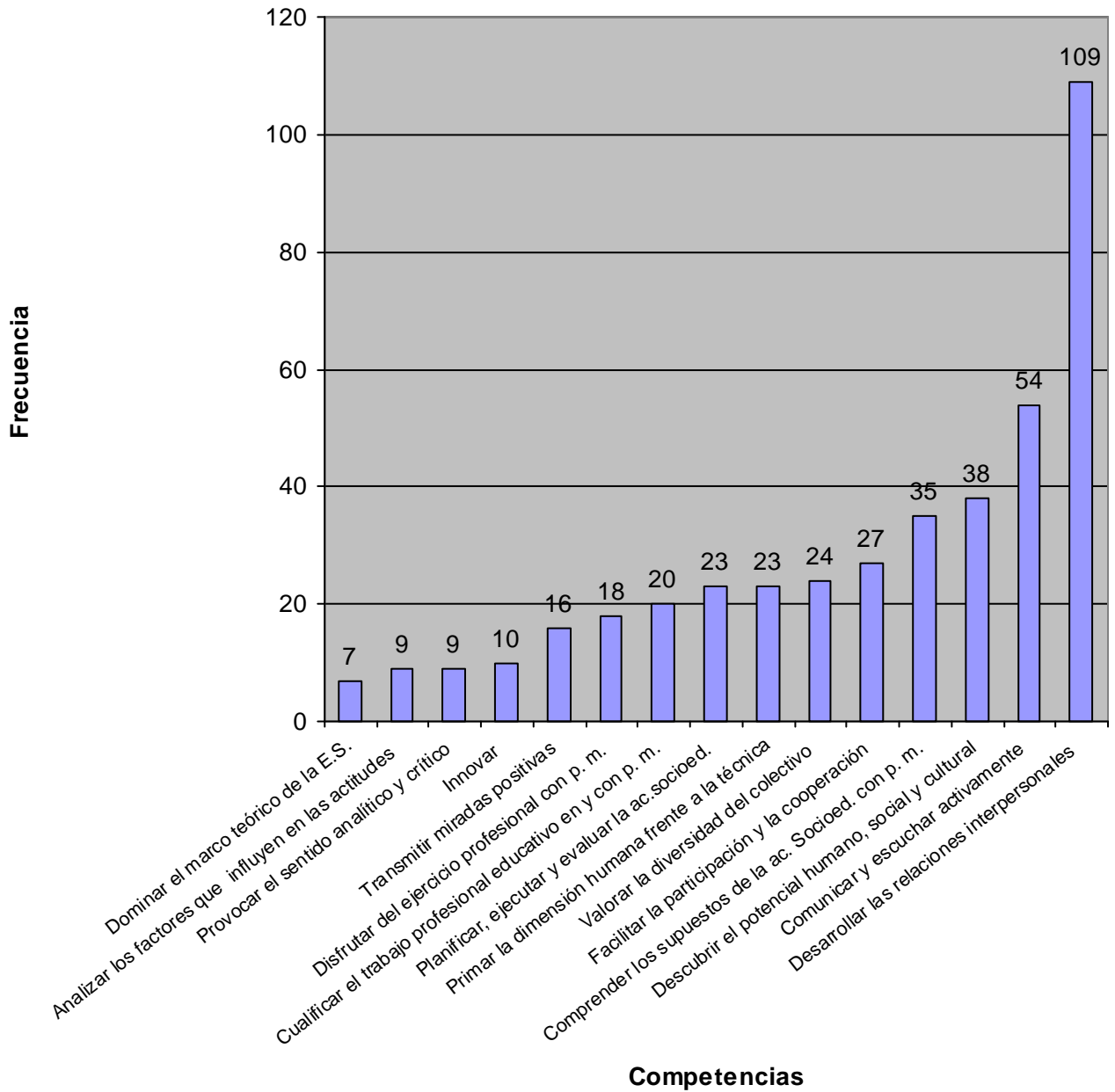
El 63,30% de las expresiones refieren habilidades del educador social y otros profesionales, pero no necesariamente propias del quehacer educativo con mayores, donde las competencias específicas sólo llegan al 32,70%.

Tabla 4.- Estimación de las competencias en función de la frecuencia de las unidades de análisis

COMPETENCIAS	TIPO ²⁵		FRECUENCIA
- <i>Capacidad de desarrollar las relaciones interpersonales</i>	FP	T	109
- <i>Capacidad de comunicarse y escuchar activamente</i>	FP	T	54
- <i>Capacidad de descubrir y dinamizar el potencial humano, social y cultural de las personas mayores</i>	L	E	38
- <i>Capacidad de comprender los supuestos pedagógicos, biológicos, psicológicos y sociológicos de la acción socioeducativa con personas mayores</i>	C	E.	35
- <i>Capacidad de facilitar la participación y la cooperación</i>	L	T	27
- <i>Capacidad de valorar la diversidad y heterogeneidad del colectivo</i>	L	E	24
- <i>Capacidad de planificar, ejecutar y evaluar programas y estrategias de acción socioeducativa con y para personas mayores</i>	L	E	23
- <i>Capacidad de primar la dimensión humana frente a la dimensión técnica</i>	L	T	23
- <i>Capacidad de cualificar el trabajo profesional educativo en y con personas mayores</i>	FP	T	20
- <i>Capacidad de disfrutar del ejercicio profesional con personas mayores</i>	FP	E	18
- <i>Capacidad de transmitir miradas positivas hacia sí mismo y la vida.</i>	L	T	16
- <i>Capacidad de innovar.</i>	L	T	10
- <i>Capacidad de analizar los factores que influyen en las actitudes y situaciones</i>	C	T	9
- <i>Capacidad de provocar el sentido analítico y crítico</i>	L	T	9
- <i>Capacidad de dominar el marco teórico de la Educación Social</i>	C	T	7

²⁵ FP: Competencia de la fenomenología personal; L: Competencia laboral; C: Competencia cognitiva. T: Transversal; E: Específica.

Gráfico 4. Estimación de las competencias en función de la frecuencia



Respecto la frecuencia de las unidades de análisis (u. de a.), como se desprende en las gráficas 1 y 4 las competencias que obtienen una mayor valoración para las personas mayores son la capacidad de desarrollar las relaciones interpersonales (109 u. de a.), la capacidad de comunicar y escuchar activamente (54 u. de a.), siguen de cerca la capacidad de descubrir y dinamizar el potencial humano, social y cultural de las personas mayores (38 unidades de análisis) y la capacidad de comprender los supuestos pedagógicos, biológicos, psicológicos y sociológicos de la acción socioeducativa con personas mayores con 35 u. de a.

Se observa que la más valorada la denominada “capacidad de desarrollar las relaciones interpersonales”, de tipo transversal y perteneciente a la fenomenología personal, y la de menor frecuencia la “capacidad de dominar el marco teórico de la Educación Social” (transversal cognitiva). Hay una polarización entre la formación humana y social frente a la técnica.

Las cuatro competencias menos demandadas son la capacidad de dominar el marco teórico (7 u. de a.), la capacidad de provocar el sentido analítico y crítico junto a la de analizar los factores que influyen en las actitudes y situaciones (9 u. de a.) y la capacidad de innovar (10 u. de a.).

Para un mayor acercamiento a la valoración de las competencias específicas del educador con personas de largo recorrido biográfico, nos vamos a detener en la apreciación de la expresividad y su ausencia en los discursos. A expensas de una mayor precisión competencial las competencias expresivas dicen una aproximación considerable a las habilidades específicas del trabajador socioeducativo. Por ello prestamos singular atención.

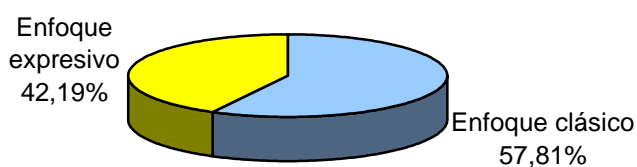
-Enfoque de las competencias identificadas: clásico versus expresivo

En relación a las subcategorías mencionadas, el 57,81% de los discursos (37 personas de las 64 participantes) aluden a la dimensión tradicional del educador social, solicitando más cualidades personales que profesionales. En consecuencia los aspectos relacionados con el desempeño expresivo son matizados en una u otra dirección. El resto, 42,19% (27 personas) hacen referencia una dimensión más expresiva de las mismas.

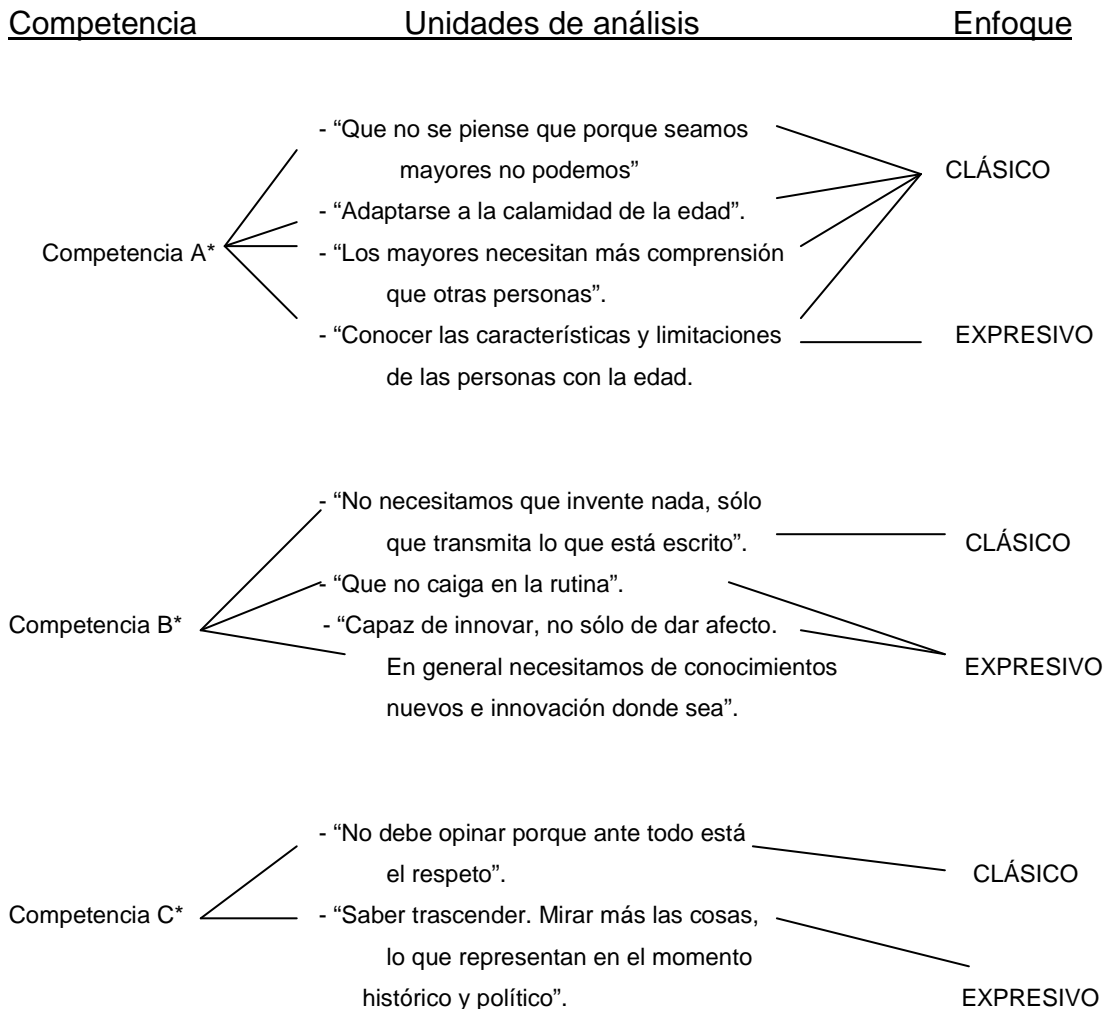
Tabla 5.- Clasificación de los discursos en cada uno de los enfoques

ENFOQUE	Nº DE SUJETOS	% MUESTRA
Clásico	37	57,81%
Expresivo	27	42,19%
Total	64	100%

Gráfico 5. Distribución de la muestra según el enfoque de las competencias demandas al educador social



Sirva el siguiente esquema como muestra para constatar el procedimiento utilizado en el análisis de las “entrevistas”.



Competencia A*: Capacidad de comprender los supuestos pedagógicos, biológicos, psicológicos y sociológicos de la acción socioeducativa con personas mayores.

Competencia B*: Capacidad de innovar.

Competencia C*: Capacidad de provocar el sentido analítico y crítico.

