



Alfons Formariz

Ni escolares, ni socialmente marginados

Históricamente, la Diplomatura en Educación Social se vertebró, al menos en Catalunya, alrededor de dos ejes: la educación en el tiempo libre y la educación especializada. Eran los dos únicos sectores que desde hacía un tiempo estaban realizando una intervención socioeducativa bastante definida, habían estructurado una formación propia, aunque con muchas diferencias de un lugar a otro, y habían presionado para conseguir una formación universitaria específica. Desde las expectativas de estos sectores educativos, la implantación de la Diplomatura en Educación Social significaba una mejor preparación inicial de los futuros profesionales, un reconocimiento de las formaciones y experiencia anterior, y un paso adelante en el camino de la identificación social de estas profesiones.

La educación en el tiempo libre abarca, fundamentalmente, la intervención educativa en la población infantil y juvenil fuera del tiempo escolar. El llamado tiempo libre, llega a ser tiempo no escolar. No deja de ser significativo que la libertad se atribuya fuera de la escuela o del tiempo escolar: en las actividades extraescolares, ya sea al mediodía, antes de entrar o salir de la escuela, los fines de semana y en las vacaciones. Infancia y adolescencia llegan a vivir experiencias educativas en un tiempo diferente del tiempo educativo, el tiempo escolar. Son experiencias que exigen una formación específica de los monitores, coordinadores o directores. Este sector educativo configura, pues, uno de los ámbitos y una de las exigencias que propician el nacimiento de la Diplomatura en Educación Social. Retengamos de este sector la configuración **no escolar** de su tarea.

Por otro lado, existe el mundo de la infancia y la adolescencia en riesgo, el mundo de las carencias y la exclusión social, el de la marginación. El mundo del absentismo escolar, del bagaje por las plazas y calles, del inicio a la *litrona*, de los primeros contactos con la justicia, de los centros de internado, de las residencias, del oscuro entorno familiar etc., el mundo llamado **riesgo social** en general. Es otro tiempo libre, sin presente ni futuro social, en una sociedad configurada por determinadas normas y valores que no crecen donde germina el rechazo social. Los educadores y las educadoras que intentan compartir, hacer compañía y aportar su experiencia a estas situaciones y a sus protagonistas, principalmente adolescentes y jóvenes, han de tener una preparación específica que justifica otro de los ejes de la Diplomatura en Educación Social. Nos interesa subrayar de este sector el carácter no escolar de su tarea educativa, pero sobre todo la preocupación por la **prevención del riesgo social**.

La situación de la educación de personas adultas era otra preocupación en el momento de la configuración de la Diplomatura en Educación Social (DES). Los/las profesionales de la Educación de Adultos (EA), pública y privada, tenían y tienen la titulación requerida por las administraciones. El voluntariado que colabora, también tiene, normalmente, la titulación precisa. El campo de acción de la (EA), el marco jurídico, el espacio, el método, el ritmo, los

destinatarios de su intervención son diferentes a los de los dos sectores anteriores. Todos estos factores estaban y están bastante definidos normativamente -contradictoriamente definidos, si se quiere-, a pesar de que la definición, el marco o las implicaciones del reconocimiento social y administrativo que se otorga a la EA no guste, ni mucho menos, a todo el mundo, ni tenga el visto bueno de los profesionales, especialmente de los que orientan su intervención desde una perspectiva crítica o radical.

Dentro de esta diplomatura se encuentra la EA, con una cierta sensación de haber sido colocada en un cajón de sastre

A primera vista, parece ser que la educación de personas adultas (EA), la educación en el tiempo libre y la educación especializada, no tengan mucho que ver entre sí¹. ¿Qué hace la EA o, más exactamente la educación básica de personas adultas (EBA)² en estos dos sectores? ¿Qué puntos de contacto tiene la tarea educativa de una educadora de personas adultas con la de un responsable de una casa de colonias, o con una educadora en medio abierto o con un educador de indigentes?. Para el público en general, la concreción paradigmática de la EA o la EBA son las escuelas de adultos o la alfabetización³. No parece ser, pues, que siguiendo estas concreciones la EBA tenga que tener relación ni con la educación en el tiempo libre ni con la educación especializada; ni por la edad de los sujetos, personas adultas versus infancia y primera juventud, ni, aparentemente, por la característica no escolar, ya que estamos hablando de **escuelas** de adultos y del **Graduado Escolar**. Tampoco por la *normalidad* social de los que participan en la EA, que no pueden considerarse de forma predominante población en riesgo, **ya que la mayoría (!) de la población adulta**⁴ son demandantes potenciales de las escuelas de adultos por no tener certificadas socialmente sus competencias básicas, es decir, por no tener el Graduado Escolar, o por necesitar una actualización recurrente de sus conocimientos y habilidades. También está dentro de la categoría de *normal* el porcentaje significativo de la población adulta que está implicado en procesos formativos en relación al trabajo. En cualquier caso, formación básica o formación en relación al mundo laboral, sería excesivo atribuir a todo este sector el carácter de marginalidad, exclusión o riesgo social. ¿Qué hace, por lo tanto, la EA o la EBA en la educación social o en la Diplomatura en educación social?