- Las competencias según las variables género, edad y nivel de formación

- Variable género

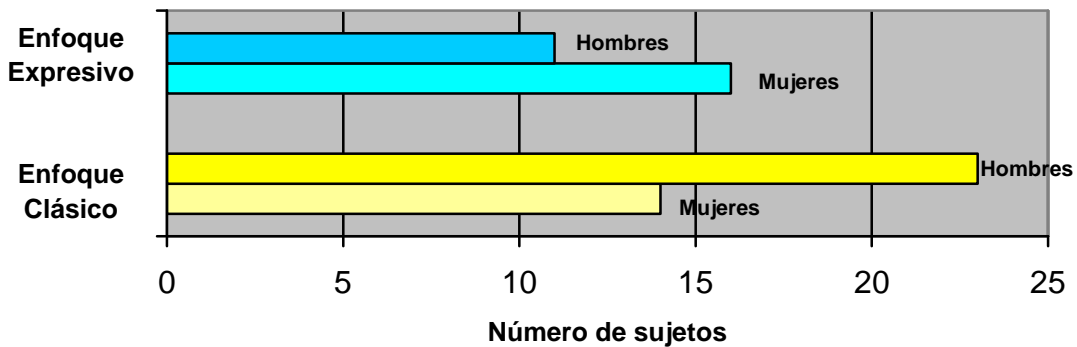
Tabla 6. Porcentaje de la muestra según género

GÉNERO	Nº DE SUJETOS	% MUESTRA
Hombres	34	53
Mujeres	30	47
Total	64	100

Tabla 7.- Número de sujetos en cada enfoque según la variable género

	GÉNERO	Número de sujetos	Porcentaje de la muestra
CLÁSICO	Mujeres	14	21.87
	Hombres	23	35.94
	Total	37	57.81
EXPRESIVO	Mujeres	16	25
	Hombres	11	17.19
	Total	27	42.19

Gráfico 7. Influencia de la variable género en la identificación de competencias



Más de la mitad de la muestra, el 57,81%, manifiesta preferencia por el enfoque clásico respecto a las competencias del educador social, donde vemos que aproximadamente el 36% son hombres y el 22% mujeres.

En el 42% restante, con interés por un mayor protagonismo de la persona de edad, las diferencias son menos notables, aunque los porcentajes se invierten. En este caso el 25% son mujeres y el 18% restante hombres.

Se observa el predominio del género femenino en la dimensión expresiva a diferencia de la presencia masculina en la dimensión clásica.

En síntesis, respecto al tipo de enfoque diríase que el género femenino es el más expresivo, lo que conduce a pensar que en la mujer existe un mayor aprecio por los valores de carácter fenomenológico.

- Variable edad

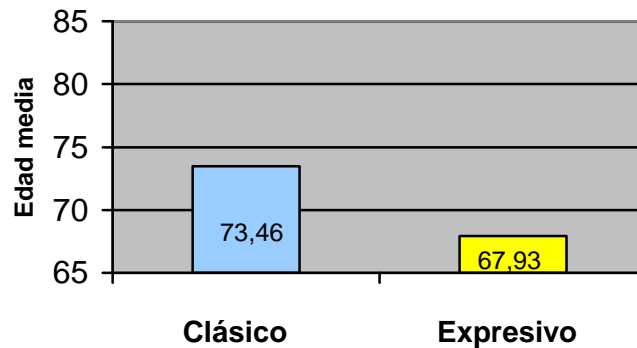
Tabla 8.- Influencia de la edad en cada enfoque

La muestra la constituyen personas mayores de 65 años, de los cuales el sujeto de menor edad tiene 65 años y el de mayor edad tiene 85 años, correspondiendo una edad media de 71 años.

	Edad media
Enfoque clásico	73,46 años
Enfoque expresivo	67,93 años

Respecto a las preferencias etáreas para cada enfoque, sigue dominando la opción clásica (73,46 años) frente a la expresiva (67,93 años). No obstante, importa fijar la atención en los mayores/jóvenes, quienes demandan para el educador social competencias que impregnen la acción socioeducativa de expresividad. Por el contra de forma generalizada las personas de más edad solicitan más “atención” y “apoyo” a un educador de carácter dirigista.

Gráfico 8. Influencia de la variable edad en la identificación de competencias



- Variable nivel de formación

Gráfico 9. Nivel de formación de la muestra

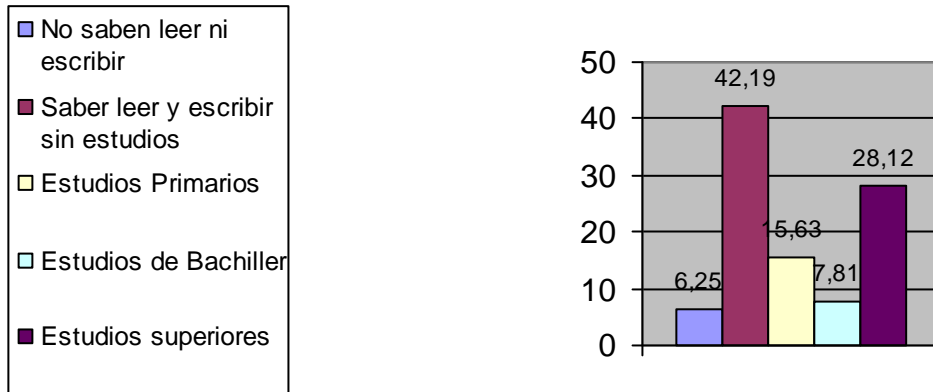
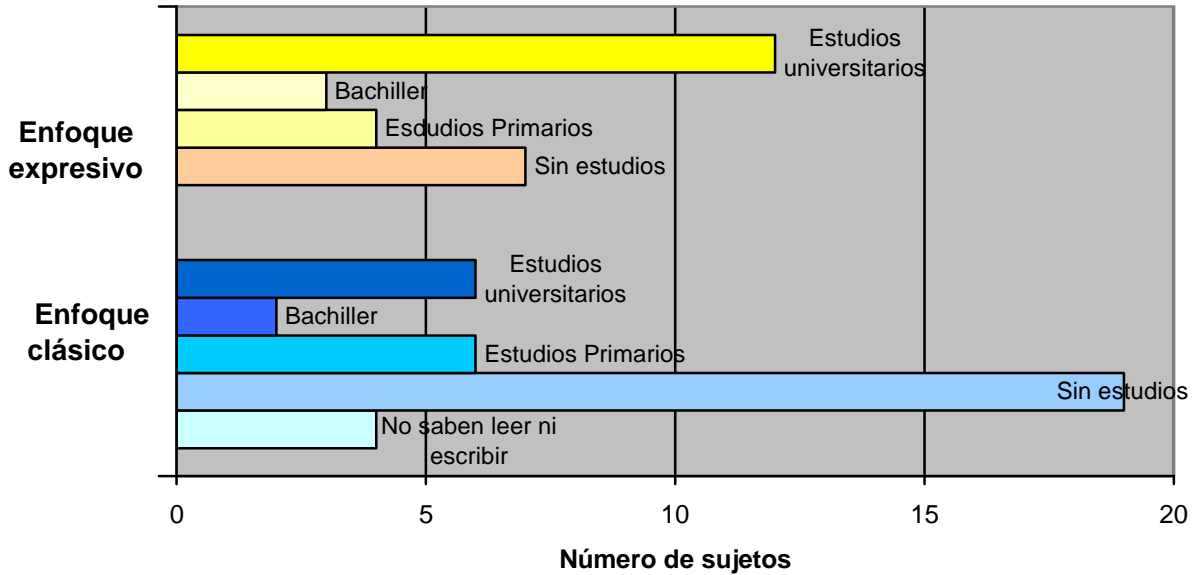


Tabla 9.- Número de sujetos en cada enfoque según la variable nivel de formación

NIVEL DE FORMACIÓN	NÚMERO DE SUJETOS	
	ENFOQUE CLÁSICO	ENFOQUE EXPRESIVO
No sabe leer ni escribir	4	0
Saben leer y escribir sin estudios	19	7
Estudios Primarios	6	4
Bachiller	2	3
Estudios Universitarios	6	12

Gráfico 10. Influencia de la variable nivel de formación en la identificación de competencias



Según revelan los datos, la variable nivel de formación tiene una gran relevancia en el tipo de enfoque de las competencias identificadas. La proporción de personas sin estudios aunque saben leer y escribir es superior en el enfoque clásico. En cambio, las personas con más formación (estudios universitarios) dobla el enfoque expresivo (6 - 12 respectivamente).

En el resto de niveles, estudios primarios y bachiller, la proporción es más equilibrada, a diferencia de las 4 personas que no saben leer y escribir, cuyos discursos pertenecen a la figura tradicional del educador social.

Aparece un manifiesto pronunciamiento por la autoconcienciación, la autorreflexión, el compromiso social, es decir, la expresividad en los adultos mayores con estudios. Quiere decirse que a mayor formación corresponde un mayor reclamo por la libertad encarnada en la sociedad.

9.2. Interpretación de los datos

La reducción de los datos realizada facilita el tratamiento de la información a la vez que la comprensión de los mismos. Su aportación principal es mejorar la inferencia de los resultados, propiciando su interpretación.

Lo que se considera una tercera fase del análisis de contenido, la interpretación de los datos, otorga importancia y trascendencia a las consideraciones globales de la investigación.

Antes de iniciar el recuento de la información seleccionada, durante las transcripciones de las mismas llama la atención la forma verbal (imperativo) y el sujeto (tercera persona del plural) que las personas mayores utilizan.

Respecto a la primera observación, las expresiones verbales suponen la caracterización de una personalidad marcada por símbolos y rasgos categóricos y morales propios de un tiempo y una época. También se interpreta el sentido directivo de la figura profesional. Algunas de las expresiones utilizadas son: *“tiene que...”*, *“ha de...”*, o *“debe...”*.

De acuerdo a la segunda observación (tercera persona), cuando se pregunta por las competencias del educador para trabajar con el colectivo, no parecen ellos incluirse en el rango. Consideran mayores a las otras personas, pero con frecuencia se excluyen ellas mismas. Por ejemplo hablan diciendo que el educador *“conozca como son los mayores”*, que *“analice su situación para que pueda ayudarles”*, *“que les anime”* y *“no los trate como si fueran un perro”*.

Del contenido de las unidades de análisis también se desprende la concepción que tienen de sí mismas, principalmente cuando indican los contenidos en los que deberían estar formados. Gran parte de ellas, coincidiendo con la muestra que se caracteriza por solicitar competencias desde el enfoque clásico del educador social, transmiten una concepción negativa del colectivo en frases como *“los mayores*

necesitan más comprensión que otras personas”, o bien al considerar importante que el educador “conozca la calamidad de la edad” y “sea paciente”. Dicha información es un indicador de la labor que el educador tiene por delante y su pertinencia como profesional para desmitificarla. A su vez, adelanta contenidos en los que deberá formarse: “tiene que saber que los mayores pueden dar su opinión como otras personas”, han de “conocer los cambios biológicos y saber responder a ellos”.

Aterrizando en la identificación de competencias, sobresale con una clara diferencia la solicitud de un educador social competente en desarrollar las relaciones interpersonales y con habilidad para comunicarse y escuchar activamente, manifestando así que *“un buen trato influye en la persona tanto como la medicación”.*

En función del contexto y las unidades de análisis que describen a ambas competencias se le confiere cierto carácter clásico, pues el enfoque de las mismas alude a una concepción de persona mayor con carencias, de ahí que lo más demandado sea paciencia y afectividad.

En contraposición al predominio de este tipo de expresiones aparecen otras con un mayor alcance que no sólo consideran la relación superficial, sino que la identifican como intercambio mutuo, *“si no se relaciona es una prohibición de él hacia él y hacia las otras personas”.*

A pesar que en relación con la sumatoria total de las unidades de análisis referidas a las relaciones personales no es significativo, considero relevante hacer mención a las dos expresiones alusivas al encuentro con otros grupos de edad, esto es la intergeneracionalidad. Son indicios que hacen referencia a iniciativas educativas emergentes y de gran calado social como son los contactos interactivos (García Mínguez, 2005).

En cambio se constata como para las personas mayores es irrelevante que el educador domine únicamente el marco teórico de la materia. Entiéndase ésta en sentido estricto, pues desde la integridad de las competencias profesionales todas están relacionadas, y un desempeño eficaz conllevaría también el dominio incluso de ésta, que desde su perspectiva es la menos valorada.

Aunque se señala que “tiene que ser una persona preparada y con estudios” porque “son la base”, también se le añade “que conozca al colectivo con el que trabaja”, lo que implica un saber hacer y la dimensión práctica de los conocimientos que se les exigen.

Respecto al tipo de competencias también es relevante que entre las más valoradas, las dos primeras pertenecen a la fenomenología personal (habilidades para la relación interpersonal, comunicación y escucha) de tipo transversal, pero le siguen una de tipo laboral y otra cognitiva, ambas específicas. Así no sólo se priman habilidades sociales básicas para todo desempeño y especialmente y según lo expuesto también para el ámbito de las personas mayores, sino que igualmente es importante saber descubrir y dinamizar el potencial humano, social y cultural, lo cual requiere comprender los supuestos pedagógicos, biológicos, psicológicos y sociológicos de la acción socioeducativa con el colectivo, tal y como expresa la propuesta de la ANECA (2005). En este sentido, es imprescindible que el educador *“no se centre en las debilidades, sino en lo que puede hacer”, “buscando todas las medidas para que pueda demostrarlo y hacerlo visible ante la sociedad”*.

Respecto a la categorización que estructuran las competencias, las personas mayores demandan más capacidades relacionadas con el saber ser y el saber hacer, es decir, de la fenomenología personal y laboral más, que de tipo cognitivo (saber).

Las cualidades humanas en un educador social son tan importantes como su formación académica pues, según la opinión generalizada *“además de hacer cosas, es importante que se comunique y relacione”*. La investigación realizada confirma que se ha de estimar al educador social como un profesional con infinitas

posibilidades de ser y actuar. Las actitudes de una persona para consigo misma y de ella para la realidad exterior, son el condicionante más decisivo del comportamiento. Además, *“ha de ser un profesional de primera magnitud”*, pues *“tiene que dar testimonio, que es la mejor enseñanza”*.

Otra de las frecuencias que consideramos relevantes es la capacidad de disfrutar del ejercicio profesional por ser un trabajo social que requiere de cualidades personales, y posiblemente por la influencia que aún ejerce la tradición, máxime si tenemos en cuenta la edad media de la muestra (71 años). De acuerdo a este último factor, en sentido general, la atención a las personas mayores podría verse representada en los trabajadores que se ocupaban del colectivo tradicionalmente (religiosas) y el sentido de la acción misma (atención piadosa a los más desvalidos y desfavorecidos de la sociedad del momento), de ahí la insistencia en la condicionante de *“que le guste su trabajo”* y que sea *“una persona que se dé al prójimo, pero no de forma obligada, sino de forma voluntaria”*, siendo principalmente una opción personal ya que *“tiene que gustarle”*.

En definitiva, todas las competencias están relacionadas y la solicitud de una está asociada a las otras. El saber hacer implica y supone el dominio de unos conocimientos que están en la base del desempeño laboral, y a su vez, para que ese desarrollo sea eficaz requiere ser competente en capacidades de relación humana, primordiales para la vida y en las Ciencias Sociales, aunque lo que aquí resaltamos es su enfoque.

No existe un único modelo de educación social ideal, ya que el mundo es plural, y esa misma diversidad enriquece nuestro estudio. No obstante, nuestra investigación, ha querido partir de la realidad. Así, con la elaboración de los instrumentos se plantearon diversos enfoques en la implementación de una misma competencia, lo cual ha permitido conseguir identificar los conocimientos, actitudes y capacidades que el educador social requiere. Como resultado, se puede inferir que

la dimensión más valorada, aunque con escasa diferencia, es la que guarda relación con un estilo de educación tradicional y paternalista frente a otro más expresivo.

La frecuencia de competencias en este orden está en función del nivel formativo y, en menor medida, aunque también ejerce influencia, la edad de la persona y su modo de vivir el envejecimiento. Tres variables entre las que existe correlación y, que de alguna manera describen cierta contradicción. Hemos de reconocer que se apunta a dos blancos opuestos: la expresividad-el formalismo.

En términos generales, el 95% de la muestra con edades comprendidas entre los 65 y 72 años, poseen estudios medios o superiores, lo cual implica una mayor experiencia educativa y exigencias concretas respecto a los competencias del educador social interesado en laborar con personas mayores. Éstas solicitan habilidades con una dimensión expresiva antes que cualidades cognitivas y actitudes paternalistas o asistenciales.

Según las variables analizadas se concluye que el enfoque clásico de las competencias es más demandado por los hombres, en contraposición a las mujeres, que solicitan trascender la ayuda y protección del educador. Respecto la edad, las personas más próximas a la cúspide de la pirámide poblacional y de acuerdo al contexto, prefieren al educador que trabajo desde un enfoque clásico, a diferencia de las más jóvenes que se sitúan en el expresivo.

En base al nivel de formación, es mayor en los personas con discursos expresivos, aunque sorprende la cantidad de personas sin estudios que lo demandan. En cambio, el enfoque tradicional lo componen mayoritariamente hombres que saben leer y escribir pero no tienen estudios reglados. Podrá observarse las diferencias entre grupos, probablemente porque en el colectivo existen distintas culturas y por tanto expectativas (García Mínguez, 2004).

Llegados a este punto, estamos en disposición de realizar un balance de lo conseguido y confirmar o refutar las hipótesis formuladas al inicio de la investigación.

a) Se espera que la experiencia educativa de las personas mayores descubra y hasta exija unas habilidades específicas en el educador social.

Se argumenta la confirmación de que la experiencia educativa de las personas mayores descubre y exige unas habilidades específicas en el educador social, las cuales no se estiman –al menos en teoría- como requisito para laborar en otros ámbitos de la profesión.

Las personas participantes más jóvenes identifican según su criterio y experiencia las cualidades que estiman convenientes para el educador social. Entendiéndose un sentido análogo de educación, todas tienen una experiencia desde la que idealizar dicho profesional. Reconocer la diversidad de experiencias conlleva al enriquecimiento del estudio.

b) Se espera que con los recursos competenciales se perfile un desempeño funcional y, sobre todo, satisfactorio para los usuarios y los agentes.

Las competencias identificadas en la formación de los educadores sociales conllevarán a un desempeño satisfactorio para las personas mayores, pues responderán a sus intereses; y también funcional para los propios educadores, ya que no darán palos de ciego durante su práctica profesional.

Retomando el uso del término competencia en el ámbito laboral, podemos referirnos a recursos competenciales en el educador social cuando su cualificación se adapta a las exigencias del mercado, en este caso, a los mismos usuarios. En tal sentido, cuando las competencias en las que se formen respondan a lo que los mayores demandan, se garantizará –en gran parte- su profesionalización.

c) Se espera que la identificación de las competencias del educador social con personas mayores permita plantear una mejor formación y un mayor conocimiento-reconocimiento en los ámbitos sociales y políticos.

Previo al desempeño, como ya mencionábamos, está la formación. En sentido cíclico, una vez descubiertas las competencias que las personas mayores solicitan del educador, puede mejorar su cualificación garantizando así un ejercicio satisfactorio y en consecuencia el reconocimiento de sus funciones en los ámbitos sociales y políticos.

Ante la identificación de las competencias del educador social con personas mayores, será conveniente reformular su formación, así como su reconocimiento social y político (demandando a dichos profesionales y legitimando sus campos de acción).

Respecto los datos aportados por la investigación en torno a las hipótesis previstas, podemos concluir que son supuestos confirmados:

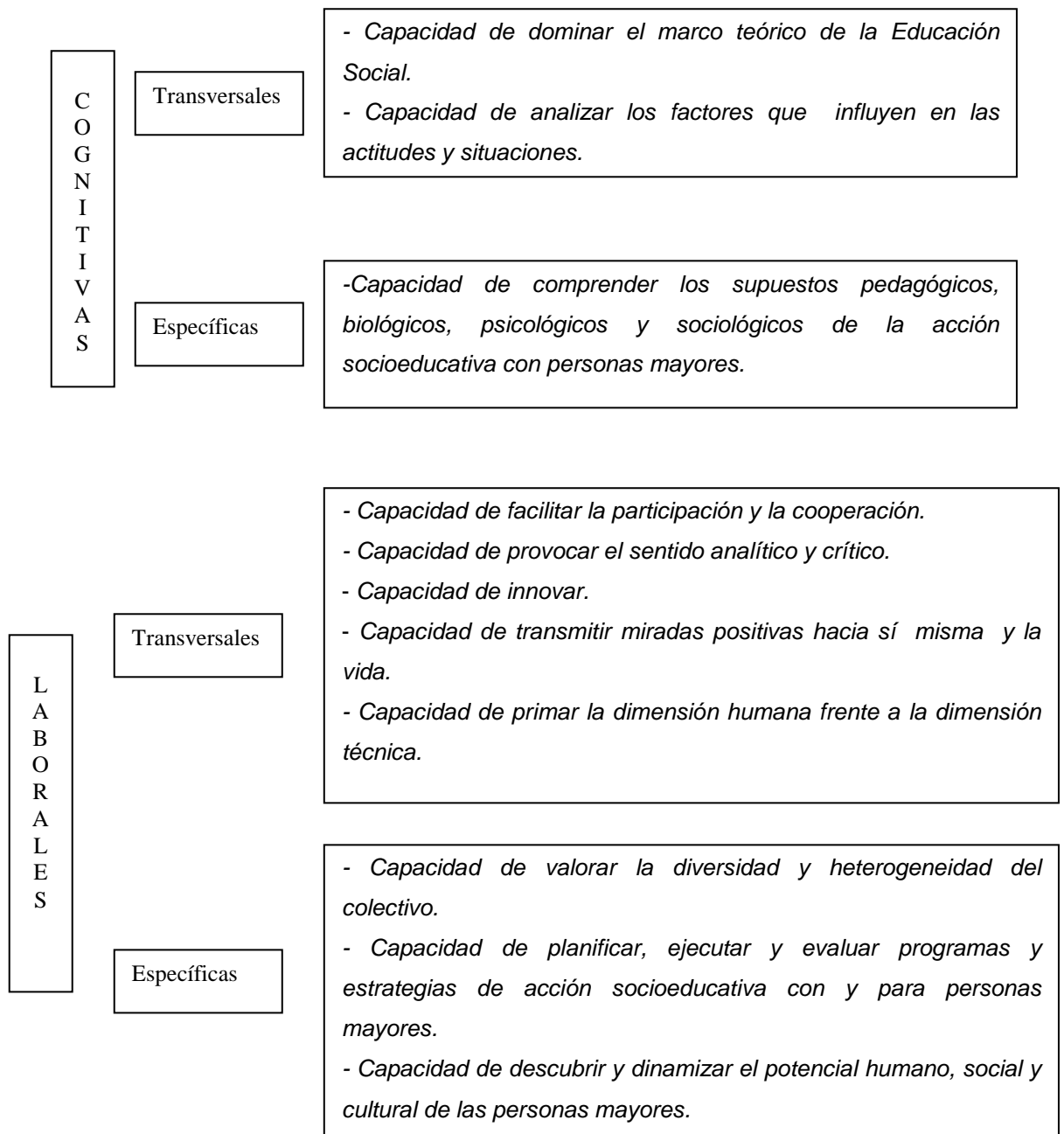
- La experiencia educativa de las personas mayores descubre y hasta exige unas habilidades específicas en el educador social.

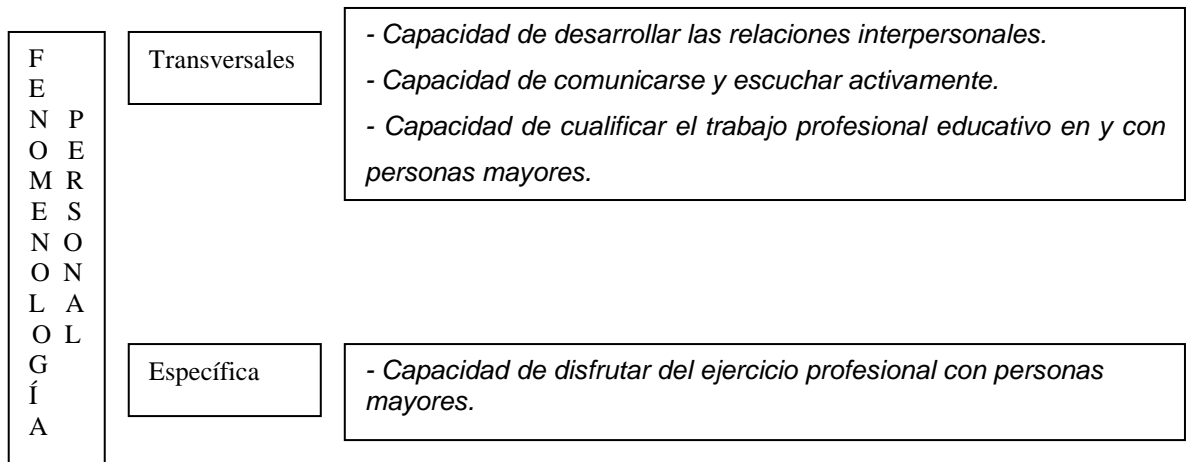
- Los recursos competenciales perfilan un desempeño funcional y, sobre todo, satisfactorio para los usuarios y los agentes.

- La identificación de las competencias del educador social con personas mayores permite plantear una mejor formación y un mayor conocimiento-reconocimiento en los ámbitos sociales y políticos.

9.3. Hacia el perfil profesional del educador social con personas mayores según los propios protagonistas

Los resultados hacen referencia a un alto porcentaje de unidades de análisis en torno a competencias relacionadas con la fenomenología personal y el desempeño laboral, pero para hacer se requiere previamente un conocimiento. Así de forma completa las competencias quedarían:

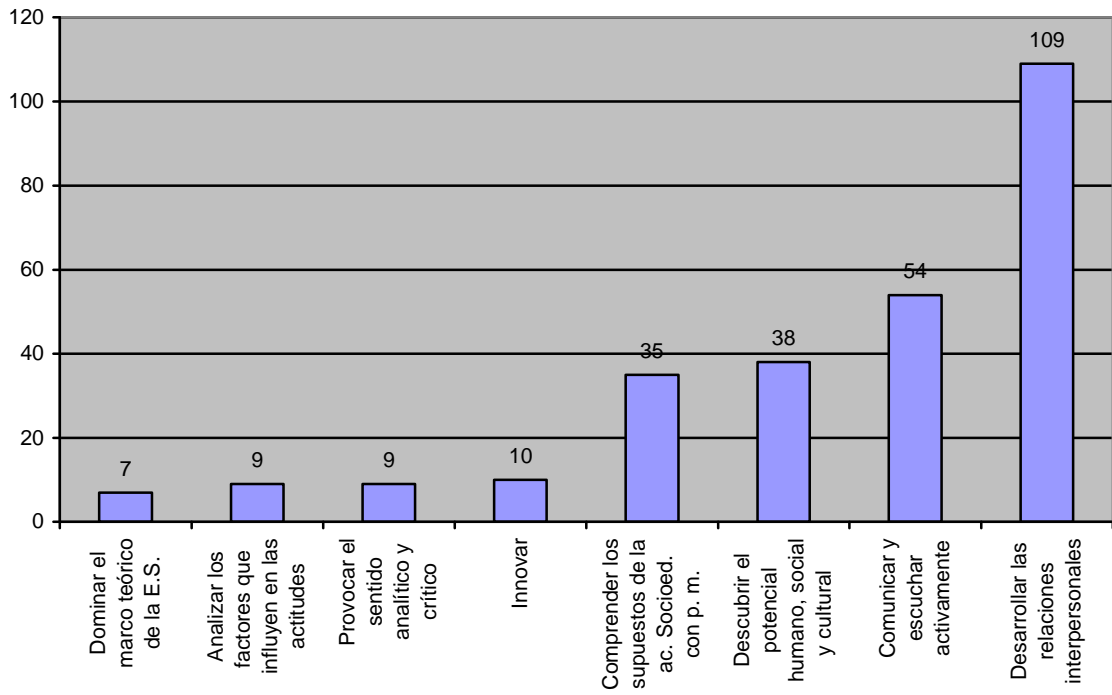




Las competencias identificadas por las personas mayores señalizan y orientan una figura profesional, pero en realidad, no queda claro y definido. Se constatan contradicciones en las expresiones, lo cual no permite dibujar una línea de coherencia en el conjunto de las unidades de análisis de cada uno de los discursos.

A partir del estudio, el perfil del educador social con personas mayores en función de las preferencias del colectivo que conforma el escenario de acción, vendría definido por las competencias antes indicadas, las cuales recogemos de forma organizada de menor a mayor estimación de las mismas. Como decíamos podrían servir como referente a la formulación de propuestas al señalar qué enfatizar en la construcción de la titulación en Educación Social:

Extremos de estimación de las competencias identificadas



Capítulo 10.-
CONSIDERACIONES FINALES:
REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Cuando iniciamos el estudio sobre el perfil competencial de los educadores sociales con adultos mayores, estábamos convencidos de su importancia cara a su formación y desarrollo profesional.

La Educación Social es una profesión que cada día está cobrando una especial relevancia dadas las características socioculturales de un país en constante cambio y transformación. Su emergencia, así como los múltiples escenarios de acción que le reclaman –entre ellos el de las personas mayores- requieren una visión amplia de la misma. Se busca una posición alejada de lo que fueron sus orígenes, centrada en una concepción humanista de la educación entendida a lo largo de toda la vida y posibilitadora del descubrimiento del capital humano, social y cultural de la persona de edad.

Nuestro interés por la operativización de dichos principios en nuestra escenario nos lleva a plantear lo que ha significado y significa la Educación Social actualmente, quiénes conforman el ámbito al que dirigimos su acción, qué tipo de educación consideramos más idónea de acuerdo a las características del colectivo y cómo podemos contribuir a visibilizar la conveniencia del desempeño laboral de los educadores con personas mayores.

Lo primordial es el reconocimiento de los trabajadores como verdaderos profesionales, lo cual implica reorientar su profesionalización. La práctica profesional de los educadores sociales en general y con personas mayores en particular, depende en gran medida de la regulación normativa, de las políticas sociales con sus diversas interpretaciones, las cuales favorecen un mercado laboral y, también de la calidad de la formación recibida (capítulo 2). Frente a los agentes de profesionalización, el Estado, el mercado, la universidad y los “usuarios”, éstos últimos desempeñan un papel participativo fundamental. A partir del análisis de las inquietudes de los mayores respecto al trabajo profesional, se puede adaptar la formación de éstas, lo cual conlleva la delimitación de un campo laboral propio y un reconocimiento social por la calidad y eficacia de su ejercicio.

En este sentido, la tesis responde a los interrogantes planteados al comienzo. Del marco conceptual se desprende que en la actualidad la figura del educador social goza de escaso reconocimiento por parte de los principales agentes profesionalizadores, a pesar y en contra de las expectativas del destinatario.

En las creencias del usuario crece un perfil competencial comprometido con el trabajo educativo en y con personas mayores. Estos lineamientos caminan hacia un enfoque expresivo de la educación, a cambio de una concepción meramente transmisiva y/o transitada por la percepción decadente del envejecimiento. Aunque es cierto que la mayoría de los sujetos participantes en el estudio no son conscientes del alcance de sus demandas, podemos identificar una orientación hacia nuevas características fenomenológicas anidadas en el perfil del educador.

La aportación principal de este trabajo de investigación se encuentra precisamente en establecer, por primera vez, un diseño de perfil profesional basado en competencias específicas para trabajar con personas de edad.

Siguiendo los pasos de los objetivos que en su momento formulamos se observan los siguientes datos:

1. Identificar las competencias específicas del educador social a partir de la opinión y experiencia de los mayores.

De los deseos manifestados por las personas “entrevistadas” se han identificado en primer lugar unas competencias transversales del educador y, en segundo lugar otras específicas. La consecución de este objetivo no es absoluto, pero nos ha permitido enumerar aquellas habilidades que los sujetos estiman oportunas y categorizarlas en función de su valoración (frecuencia)²⁶.

²⁶ Ver epígrafe 9.3. Hacia el perfil profesional del educador social con personas mayores.

2.- Diseñar un profesional idóneo, gracias a los rasgos que le identifican y ayudan a desempeñar eficazmente su labor educativa.

Las competencias identificadas diseñan una figura profesional capaz de desempeñar eficazmente su labor, toda vez que se adaptan a las aspiraciones del entrevistado. Ello facilita la respuesta a las inquietudes, expectativas y deseos de los destinatarios en cuanto conforman su campo de acción²⁷ de forma ajustada y equilibrada.

La atención educativa con los mayores no es una cuestión sólo de técnica o formalismos, sino que está cargada de intenciones, intereses, sentimientos, actitudes, percepciones y posiciones ante la vida. Hoy aparece una inclinación a solicitar un modelo expresivo que enfatice la eficacia del trabajador (se apunta hacia los principios expuestos en el capítulo 5).

3.- Visibilizar ante el Estado, la Universidad y el Mercado la figura del profesional de la Educación en personas mayores.

Si la constatación de las expectativas de los mayores reflejan un interés por la labor educativa en el educador social, por lógica se visibiliza ante el Estado, la universidad y el mercado la figura del profesional de la Educación Social. No hay excusa para que los agentes profesionalizadores (capítulo 2) ignoren la incorporación de un trabajador al cambio de los nichos laborales.

A partir de ahora, el reclamo por la conveniencia del desempeño laboral del educador social con el colectivo no son meras suposiciones teóricas de académicos e investigadores como se argumenta en el marco teórico. Se confirma en los usuarios la presencia de una figura profesional.

²⁷ Las competencias identificadas son fruto de personas concretas y no se pretenden generalizar al universo de la población en forma de ley, sino a la muestra. Sirviendo como orientación para futuras actuaciones.

Mirando al futuro, al reflexionar sobre los resultados y conclusiones obtenidos, tengo la sensación de haber abierto nuevos retos investigadores y prácticos por afrontar en sucesivos estudios:

1.- En primer lugar, definidas las competencias se requiere establecer los contenidos formativos para alcanzarlas. A partir del prototipo de profesional que configura su caracterización, cabría valorar el impacto y valorar los beneficios. Su desempeño laboral vendrá en auxilio del mayor y la misma acción cuando reciban una preparación específica. A largo plazo ¿cuál será el perfil adecuado?, ¿qué modificaciones requerirá?, ¿en qué aspectos?

2.- Asimismo, sería interesante establecer una comparación entre las competencias de las personas que desempeñan actualmente el empleo, con las tradicionales y actuales descripciones de funciones y atributos de los puestos de trabajo. ¿Son coincidentes?, ¿los profesionales en activo desarrollan su trabajo en consonancia con los principios de la Educación Social y las demandas de los mayores?, ¿dista la realidad de los presupuestos teóricos?

3.- En relación a la metodología utilizada, consideramos enriquecedor abordar la investigación desde otros ámbitos, por ejemplo extendiendo la muestra a profesionales en activo, titulados y académicos, igual que hace el Proyecto Tuning para la titulación en sentido global. En este caso, sería interesante saber la opinión de los responsables de los Servicios Sociales, quienes disponen en su plantilla de educadores sociales y coordinan programas –hasta el momento escasamente educativos-, y los mismos profesionales. Información que sería contrastable con el ideal, es decir, la opinión de los académicos y titulados que están interesados en dicho escenario de acción.

4.- Así mismo, será oportuno constatar si conforme aterrizan nuevas generaciones en el puerto de la jubilación, persiste la intención preferencial por la Educación Expresiva. Probablemente lograrían unos resultados en el trabajo con mayores más creativos e inclusivos socialmente.

Las sugerencias no harían más que enriquecer y complementar el camino iniciado y lo conseguido con este primer paso: la identificación de las competencias que en criterio de las mayores, requieren los educadores sociales para trabajar en su ámbito.

BIBLIOGRAFÍA

Abbott, A. (1988). *The system of Professions. An Essay on the Division on Expert Labour*. Chicago: University of Chicago Press.

Abbott, A. (1991). The Order of Professionalization: an empirical analysis. *Work and Occupations*, 18, 355-384.

Abellán, A. y Rodríguez, V. (2000). Indicadores demográficos. En VV.AA. *Las personas mayores en España. Informe 2000* (pp. 56-108). Madrid: IMSERSO.

Aguirre Cauché, S. (1995). Entrevista y cuestionarios. En A. AGUIRRE (Coord.) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, (pp.171-180). Barcelona: Marcombo.

Alba, V. (1992). *Historia social de la vejez*. Barcelona: Alertes.

Alcalá, E. y VALENZUELA, E. (2000). *El aprendizaje de los mayores ante el reto del nuevo milenio*. Madrid: Dykinson.

Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, 23-27.

Allardt, E. (1990). Challenges form comparative social reserch. *Acta Sociológica*, 22, 183-190.

Alvarado, E. (1998). *Retos del Estado de Bienestar en España a finales de los noventa*. Madrid: Tecnos.

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Amarós, P. y Ayerbe, P. (2000). *Intervención educativa e inadaptación social*. Madrid: Síntesis Educación.

Amnam, K. (2002). Discurso de apertura del Secretario General de las Naciones Unidas en la II Asamblea General sobre Envejecimiento. Celebrada en Madrid en abril.

Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Argentina: Lumen.

ANECA (2005). *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.

Anguera, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 6(3), 127-145.

Anguera, M. T. (1986). Investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23-51.

Aranguren, J. L. (1992). *La vejez como autorrealización personal y social*. Madrid: INSERSO.

Argimón, J. M^a y Jiménez, J. (1999). *Métodos de investigación. Clínica y epidemiología*. Barcelona: Harcourt.

Argudín, Y. (2007), *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.

Arquiola Llopis, E. (1995). *La Vejez a debate*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Arregui, J. V. (1984). *Acción y sentido en Wittgenstein*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1991). Principios de las Naciones Unidas a favor de las personas de edad. (Resolución 46/91).

ASEDES, (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.

Atchely, C. (1989). A continuity theory of normal aging. *Gerontologist*, 29, 189-130

Atchely, C. (1999). *Continuity and adaptation in aging. Creating positive experiences*. Baltimore: J. Hopkins University Press.

Aymerich, C. (1971). *Expresión y arte en la escuela*. Barcelona: Teide.

Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Barman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.

Barnes, B. (1987). *Sobre ciencia*. Barcelona: Labor.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Bartolomé, M. (1990). *Elaboración y análisis de datos cualitativos. Aplicación a la investigación-acción*. Barcelona: Universidad.

Battin, M. (1989). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bazo, M^a T. y García Sáez, B. (Ed.) (2006). *Envejecimiento y sociedad: una perspectiva internacional*. Madrid: Panamericana.

Bazo, M^a T. y Maiztegui, C. (2006) Sociología de la vejez. En M^a. T. Bazo y B. García Sáez (Ed.). *Envejecimiento y sociedad: una perspectiva internacional*, (pp. 74-140). Madrid: Panamericana.

Bazo, M^a. T. (1992). *La ancianidad del futuro*. Barcelona: SG Editores.

Bazo, M^a. T. (Coord.) (1996). Monográfico sobre la Tercera Edad. *Revista Española de Investigación Sociológicas*, 73.

Beauvoir, S. (1983). *La vejez*. Barcelona: Edhasa.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: indagación intelectual y cultural de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Bedmar, M. (2001). Educación de personas mayores. En A. J. Colom, y C. Orte (Coords.): *Pedagogía Social y Personas Mayores. XVI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (pp. 427-437). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Bedmar, M. (2003). La estética del mayor. En J. García, C. Mínguez y M. Bedmar (Coords.), *El refranero, ¿espejo y reflejo de las personas mayores?* (pp. 75-92). Madrid: Dykinson.

Bedmar, M. y Añaños, F. (2006). *Introducción a la Pedagogía Social/Educación Social*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Bedmar, M. y Montero, I. (Coords.) (2003). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo*. Madrid: Dykinson.

Bedmar, M. y otros (2004). *Gerontagogía. Educación en personas mayores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Belando Montoro, M. R. (2000). *Educación y vejez social. Ámbitos y propuestas de intervención*. Barcelona: PPU.

Belando Montoro, M.R. (1998). Precisiones terminológicas en torno a la vejez y la educación. En J. García Mínguez, (Coord.). *I Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales* (pp. 141-149). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Beltrán, M. (1989). Cinco vías de acceso a la realidad social. En M. García Fernando y M. Beltrán (Coomps.), *El análisis de la realidad social* (pp. 17-48). Madrid: Alianza Universidad.

Berelson, B. R. (1952). *Content análisis in communication research*. New York: Free Press.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.

Bermejo, L. (2006) Promoción del envejecimiento activo. Reflexiones para el desarrollo de programas de preparación y de adaptación a la jubilación. En J. Giró (Coord.) *Envejecimiento activo y envejecimiento positivo*, (pp.65-78). Logroño. Universidad de la Rioja.

Bertherat, T. (1990). *El cuerpo tiene sus razones: autocura y autogimnasia*. Barcelona: Paidós.

Bigelow, D. (1996). Teaching Material Skills. *Journal of Management Education*, 305-325.

Bisquerra Alzina, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla

Blas, F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza Editorial.

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allys & Bacon.

Bolivar, A. y Pereyra, M. A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D. Rychen, y L. Salganik (Comp.) *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, (pp. 1-33). Málaga: Aljibe.

Bourdieu. P. (2000). *Los usos sociales de la Ciencia*. Buenos Aires: Nueva Edición.

Bryhan, A. y Burgués, R. G. (1994). *Analyzing Qualitative Data*. London: Routledge.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Buenge, M. (1980). *Epistemología*. Barcelona: Ariel.

Bueno, G. (1999) Diccionario de Filosofía. Extraído el 15 de diciembre de 2007 desde <http://www.filosofía.org/filomat/df278.htm>

Bug Gimeno (1987). La formación social en la Educación Básica. En *IV Jornadas de Pedagogía Social: Diseño curricular –conceptual y profesional- en Pedagogía Social*. Universidad de Santiago de Compostela (comunicación policopiada).

Bulmer, M. (1992). *Sociological research methods. An introduction*. Londres: McMillan.

Bunge, M. (1980). *Epistemología*. Barcelona: Ariel.

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de competencias y la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

Burrage, M., Jaransch, K. y Siegrist, H. (1990). An actor-based framework for the study of professions. En M. Burrage Y R. Torstendahl (Eds.), *Professions in Theory and History: Rethinking the study of the professions* (pp. 203-240). Londres: Sege.

Bustamante, G. (2002). *El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Busto, J. (2002) Investigación y Educación. En M^a. J. Martín González (Dir) *Educación permanente para todos*, (pp.35-36). Madrid: UNED.

Butler, R. (1978). Overview on Aging. En G. Usdin y J. Hofling. *Aging: The Process and the People*. (pp. 22-37). Nueva York: Brunner/Mazel Publishers.

Caballero Romero, J. J. (1991). Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad. *Revista de Investigaciones Sociológicas*, 56, 83-114.

Cacho Labrador, J. (1999). Antecedentes, ámbitos y perfiles profesionales del educador social. *Revista Pedagogía Social*, nº 4, 2^a época, 139-149.

Cahill, M. (1996). Los nuevos problemas sociales y la tercera edad. En R. Rubio y otros (comp.): *Temas de Gerontología* (pp. 533-547). Granada: Universidad de Granada e IMSERSO.

Cajide, J. (1992). La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Revista Bordón*, 44, (4). 357-373.

Caldas, F. J. (2002). La educación para el trabajo en un mundo cambiante. *Scripta Nova*, nº 119, vol. VI.

Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1973). *Experimental and quasiexperimental designs form research*. Chicago: Rerd McNally.

Campillo, M. (2000). *La formación de los educadores: Educación Social en la escuela y en la comunidad (de la práctica profesional y el empleo)*. Murcia: DM.

Cárdenas, N. (2003). ¿Avaricia, ahorro o miseria? En J. García, C. Mínguez y M. Bedmar. (Coords.), *El refranero, ¿espejo y reflejo de las personas mayores?* (pp. 115-133). Madrid: Dykinson.

Caride, J. A. (2002). La Pedagogía Social en España. En V. Núñez (Coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: la respuesta de la Pedagogía Social* (pp.81-112). Barcelona: Gedisa.

Caride, J. A. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321,48-51.

Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Car-Saunders, A. M. y Wilson, P. A. (1933). *The Professions*. Oxford: Clarendon Press.

Casado, D. (2007). La rama de los Servicios Sociales. En D. Casado y F. Fantova (Coords.). *Perfeccionamiento de los Servicios Sociales en España* (pp. 35-47). Madrid: Fundación Foessa y Cáritas Española.

Casares, P. (2002). *Ancianos. Problemática y propuestas educativas*. Madrid: San Pablo.

Casas, P. (1991). *La Educación Social: problemática y formación. Tesis doctoral*. Universidad Romira y Virgili. Tarragona.

Castells, M. Y Ortiz, L. P. (1992). *Análisis de las políticas de la tercera edad en España en el contexto europeo*. Madrid: INSERSO.

Catalán, H. (1971). *Servicios Sociales*. Santiago de Chile: Universitaria.

Cea D´Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Cervera Espinosa, A. y Sáez, J. (1982). *Filosofía de la Educación*. Valencia: Nau Llibres.

Chaparro, F. (1998). *Haciendo de Colombia una sociedad del conocimiento*. Bogotá: Colciencias.

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Chozas, A. (2003). El educador social en las instituciones educativas: expectativas y tareas. En J. García Molina (Coord.), *De nuevo, la Educación Social*. (pp. 127-135). Madrid: Dykinson.

- Ciceron, M. (2001). *De Senectute (acerca de la vejez)*. Madrid. Editorial Triacastela.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Witrock (Coord.), *La investigación de la enseñanza, III*, (pp. 442-539). Barcelona: Paidós.
- Claser, B. G y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldina Publishing.
- Cobo, J. M. (1989). Introducción. En *Actas del Congreso sobre la Educación Social en España* (pp.11-13). Madrid: MEC.
- Cobo, J. M. (2001). *Ética profesional en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (1994). Los métodos de investigación en educación. En P. Colás y L. Buendía (Dir.), *Investigación educativa*. (pp. 43-68). Sevilla: Alfabuqa.
- Colás, P. (1997). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En L. Buendía, P. Colás Y F. Hernández (Eds.) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, (pp.225-249). Madrid: McGraw Hill.
- Colás, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Ed. Alfar.
- Colectivo Situaciones (2004). Algo más sobre la militancia de investigación. Notas al pie sobre procedimientos o (in)decisiones. En VV.AA. *Nociones comunes, experiencia y ensayos entre investigación y militancia* (pp. 93-110). Madrid: Traficantes de Sueños.

Collings, R. (1979). *The credencial society: an historical sociology of Education an Stratification*. New Cork: Academic Press.

Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.

Colmeiro, M. (1865). *Derecho Administrativo Español. Tomo I*. Madrid: Imprenta de José Rodríguez.

Colom, A. J. (1987). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.

Comans, S. (2003). *Reminiscencias*. Amberes: TB

Condorcet (1992). *Escritos pedagógicos*. Madrid: Calpe.

Conners, R. D. (1978). *Using Stimulated Recall in Naturalistic Sittings: Some Technical Procedurs*. Edmonton: Universtiy the Alberta, Center for Research in Teaching.

Constitución Española (1978). Aprobada por las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. Ratificada por el pueblo español en Referéndum de 6 de diciembre de 1978. Sancionada por su Majestad el Rey ante las Cortes el 27 de diciembre de 1978 (BOE de 29 diciembre de 1978).

Cook, T. D. y Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: design analysis issnes form field settings*. New York: Houghton Mifflin.

Cook, T. D. y Reilhardt, CH. J. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.

Corominas, J. (1987). *Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana* (3^a ed.). Madrid: Grados.

Corripio, F. (1984). *Diccionario etimológico general de la lengua castellana*. Barcelona: Bruguera.

Crandall, R.C. (1991) (2^a Ed.). *Gerontology. A behaviour science approach*. Nueva York: Mc Graw-Hill.

Creswel, J. W. (1998). *Research desing: Qualitative an quantitative approaches*. California: Sage Publications, Inc.

Cumming, E. y Henry, W. E. (1961). *Growing old: the process of desengagement*. Nueva York: Basic Book.

Dabove, M. I. (2002). *Los derechos de los ancianos*. Buenos Aires: Ciudad Argentina.

De Bono, E. (2001). Aprender a crear. *Management Digest*, 2, 86-89.

De Giginta, M. (2000). *Tratado de remedio de pobres. Edición Estudio Introductoria Félix Santolaria Sierra*. Barcelona: Ariel.

De la Red, N. (1993). *Aproximaciones al Trabajo Social*. Madrid: Siglo XXI-Colegio General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

De La Rosa Acosta, B. (1986). Educación Social y profesionalización pedagógica. *Educación*, 9, 99-109.

De Lara, E. y Ballestgeros, B. (2002). *Métodos de Investigación en Educación Social*. Madrid: UNED.

De Miguel Badesa, S. (1995). *El perfil del animador sociocultural*. Madrid: Narcea.

De Miguel Badesa, S. (2004). Proceso metodológico de una investigación en Animación Sociocultural. En G. Pérez Serrano (Coord.) *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas* (pp-85-111). Madrid: Narcea.

De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación española. En I. Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid: Narcea.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos: la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Tailandia, 1990.

Del Valle Moya, M. (2006) La música, asignatura pendiente. En J. Giró. *Envejecimiento activo, envejecimiento positivo*, (pp. 189-210). Logroño. Universidad de la Rioja.

Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 9-32.

Dendaluce, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 7-26.

Denscombé, M. (1999). *The good research guide for small scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.

Denzin, N. K. (2000). Introduction: Entering the field qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). California: Sage Publications, Inc.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications, Inc.

Díaz Plaza, F. (1995). *El arte de envejecer*. Oviedo: Nobel.

Díaz Aledo, L. (1993). *Envejecer es vivir*. Madrid: Popular.

Dobbeleare, G. (1974). *Técnicas de expresión*. Barcelona: Oidá.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Erikson, E. H. (1981). *La adultez*. México: Fondo de Cultura.

Erikson, E. H. (1982). *Juego y desarrollo*. Barcelona: Crítica.

Erikson, E. H. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.

Escarbajal de Haro, A. (1994). La marea gris. En J. Sáez (Coord.), *La educación de adultos ¿una nueva profesión?* (pp. 209-228). Valencia: Nau Llibres.

Escarbajal de Haro, A. (2003). Personas mayores, educación y aprendizaje. En J. SÁEZ, (Coord.), *Educación y aprendizaje en personas mayores* (pp.158-181). Madrid: Dykinson.

Escarbajal de Haro, A. (2004). *Personas mayores, educación y emancipación: la importancia del trabajo cualitativo*. Madrid: Dykinson.

Esquet, J. y Gilbert, T. F. (1995). Making competencies pay off. *Training*, 32(1), 44-50.

Etxeberria, F. (Dir.) (1988). *Pedagogía Social y educación no escolar*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

Faure, E. y otros (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza.

Febrer, A. y Soler, A. (1989). *Cuerpo, dinamismo y vejez*. Barcelona: Inde.

Fermoso, P. (1978). *Sociología de la educación*. Madrid: Agulló.

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

Fermoso, P. (2003). *Historia de la Pedagogía Social en España*. Valencia: Nau Llibres.

Fernández Ballesteros, R. (1992). *Mitos y realidades sobre la vejez y la salud*. Barcelona: SG Editores.

Fernández Ballesteros, R. (1997) Gerontología: un apunte conceptual. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 32(2), 65-68.

Fernández Ballesteros, R. (2004) Gerontología Social. Una introducción. En R. Fernández Ballesteros (Dir.) *Gerontología Social*, (pp.31-54). Madrid: Pirámide.

Fernández Ballesteros, R. (Dir.) (2000). *Gerontología Social*. Madrid: Pirámide.

Fernández Lópiz, E. (1998). *Psicogerontología. Perspectivas teóricas y cambios en la vejez*. Granada: Adhara.

Fernández Lópiz, E. (2002). *Psicogerontología para educadores*. Granada: Universidad de Granada.

Fernández Muñoz, J. N. (1998). Políticas Sociales en una sociedad envejecida: la evolución de la Seguridad Social y los Servicios Sociales para mayores en el s. XX. En R. Fernández Ballesteros (Dir.), *Gerontología Social* (pp.317-329). Madrid: Pirámide.

Fernández-Ballesteros, R., Zamarón, y Maciá, (1997). *Calidad de vida en la vejez en distintos contextos*. Madrid. INSERSO.

Ferrández, A. (1993). El papel del pedagogo y del formador en la empresa: la formación inicial y permanente. *Herramientas*, 30, 32-39.

Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.

Fierro (1994). Propositiones y propuestas sobre el buen envejecer. En J. Buendía (comp.), *Envejecimiento y psicología de la salud* (pp. 3-33). Madrid: Siglo XXI.

Fletcher, S. (1997). *Analysing Competence. Tools and techiques form analysing jobs, roles and functions*. London: Kogan Page.

Fontana, A. y Frey, J.H. (1994). The art of sciencie. En N. K. Denzin y Y.S. Lincoln. (1994) (Eds). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publication.

Form, W. (1976). Ocupaciones, profesionales y carreras. En D. L. Sills (Ed.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, volumen 7 (pp.408-416). Madrid: Aguilar.

Foucault, M. (1967). *Historia de la locura en la época clásica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marea.

Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ennsa.

Freidson, E. (1970). *Profession of Medicine: A Study in the Sociology of Applied Knowledge*. New York: Harper and Row.

Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Gallart, M. A. y JACINTO, C. (1996). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, 6(2), 13-18.

García Hoz, V. (1989). *Alegría en la tercera edad*. Madrid: Epalsa.

García Mínguez, J. (1998a). El derecho a aprender sin límite de edad. En J. Sáez y A. Escarbajal (Coords.), *La Educación de Personas Adultas. En defensa de la reflexividad crítica* (pp. 169- 183). Salamanca: Amarú.

García Mínguez, J. (1998b). Las personas mayores y el educador social. En J. García Mínguez (Coord.), *I Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales* (pp. 9-24). Granada: Grupo Editorial Universitario.

García Mínguez, J. (2000). *Los nuevos yacimientos de empleo y Educación Social*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

García Mínguez, J. (2003). Los héroes del refranero. En J. García, C. Mínguez y M. Bedmar (Coords.), *El refranero, ¿espejo y reflejo de las personas mayores?* (pp. 59-74). Madrid: Dykinson.

García Mínguez, J. (2004). *La educación en personas mayores: ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea.

García Mínguez, J. (Coord.) (2005). *Programas de Educación Intergeneracional. Acciones Estratégicas*. Madrid: Dykinson.

García Mínguez, J. y Malagón, J. L. (2002). La atención socioeducativa en las personas mayores. En P. A. Luque Domínguez (Coord.), *Educación Social. Análisis de recursos comunitarios* (pp. 133-168). Sevilla: Universidad de Sevilla.

García Mínguez, J. y Sanchez García, A. (1998). *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad*. Madrid: Dykinson.

García Mínguez, J., Mínguez Álvarez, C. y Bedmar, M. (2003). *El refranero, ¿espejo y reflejo de las personas mayores?* Madrid: Dykinson.

García Molina, J. (Coord.) (2003). *De nuevo, la Educación Social*. Madrid: Dykinson.

García Nadal, A. (2005). La profesionalización del Educador Social: entre la formación y la experiencia profesional. Tesis doctoral. Universidad de Murcia (Documento no publicado).

García Pérez, M. C. (1992). Aprender a envejecer. Hacia una vejez más satisfactoria. *Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, (5), 24-49.

García, A. y Del Cerro, J. (1996). Teoría y política de la tercera edad: algunas reflexiones críticas. *Pedagogía Social*, (13), 19-36.

García, A. y Escarbajal, A. (1998). Hacia un cambio en la percepción sociocultural de la vejez. En L. Pantoja (Ed.), *Nuevos espacios de la educación social* (pp. 319-328). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

García, J. (1985). *Paciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Santillana.

García, J. Y Bedmar, M. (Coords.) (2002). *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson.

García-Longoria, I. y Jiménez, E. (1993). La integración social, cultural y educativa de las personas mayores. *Revista Entre Líneas. Apuntes para la educación popular*, (9), 19-56.

Gardner, H. (1983). *Estructura de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Gil calvo, E. (1995). Mitos y estereotipos de la vejez. En *Foro Andaluz de los Mayores*, (pp.35-49). Córdoba: Instituto Andaluz de Servicios Sociales.

Gil Calvo, E. (2003) *El poder gris. Una forma de entender la vejez*. Barcelona: Mondadori.

Giró, J. (2004). *Envejecimiento y sociedad. Una perspectiva pluridisciplinar*. Logroño: Universidad de la Rioja.

Giró, J. (2006). *Envejecimiento activo, envejecimiento positivo*. Logroño: Universidad de la Rioja.

Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20. (Disponible en www.utp.co/-chummanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm).

Gómez, A. (1987). Intervención en la Tercera Edad. En A. Colom y otros, *Modelos de intervención socioeducativa* (pp. 60-79). Madrid: Narcea.

Gómez, J. H. (1997). Mapa de competencias. Estrategias en el recurso humano. *Clase Empresarial*, 54, 52-53.

Gómez, M. (2000). Sectors i àmbits d'intervenció de l'educació social. Aproximació conceptual. *Temps d'Educació*, 24, 409-425.

González Leandri, R. (1999). *Las profesiones*. Madrid: Catrie.

González Rey, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill.

González Río, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social: técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tunning Educational Structures in Europa. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Gonzy, A. y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Australia: Limusa.

Goode, W. J. (1960). Encroachment, Charlatanism and the Emerging Professions: Psychology, Sociology and Medicine. *American Sociological Review*, 25, 902-914.

Goshohal, S. (1994). *Strategia Management*. San Francisco: Jossey-Bass.

Grawitz, M. (1996). *Méthodes des Sciences Sociales*. París: Dalloz.

Green, y otros (1989). Toward a conceptual framework form mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation ad Policy Analysis*, 11(3), 255-274.

Grupo de Historia de la Educación Social del Ceesc (2007). *Elementos históricos para una delimitación de los modelos de acción social*. *Revista de Educación Social*, n^o 6. Extraído el 9 de mayo de 2007 desde www.eduso.net/res.

Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una selección conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 225-360.

Guerrero, A. (2005). La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales. En I. BRUNET (Coord.), *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp.64-87). Madrid: Universidad Complutense y Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

Harré, R. (1978). Accounts, actions and meaning-the practice of participatory psychology. En M. Brenner, P. March (Eds.), *The social context Method*. London: Croom Helm.

Hartel, W. C. (1996). *Ready for de Real World*. California: Belmont.

Hegel, G. (1968). *Ciencia de la lógica*. Buenos Aires: Solar.

Heidenheimer, A. (1989). Professional Knowledge and state policy in comparative historial perspective: Law and medicine in Britain, Germany and the United Status. *International Social Science Journal*, 122, 529-553.

Hellberg, I, Sacks, M y Benoit, C. (Eds.). (1999). *Professional Identities in Transition*. Gross-Cultural Dimensions Sweden: Parajett.

Heller, A. y Feher, F. (1995). *Biopolítica. La modernidad y la liberación del cuerpo*. Traducido por José Manuel Álvarez Flórez. Barcelona: Península.

Hernández Pina, F. (1997). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 1-60). Madrid: McGraW Hill/ Interamericana de España.

Hernando Ibeas, M^a. V. (2004). Habilidades de comunicación con las personas mayores. En J. GIRÓ. *Envejecimiento y sociedad. Una perspectiva pluridisciplinar*, (pp. 103-141). Logroño: Universidad de la Rioja.

Hooghienstra, T. (1994). Gestión integrada de recursos humanos. En A. Mitrani, M. M. Daziel e I. Suárez (Eds.). *Las competencias* (pp.13-42). Barcelona: Planeta de Agostini.

Hopkins, D. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Hoyos, A. J. (2003). Consideraciones sobre los currículos universitarios y paradigmas pedagógicos en el contexto de la globalización. *Revista Universidad de Medellín*, 76, 104-112.

Husén, T. y Postlethwait, J. N. (1992). *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens Vives.

Hymes, D. (1980). *Para etnografías de la comunicación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ibarra Russi, O. A. (1999). La profesionalidad del educador. *Revista Universidad de La Salle*, n° 29, 51-61.

Ibarra Russi, O. A. (2001). La dignificación de la profesión de maestro: retos de hoy. *Actualidades Pedagógicas*, n° 40, 21-47.

Ibarra Russi, O. A. (2005). *La profesión de maestro en Colombia: perspectiva social, histórica y pedagógica. Estudio de caso: la Universidad Pedagógica Nacional como institución nacional oficial formadora de formadores*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

IMSERSO (1993). *Plan Gerontológico*. Madrid: Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

IMSERSO (2000). *Las personas mayores en España: informe 2000. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas. Vol. I y II*. Madrid: Subdirección General de Planificación, Ordenación y Evaluación. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

IMSERSO (2002). *Las personas mayores en España. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas. Vol. I y II*. Madrid: Subdirección General de

Planificación, Ordenación y Evaluación. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

IMSERSO (2004). *Las personas mayores en España. Informe 2004. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas. Vol. I y II*. Madrid: Subdirección General de Planificación, Ordenación y Evaluación. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

IMSERSO (2006). *Informe 2006. Las personas mayores en España. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas. Vol. I y II*. Madrid: Subdirección General de Planificación, Ordenación y Evaluación. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Iruzubieta, F. J. (2004). Promoción de la salud y prevención de la enfermedad en el anciano. En J. Giró (Coord.), *Envejecimiento y sociedad. Una perspectiva pluridisciplinar*, (pp. 77-101). Logroño: Universidad de la Rioja.

Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey Bass.

Jarvis, P. (1993). *Adult Education and the State. Towards a Politics of Education*. New York: Routledge.

Jarvis, P. (2001). *The theory and practica of learning*. London: Kogan Page.

Jiménez Frías, R. (2002). Prejuicio y estereotipo. En R. Jiménez Y T. Aguado (Coords), *Pedagogía de la Diversidad* (pp. 131-239). Madrid: UNED.

Juárez, M. (1989). *La Educación Social en España*. Madrid: CIDE.

Jurado, F. (2000). El lenguaje y la literatura en educación básica y media: Competencias y desempeño en la búsqueda del asombro de los niños y jóvenes de

hoy. En D. Gogoya et al (Eds.), *Competencias y proyecto pedagógico* (pp.83-100). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Kaplan, A. (1964). *The conducto of inquiry. Methodology for behavioural sciencies*. San Francisco: Chandler.

Kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.

King, A. y Scheider, B. (1993). *La primera revolución global: informe al Consejo del Club de Roma*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Kriekemasns, A. (1968). *Pedagogía General*. Barcelona: Herder.

Labrador, C. (2003). Las instituciones y agentes de la educación social desde el siglo XVI al XX. En A. Tiana y F. Sáenz (Coords.), *Génesis y situación de la Educación Social en Europa* (pp.105-127). Madrid: UNED.

Laforest, J. (1991). *Introducción a la gerontología*. Barcelona: Herder.

Laporta, R. (1978). Creativité e prospectiva pedagogiche. En VV.AA, *Creativité, educazione e cultura*, (pp.30-43). Roma: Enciclopedia Italiana.

Laspalas, J. (2003). *Introducción a la historiografía de la Educación*. Pamplona: EUNSA.

Latorre, A. y Otros. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Lehr, U. (1994). La calidad de vida de la tercera edad: una labor individual y social. En J. Buendía (Comp.), *Envejecimiento y Psicología de la salud* (pp.353-371). Madrid: Siglo XXI.

Lévy-Leboyer, C. (1996). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

Ley 2/1988, de 4 de abril de Servicios Sociales de Andalucía. BOJA nº 29 del 12 de abril de 1988.

Ley 6/1996, de 15 de enero del Voluntariado. BOE nº 15 de 17 de enero de 1996.

Ley 6/1999, de 7 de julio, de Atención y Protección de las Personas Mayores de la Junta de Andalucía. BOJA nº 89 de 29 de julio de 1999.

Ley 9/2005 de 31 de mayo de Creación del Colegio Profesional de Educación Social de Andalucía. BOE nº 156 de 1 de julio de 2005.

Ley 15/1996, de 15 de noviembre, de Creación del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Cataluña.

Ley 26/1990, de 20 de diciembre por la que se establecen en la Seguridad Social prestaciones no contributivas. BOE de 22 de diciembre de 1990.

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y la Atención a las Personas en situación de Dependencia. BOE 299 de 15 de diciembre de 2006. Aprobación 15 de septiembre de 2007.

Ley 40/2007 de 4 diciembre. Ley de medidas en materia de Seguridad Social. BOE nº 291, de 5 de diciembre de 2007.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE nº 147 de 20 de junio de 2002.

Ley Orgánica de Universidades 4/2007 de 12 de abril, por lo que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre de 2001. BOE nº 307.

Limón Mendizábal, R. (1989). Reflexiones sobre la acción de la Educación en la Tercera Edad. *Revista de Educación*, (291), 225-236.

Limón Mendizábal, R. (1997). La educación de las personas mayores. En A. Petrus (Coord.), *Pedagogía Social* (pp. 292-329). Barcelona: Ariel.

Limón Mendizábal, R. (2000). *Grupos de debate para mayores. Guía práctica para animadores*. Madrid: Narcea.

López Martín, R. (2006). *Fundamentos políticos de la Educación Social*. Madrid: Síntesis.

López Yepes, J. (1995). *La aventura de la investigación científica. Guía del investigador y del director de investigación*. Madrid: Síntesis.

López-Barajas, E. (1998). *Fundamentos de metodología científica*. Madrid: UNED.

Lorenz, W. (2002). The Social Professions in Europe. *European Journal of Social Education*, 3, 5-14.

Lorenzo, J. A. (2003). El marco educativo de la formación universitaria de las personas mayores: necesidad de una política educativa. En J. A. Lorenzo (Dir.), *Políticas sociales, educativas y financiación de la Formación Universitaria de Personas Mayores y su proyección social* (pp.125-138). Madrid: Imserso

Lorenzo, J. A. (2002). Cauces y sistemas de canalización del encuentro educativo entre generaciones (políticas, retos e infraestructuras necesarias para la educación intergeneracional). En J. García Minguez y M. Bedmar (Coords.) *Hacia la educación intergeneracional* (pp.37-61). Madrid: Dykinson.

Luque Domínguez, P. A. (Coord.) (2002). *Educación Social. Análisis de recursos comunitarios*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Maccissacc, D. (1994). *Experiential Learning: A New Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Maddox, G. (1963). Activity and morale. A longitudinal study of selected subjects. *Social forces*, 42, 195-204.

Mañós. Q. (1998). *Animación Estimulativa para personas mayores discapacitadas*. Madrid: Narcea.

March, M. (1998). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. En *Actas del I Congreso Estatal de Educación Social. Presente y futuro de la Educación Social* (pp. 51-60). Murcia: Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales.

March, M. X. y Orte, C. (2002). La escuela como espacio de la Pedagogía Social. En J. Ortega (Coord.), *Nuevos retos de la Pedagogía Social: la formación del profesorado* (pp. 322-329). Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.

Marías, J. (1993). *La educación sentimental*. Madrid: Alianza.

Marín Ibáñez, R. (1981). Presente y futuro de la Pedagogía Social en España. En R. Marín y G. Pérez Serrano (Coords.), *La Pedagogía Social en la Universidad* (pp.9-31). Madrid: UNED.

- Marín, E. (1994). *EL método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2004a). *Anatomía del miedo: un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2004b). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Martín García, A. V. (1994). *Educación y envejecimiento*. Barcelona: PPU.
- Martín Ibañez, R. (1986). *La Pedagogía Social en la Universidad*. Madrid: UNED.
- Martín Serrano, M. (1978). *Métodos actuales de investigación social*. Madrid: Ediciones Akal.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 127-144.
- Martinez Shaw, C. (1986). La 'assitència pública en la Barcelona moderna. *Avenc*, nº 91.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz Santos.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Maza Zorrilla, E. (1987). *Pobreza y asistencia social en España. Siglos XVI al XX*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Mcclelland, D.C. (1973). Testing form competece rether than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.

Mcnair, K. (1979). Capturing Inflight Decisions. *Educational Research Quarterly*, 4(3), 26-42.

Mercader, E y otros (1998). *La Educación Social, un reto. Marco pedagógico para prácticas educativas*. Barcelona: Decrea SCCL.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, seguimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Miguel, J. A. (1998). Balance de las Políticas Sociales con los mayores en España: los Planes Gerontológico. Análisis y perspectiva. *Documentación Social*, 112, 175-191.

Miles, M. B. y Huberman, A. A. (1994). *Qualitative date analysis: an expanded soncerbook*. Londres: Sage.

Mínguez Álvarez, C. (2003). El lenguaje como vehículo transmisor de imágenes significativas del mundo de las personas mayores. En J. García Mínguez, C. Mínguez Álvarez y M. Bedmar (Coords.), *El refranero, ¿espejo y reflejo de las personas mayores?* (pp.13-32). Madrid: Dykinson.

Mínguez Álvarez, C. (2005). *La educación social: discurso, práctica y profesión*. Madrid: Dykinson.

Monedero, J. L. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Archidona: Aljibe.

Montero García, I. (2001). El gerontagogo como profesional en la intervención educativa con personas mayores. En *XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía*

Social. Pedagogía Social y Personas Mayores (pp. 405-414). Palma: Universitat de les Illes Balears.

Montero García, I. (2002). La intergeneracionalidad como ámbito de la participación social. En J. García, y M. Bedmar (Coords.), *Hacia la educación intergeneracional* (pp.93-102). Madrid: Dykinson.

Montero García, I. (2003). El caletre y la experiencia. En J. García, C. Mínguez y M. Bedmar (Coords.), *El refranero, ¿espejo y reflejo de las personas mayores?* (pp. 155-170). Madrid: Dykinson.

Montero García, I. (2005). *El interés de las personas mayores por la educación: qué educación*. Estudio de campo. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. (Documento no publicado).

Montero García, I. (2007). Proyecto Docente. Pedagogía Social. Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. (Documento no publicado).

Montoya, J. M. (2002). La Pedagogía Social como ciencia. En M. P. Lebrero, J. M. Montoya y J. M. Quintana (Eds.), *Pedagogía Social* (pp.23-39). Madrid: UNED.

Moody, H.R. (1976). Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational and Gerontology*,(1), 1-16.

Moragas, R. (1989). *La jubilación. Un enfoque positivo*. Barcelona: Grijalbo.

Moragas, R. (1998). *Gerontología Social*. Barcelona: Herder.

Moreno, S. y otros (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: UGR.

Morín, E. (1994). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seixo Barral.

Muchnik, E. (1988). El curso de la vida y la historia de vida. En L. Salavarezza (Comp.), *La vejez: una mirada gerontológica actual* (pp.311-332). Buenos Aires: Paidós.

Muñoz Carrión, A. (1986). Presentación. En L. Bardin (Ed.), *Análisis de contenido* (pp. 5-6). Madrid: Akal.

Muñoz Galiano, I. (2002). La participación educativa como fundamento de la integración intergeneracional. En J. García, y M. Bedmar (Coords.), *Hacia la educación intergeneracional* (pp.79-91). Madrid: Dykinson.

Muñoz Galiano, I. (2003a). Educación intergeneracional: comunicación entre generaciones. En M. Bedmar e I. Montero (Coords.), *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp.125-134). Madrid: Dykinson.

Muñoz Galiano, I. (2003b). Imagen ética. En J. García, C. Mínguez y M. Bedmar (Coords.), *El refranero, ¿espejo y reflejo de las personas mayores?* (pp. 93-102). Madrid: Dykinson.

Muñoz Galiano, I. (2003c). Una apuesta para el futuro: la educación en personas mayores. En J. A. Lorenzo Vicente (Dir.), *Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social* (pp. 165-173). Madrid: Imsero.

Muñoz Galiano, I. (2005). Estereotipos sobre la vejez: un problema en vías de superación. *Revista Pedagogía y Saberes* (22) 9-20.

Muñoz Galiano, I. (2006). Estilos educativos en personas mayores. En F. Añaños Bedriñana (Coord.). *Educación Social: formación realidad y retos* (247-255). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Muñoz Sedano, A. (Coord.) (1994). *El educador social: profesión y formación*. Madrid: Popular.

Murillo, J. F. (2003). De las áreas a las competencias. ¿Horizonte de la educación del futuro? *Magisterio, Educación y Pedagogía*, 3, 31-33.

NACIONES UNIDAS (2002). *Informe de la II Asamblea Mundial sobre Envejecimiento: Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento 2002*. Madrid: Naciones Unidas.

Natorp, P. (1913). *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La lectura [Edición de 2001. Madrid: Biblioteca Nueva].

Navarro, P. y Díaz C. (1995). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp.177-224). Madrid: Síntesis.

Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una mirada desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.

Negrín, O. (1977). La Pedagogía Social a través de la Historia. En VV.AA. *Pedagogía Social. Técnicas de trabajo escolar* (pp. 1-15). Madrid: UNED

Nieto, G. (1781). *De las necesidades humanas*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Norris, CH. H. (1982). *Análisis elemental de estructuras*. Bogotá: Mac Graw-Hill.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de Educación Social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: la apuesta de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Oficina Europea de Estadística (EUROSTAT) (2001). *Informe sobre población y condiciones sociales*. Luxemburgo: Unión Europea y Consejo de Europa.
- Orduna, G. (2001). Intervención socio-educativa con personas mayores. En G. Orduna y C. Naval (Edits), *Gerontología educativa* (pp.269-295). Barcelona: Ariel.
- Orduna, G. y Naval, C. (Edits) (2001). *Gerontología educativa*. Barcelona: Ariel.
- Oricoechea, F. (1999). *La profesionalización académica en Colombia*. Bogotá: TM Editores/IEPRI.
- Ortega Esteban, J. (2003). Realidades y desafíos. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 52-54.
- Ortega Esteban, J. (2005). ¿Qué pasa con la formación en la Universidad? ¿Va unida a la profesionalización de los profesionales de Pedagogía Social a la de los educadores sociales que ayuda a formar? En C. Mínguez (Dir.), *La Educación Social: discurso, práctica y profesión* (pp. 37-53). Madrid: Dykinson.

- Ortega, F. (1992). Unos profesionales en busca de profesionalización. *Educación y Sociedad*, 11, 9-21.
- Ortega, L. (1983). *Los derechos sindicales de los funcionarios públicos*. Madrid: Tecnos.
- Ouellet, A. (2000). La evaluación informativa al servicio de las competencias. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 41, 30-42.
- Pachón Iglesias, C. (1988). *Manual de Pedagogía de la Inadaptación Social*. Barcelona: Dulac Ediciones.
- Palacio, I. y Ruiz, C. (1996). *Asistencia social y educación: documentos y textos comentados para una Historia de la Educación Social en España*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica de la Educación Social*. Barcelona: Graó.
- Pardo, G. (2003). Consideraciones Generales sobre algunas teorías del envejecimiento. *Revista Cubana Invest Biomed* 22(1), 58-67.
- Parra, R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Parsons, T. (1937). Remarks of education and the professions. *Internacional Journal of Ethics*, 47, 365-370.
- Parsons, T. (1977). The Evolution of Societies. En J. Toby (Ed.), *Englewood Cliffs*. New York: Prentice Hall.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

Perafán, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Tesis doctoral*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez Alonso-Geta, P. M. (2003). Educación Social y medio de comunicación. En J. García Molina (Coord.), *De nuevo, la Educación Social* (pp.139-156). Madrid: Dykinson.

Pérez de Guzmán, M^a V. (2004). Aspectos psicológicos en las personas mayores. En G. Pérez Serrano. *Calidad de vida en las personas mayores*, (pp.207-246). Madrid: Dykinson.

Pérez de Herrera, C. (1608). *Defensa de las criaturas de tierna edad*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Pérez de Herrera, C. (1975). *Discurso sobre el amparo de los legítimos pobres y reducción de mendigos*. Madrid: España Calpe.

Pérez Díaz, J. (2003). ¿Cómo ha mejorado tanto la vejez en España? En VV.AA. *Políticas Demográficas y de Población* (pp.81-107). Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Pérez Ledesma, M (2001). “Ese artículo de lujo seriamente odioso”. En *Archipiélago*, 47, 15-19.

Pérez Serrano, G. (1997). Investigación en educación social. En A. Petrus. (Coord.). *Pedagogía social* (pp. 372-401). Barcelona: Ariel.

Pérez Serrano, G. (1998a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes (T. I). Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (1998b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes (T. II). Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (Coord.) (2000). *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.

Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social. Educación Social*. Madrid: Narcea.

Pérez Serrano, G. (2004a). *Calidad de vida en personas mayores*. Madrid: Dykinson.

Pérez Serrano, G. (2004b). *¿Cómo intervenir con personas mayores?* Madrid: Dykinson.

Pérez Serrano, G. (2004c). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Aplicaciones prácticas. Madrid: Narcea.

Pérez Serrano, G. (2004d). Presupuestos metodológicos. Perspectiva crítico-reflexiva. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Aplicaciones prácticas (pp. 21-56). Madrid: Narcea.

Pérez Serrano, G. (Dir.) (2008). Monográfico: Educación Social en la Escuela. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº 15.

Perkin, H. (1989). *The Rise of Professional Society*. Londres: Routledge.

Petrella, R. (1977). *El bien común. Elogio de la solidaridad*. Madrid: Debate.

Petrus, A. (1989a). Concepto y campos de la Educación Social. En *Actas del Congreso sobre la Educación Social en España* (pp.15-25). Madrid: MEC.

Petrus, A. (1989b). Formación, perfil profesional y campos de trabajo del educador social. En *I Congreso Internacional Infancia y Sociedad. Bienestar y Derechos Sociales de la Infancia*. Madrid, 20 y 23 de noviembre.

Petrus, A. (1989c). Proyecto de licenciatura en Pedagogía Social. En *Actas del Congreso de Educación Social en España* (pp.117-129). Madrid: MEC.

Petrus, A. (1994). El educador social y el perfil del educador social. En J. Sáez (Coord.), *El educador social* (pp. 167-189). Murcia: Universidad de Murcia.

Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

Petrus, A. (2000). Nuevos ámbitos en educación social. En Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*, (pp. 61-147). Barcelona: Paidós.

Planella, J. (2006). *Los hijos de Zotikos: una antropología de la Educación Social*. Valencia: Nau LLibres.

Planella, J. y Vilar, J. (Coords) (2006). *La Pedagogía Social en la Sociedad de la Información*. Barcelona: UOC.

Prieto, J. M. (1996). Prólogo. En C. Lévy-Leboyer, *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas* (pp.7-24). Barcelona: Ed. Gestión 2000.

Quintana Cabanas, J. M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

Quintana Cabanas, J. M. (1998). Presentación. En J. García Mínguez, y A. Sanchez (Edits.), *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad* (pp.9-13). Madrid: Dykinson.

Quintana Cabanas, J. M. (1999). *Textos clásicos de Pedagogía Social*. Valencia: Nau Llibres.

RAE (22^a edición). Diccionario de la lengua española. En www.rae.es

Real Decreto 1267/1994, de 11 de junio, de Adaptaciones y Convalidaciones entre planes de estudio. BOE de 10 de junio de 1994.

Real Decreto 168/2004, de 30 de enero, por el que se regulan las condiciones para la declaración de la equivalencia entre determinados títulos en materia de educación social y el título oficial de Diplomado en Educación Social establecido por el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto. BOE n^o 38, 13 de febrero de 2004.

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el cual se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquel. BOE de 10 de octubre de 1991.

Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes a los planes de estudios y de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Recio Figueiras, E. M.(1986). *La planificación de los recursos humanos en la empresa*. Barcelona: Hispano Europa.

Requejo Osorio, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.

Rial, A. (2000). La consolidación de los nuevos escenarios formativos: El reto de la calidad en la formación profesional. *Formación XXI*, 2, 11-19.

Riche, D. y Salganik, L. C. (Comp). (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.

Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.

Riley, M.W. (1988). Froward. En K.W. Schaie y Campbell (eds.) *Methodological Issues In Aging Research*. Nueva York: Springer.

Rodríguez, A. (1974). *Las actitudes*. La Habana: MINED.

Rogea, C. (1974). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.

Romans, M. (2000). El currículo y su evolución desde modelos de enseñanza-aprendizaje a modelos de aprendizaje-enseñanza: Una visión diacrónica y prospectiva. *Educare-Educare*, 5, 49-57.

Romans, M. (2000). Funciones y competencias del educador social. La formación de los educadores sociales. En M. Romans, A. Petrus y J. Trilla. *De profesión: educador(a) social* (pp.151-185). Barcelona: Paidós.

Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

Rubio Herrera, R. (1996). Intervención educativa y cultural en personas mayores. En M. Guirao. *Calidad de vida de los alumnos universitarios mayores* (pp. 35-43). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Rubio, M. y Varas, J. (1999). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.

Ruiz Berrio, J. (1980). La formación del profesorado y reformas educativas en la España contemporánea. *Studia Pedagógica*, nº 3-4, 81-82.

Ruiz Berrio, J. (1999). Introducción a la historia de la Educación Social en España. *Historia de la Educación*, 18, 5-11.

Ruiz Delgado, B. (2002). Pedagogía Social y Educación Social. Un enfoque desde los Servicios Sociales. En P. A. Luque Domínguez (Coord.), *Educación Social. Análisis de recursos comunitarios* (pp.33-54). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz Rodrigo, C. (2003). Presentación. En C. Ruiz (Coord.), *Educación Social: viejos usos y nuevos retos* (pp. 9-13). Valencia: Universidad de Valencia.

Ruiz Rodrigo, C. y Palacio LIS, I. (1999). *Higienismo, educación ambiental y previsión escolar (1900-1936)*. Valencia: Universidad de Valencia.

Ruiz, B. (1996). Fomentando una percepción positiva del anciano: la educación y la tercera edad. *Pedagogía Social*, 12, 23-37.

Ruiz, C. y Palacio, I. (1995). *Pauperismo y educación. Siglos XVII-XIX. Apuntes para una Historia de la Educación Social en España*. Valencia: Universidad de Valencia.

Rychen, D. y Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sáez Carreras, J. (1983). Pedagogía Social. En VV.AA. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana,

- Sáez Carreras, J. (1994). *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Sáez Carreras, J. (1996). Reconstruyendo el discurso educativo de la Tercera Edad. *Pedagogía Social*, (13), 7-18.
- Sáez Carreras, J. (1997). *La tercera edad y la Animación Sociocultural*. Madrid: Dykinson.
- Sáez Carreras, J. (1998). El discurso educativo a favor de las personas mayores: el papel de la reflexión. En J. García Mínguez (Coord.), *I Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales* (pp. 27-55). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sáez Carreras, J. (2001). *La educación sitiada: ¿profesionalismo versus justicia social?* Material policopiado curso Experto Gerontagogía. Granada.
- Sáez Carreras, J. (2003). De la formación a la profesionalización. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 55-58.
- Sáez Carreras, J. (2004). *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadota*. Madrid: Dykinson.
- Sáez Carreras, J. (2005). La socialización de las profesiones. La construcción de la identidad profesional del educador social. En C. Mínguez (Coord.), *La Educación Social: discurso, práctica y profesión* (pp.99-126). Madrid: Dykinson.
- Sáez Carreras, J. (2007). *Pedagogía Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.
- Sáez Carreras, J. (Coord.) (2002). *Pedagogía Social y Programas Intergeneracionales: educación de personas mayores*. Málaga: Aljibe.

Sáez, J. y Escarbajal, A. (1998). Las personas adultas pueden aprender reflexivamente. En J. Sáez y A. Escarbajal (Coords.), *La educación de personas adultas: en defensa de la reflexividad crítica* (pp.7-22). Salamanca: Amarú.

Sáez, J. y García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

Sáez, J. y Vega, J. L. (1989). *Acción socioeducativa en la tercera edad*. Barcelona: CEAC.

Salaveza, L. (1998). Fausto, Miguel Strogoff y los viejos. A propósito de la construcción del imaginario social sobre la vejez. En L. Salaveza (Comp.), *La vejez: Una mirada Gerontológica actual* (pp.27-51). Buenos Aires: Paidós.

Salzer, J. (1984). *La expresión corporal: una enseñanza de la comunicación*. Barcelona: Herder.

Sampedro, J. L. (1985). *La sonrisa etrusca*. Madrid: Alfaguara.

San Salvador, R. (2002). *El ocio se hace mayor*. ADOZ, (24), 5-9.

Sánchez González, D. (2005). El proceso de envejecimiento demográfico en Granada y su área metropolitana. *Cuadernos Geográficos*, 37(2), 185-199.

Sánchez martínez, M. (1998). La semántica en la terminología en la educación de los mayores. La Gerontagogía. En J. García Mínguez (Coord.), *I Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales* (pp. 103-108). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Sandín Esteban, M^a Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España.

- Sansvisens, A. (1984). *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Bancanova.
- Santaloria, F. (1984). Historia y Educación Social. Cuestiones y perspectivas historiográficas. En *Revista Española de Pedagogía*, 56, 210, 217-244.
- Santaloria, F. (1997). *Marginación y educación. Historia de la Educación Social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Santamarina, C. (2004). La imagen de las personas mayores. En J. Giró. *Envejecimiento y Sociedad. Una perspectiva pluridisciplinar* (pp.47-76). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Sanz Fernández, F. (2003). La Educación de adultos en Europa y particularmente en España. Historia y situación actual. En A. Tiana y F. Sáenz (Coords.), *Génesis y situación actual de la Educación Social en Europa* (pp. 293-324). Madrid: UNED.
- Sanz Fernández, F. (2003). Perspectivas actuales de la Educación Social. En A. Tiana y F. Sáenz (Coords.), *Génesis y situación actual de la Educación Social en Europa* (pp. 327-351). Madrid: UNED.
- Sarfatti Larson, M. (1979). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: Universidad of California Press.
- Sarfatti Larson, M. (1990). In the matter of experts and professionals or how impossible it is to leave nothings unsaid. En R. Torstendahl y M. Burrage, M (eds.), *The Formations of professions: Knowledge, State and Strategie*. London: Sage Pubs.
- Sarramona, J. (1985). *¿Qué es la Pedagogía?* Barcelona: CEAC.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.

Sarramona, J. y otros (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de la Educación*, 10, 95-144.

Sarramona, J. y Úcar, X. (1988). Áreas d'intervenció en educació social. *Educar*, 13, 7-16.

Sausurre, F (1994). *Curso de Lingüística General*. Traducido por Gustavo Macri. Buenos Aires: Cosada.

Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schopenhaver, A. (1987). *El mundo como voluntad y representación*. México: Porrúa.

SECOT (2001). *Los mayores activos*. Madrid: Caja Madrid. Obra Social

Senet, J. M. (1994). *Los educadores sociales en Europa*. Valencia: Universidad de Valencia.

Senet, J. M. (2003). Desarrollo contemporáneo de la Educación Social en Europa. Perspectiva comparad. En C. Ruiz (Coord.), *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos* (pp. 59-90). Valencia: Universidad de Valencia

Short, E.C. (1984). Competence reexamined. *Educational Theory*, 34(3), 201-207.

Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid. Paraninfo.

Soltís, J. (1984). On the nature of Educational Research. *Educational Researcher*, 10 (3), 5-10.

Spedicato, E. (1986). L'ipotesi educative nella ricerca gerontologica. Intorno all'approfondimento di una disciplina. *Scuola e Citrà*, nº 11.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Sternberg, R. J. (1994). *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo*. Bilbao: Desclée de Bronwer.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis form social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Gronnded theory procedures and techiques*. California: Sage.

Stuart, R. y Lindsay, P. C. (1997). Beyond the frame of management competenc(i)es: towards a contextually embedded framework of managerial competence in organizations. *Journal of European Industrial Training*, 21(1), 26-33.

Suárez Arroyo, B. (2005). La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro. Publicado en <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/otros/La%20formacion%20en%20competencias%20MEC.pdf>

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós

Tena, C. y Torrás, I. (2000). Personas con disminución. En J. Foix, Q. Mañós, C. Tena e I. Torras (Coords.) *Postgrado de Animación Estimulativa. Tipología de destinatarios*, (pp.55-106). Barcelona: Fundación Pere Tarrés. Universidad Ramón LLull.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research*. Análisis types and software tools. Nueva York: The Falmer Press.

Thordike, E. (1992). *Educational Psychology*. London: Routledge.

Tiana Ferrer, A. (2003). Evolución del concepto de Educación Social. En A. Tiana Ferrer y F. Sáenz Fernández (Eds.), *Génesis y situación actual de la Educación Social en Europa* (pp.45-74). Madrid: UNED

Tiana Ferrer, A. Y Sáenz fernández, F. (2003). *Génesis y situación actual de la Educación Social en Europa*. Madrid: UNED

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Torstendahl, R. y Burrage, M. (Eds.) (1990). *The Formación of Professions: Knowledge, State an Strategy*. London: Sage.

Trilla, J. (1998). *Aprender lo que se dice aprender...(Una teoría alfabética de la educación)*. Barcelona: Octaedro.

Trilla, J. (2000). El “aire de familia” de la Pedagogía Social. En M. Romans, A. Petrus y J. Trilla (Eds.), *De profesión: educador(a) social* (pp. 17-37). Barcelona: Paidós

Úcar, X. (2001). Actualidad de la profesión de educador social. *Lecturas de Deusto*, vol. 31, nº 91, 69-80.

Úcar, X. (2006). “El por qué y para qué de la Pedagogía Social”. En J. Planella y otros, *La Pedagogía Social en la sociedad de la información* (pp. 233-270). Barcelona: UOC.

Underwood, B. y Sahughnessy, J. (1978). *Experimentación en Psicología*. Barcelona: Omega.

UNESCO (1990). *Sobre el futuro de la Educación. Hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.

Úriz, M. J., Ballesteros, A., Viscarret, J. J., Ursúa, N. (Eds.) (2006). *Metodología para la investigación*. Salamanca: Eunarte.

Valero Iglesias, L. F. (2005). ¿Se conoce el mercado de trabajo a la hora de plantear la formación de profesionales? La variable “empleo” a la hora de profesionalizar la Pedagogía Social y la profesión (pp. 337-368). En C. Minguez (Coord.), *Educación Social: discurso, práctica y profesión*. Madrid: Dykinson.

Vallés, A. Y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.

Vallés, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión, metodología y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Varela, J. (1984). *Modos de educación en la España Contemporánea*. Madrid: La Piqueta.

Vega Moreno, M. C. (1997). *La Animación Sociocultural en el ámbito rural*. Madrid: Celeste.

Vega Moreno, M. C. (2004). Evaluación de la Animación Sociocultural en el ámbito rural en la Comunidad de Madrid. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de*

Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas (pp. 253-286). Madrid: Nancea.

Verón, E. (1971). *Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Viché, M. (2003). Vigencia de una práctica: Necesidad de una profesión. Papers d'animació y educació. Publicada en <http://www.quadernsdigitals.net>

Vigotsky, L (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. (1995). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.

Vilanaou, C. (2002). Jordi Monés i el Seminari d'Historia de l'Enseguament: quam la historia de la pedagogía esclava historia de l'educatio social. *Educari i Historia*, 5, 13-59.

Viñao A. y De Gabriel, N. (Eds.) (1997). *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales*. Barcelona: Paidós.

Viñao, A. y Moreno, P. C. (2003). La periferia del sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 26, 29-38.

Vives, L. (1526). *De subventione pauperum*. Edición en castellano G. NIETO (1781). De las necesidades humanas. Valencia: Prometeo.

VV.AA. (1996). *No ser una silla. La cara oculta de grandes discapacitados*. Tafalla: Txalaparta.

Weber, E. (1976). *Estilos de educación*. Barcelona: Ed. Herder.

- Weber, E. (1980). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.
- Weinert, F. E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. Riche y L. C. Salganik (Comp), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 45-65). Málaga: Aljibe.
- Whitear, G. (2000). *Calificaciones profesinales nacionales*. Competencia laboral, Antología de Lecturas. México: Conocer.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 77, 137-158.
- Withnall, A. (1992). Towards a Philosophy of Educational Gerontology: The Unfinished Debate. *Journal of Educational Gerontology*, 1(7), 16-24.
- Withnall, A. (1992). Tres décadas de Gerontología educativa: logros y retos. En J. Sáez (Coord.), *Educación y Aprendizaje en las personas mayores*, (pp. 62-78). Madrid: Dykinson.
- Withnall, A. (2003). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- Wittgenstein, L. (1988) *Las investigaciones*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- Wittrock, M. C. (1989a). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y modelos*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. C. (1989b). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

Yubero, S. (1996). Educación y sociedad. Temas profesionales en el marco de la Educación Social. En S. Yubero y E. Larrañaga (Coords.), *El desafío de la Educación Social* (11-22). Ciudad Real: Servicio de publicaciones de la Universidad.

Zubiría, S. (2002). La mala pedagogía se hace con buenas intenciones. En G. Bustamente et al. (Eds.), *El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinar*, (pp. 20-35). Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

ANEXO

Anexo I.- SIGLAS UTILIZADAS

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

APESA: Asociación Profesional de Educadores Sociales de Andalucía.

ASEDES: Asociación Estatal de Educación Social.

BOE: Boletín Oficial del Estado.

BOJA: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

CEES: Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales.

COPESA: Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Andalucía.

DeSeCo: Definition and Selection of Key Competences.

EUROSTAT: Oficina Europea de Estadística.

IMERSO: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

INE: Instituto Nacional de Estadística.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

ONG: Organización No Gubernamental.

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PIB: Producto Interno Bruto

RAE: Real Academia Española.

SECOT: Seniors Españoles para la Cooperación Técnica.

SIPS: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.