Nos encontramos ante una redefinición por confluencia de una vieja tarea social y profesional, la de educador/a social, que viene en gran parte orientada y potenciada por una formación universitaria, la Diplomatura en Educación Social. Con motivo de ésta, se han organizado reuniones y congresos, reivindicaciones, han surgido preocupaciones y esperanzas. En esta Diplomatura se encuentran la EA o la EBA, con la sensación de haber sido colocadas en un cajón de sastre, o de haber llegado inopinadamente a las estanterías de un almacén de objetos inclasificables...⁵. No reproduciremos aquí el debate que tuvo lugar cuando se estaban configurando las nuevas titulaciones universitarias, sobre la mejor ubicación posible de la EA. Partiremos de la actual situación de



hecho e intentaremos discernir las ventajas de la inclusión de la EBA en esta diplomatura y bajo el marco de la educación social. ¿Es la EA educación social? ¿Es éste un marco teóricamente correcto?

La Diplomatura en Educación Social y la formación inicial del educador de la EBA

Según como se mire, la educación de personas adultas tiene una historia milenaria. Asimismo, el inicio de la EBA en su actual organización podemos situarlo aproximadamente hace dos décadas. Sus profesionales, hasta la primera promoción de la DES, en el año 1995, han procedido normalmente de magisterio o de cualquier licenciatura sin una preparación específica de EA. Los profesionales procedentes de magisterio llegaban a la EBA con la base y el lastre (a partes aproximadamente iguales) de su preparación pedagógica para la educación infantil: preparación pedagógica (base), pero solamente para la educación infantil (lastre). Los procedentes de licenciaturas no tenían ni base ni lastre. No tenían ninguna preparación pedagógica, sólo algún curso o cursillo de aptitud pedagógica, los antiguos CAPs, que no eran obligatorios para la EA.⁶

Por qué razón para educar a la infancia, la sociedad creía necesaria una diplomatura universitaria específica, el magisterio, y, en cambio, para educar a personas adultas hacía falta la misma diplomatura que para la educación infantil o, simplemente, no se necesitaba ninguna preparación pedagógica, con la licenciatura había suficiente? Podríamos aducir hipotéticamente tres razones. La primera, porque para la sociedad la EBA tenía y continua teniendo un carácter intrínsecamente compensador, de reedición de una segunda oportunidad.⁷ Si de lo que se trata, según este supuesto, es de enseñar a aquellas personas adultas que en su momento tuvieron, tanto cuantitativamente como cualitativamente, una deficiente escolarización, a alguien le parecería lógico que se exigiese a los educadores la misma preparación que para educar a la población infantil. Se supone que la EBA debe impartir **las mismas** materias o conocimientos infantiles, con metodologías y procedimientos parecidos. Los contenidos determinan toda la pedagogía. O, mejor dicho, el título que se ha de obtener, el graduado escolar, determina contenidos y métodos. A lo sumo se producirá una adaptación más o menos superficial a la etapa adulta.

Sin embargo, la EBA en ningún caso es educativamente un volver a empezar,



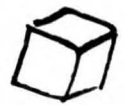
*Escuela de Adultos
Verneda-Sant Martí*

begin the begin. Los sujetos son personas adultas y no niños, que valoran sus necesidades formativas y eligen de forma voluntaria, no obligada, los programas formativos en función de sus motivaciones y objetivos de aplicación inmediata. No vuelven al pasado. No lo pueden recuperar, aunque *recuperar el pasado* sea una intención que la sociedad acepta como posible, aunque es contradictoria. Están en el presente y tienen un bagaje de competencias conseguidas a través de su vida personal y social que antes no tenían. Ahora necesitan conseguir otras pero a partir de su equipamiento cognitivo y de sus actitudes previas, más o menos ricas y diferentes. Con lo cual, los contenidos y los métodos de esta EBA no son o no tienen que ser **necesariamente** los mismos que los de la infancia. Deberán ser aquellos que posibiliten a las personas adultas el alcance de otras competencias básicas, diferentes de las que ya tienen, y necesarias para poder intervenir en la **sociedad actual**. Es posible que en algunos casos lo único que coincide sea el título de Graduado como certificación social de haberlas obtenido. En otros casos habrá más coincidencias. Pero en cualquier caso **no es necesario prejuzgarlas**. Los contenidos o los procedimientos no tienen porque ser idénticos a los del sistema escolar.

La segunda razón de la inexistencia de formación inicial para la EA, parece tener relación con una desconfianza en las potencialidades prácticas de la pedagogía. En el fondo, el mensaje subliminal que se comunica, cuando no se exige una previa preparación pedagógica a los profesionales de la EA, es que cualquier persona adulta puede enseñar a otra persona adulta. Es necesaria solamente la condición adulta. Pero, en cambio, aquello que se cree imprescindible es dominar la materia a impartir. Esto es así desde la alfabetización hasta los estudios universitarios. Si para enseñar cerrajería es necesario ser un buen cerrajero, para enseñar pastelería será necesario ser buen pastelero, y para enseñar biología en la universidad será necesario tener la titulación precisa que asegure los conocimientos pertinentes. No es extraño, por lo tanto, que para alfabetizar sea necesario fundamentalmente saber leer y escribir y para impartir las matemáticas del graduado, tener la especialidad de matemáticas en magisterio o mediante la licenciatura correspondiente. En ningún caso parece necesario o imprescindible tener conocimientos y técnicas pedagógicas sobre los procesos de aprendizaje en la edad adulta. Posteriormente a la incorporación de los profesionales en la EA es posible que a través de las asociaciones del sector, de las escuelas de verano, de los recursos de las administraciones o las universidades se ofrezcan formaciones específicas. Son de carácter no obligatorio.⁸

Existe una tercera razón que explica esta ausencia de formación específica para la EA. La EA surge, normalmente, como respuesta a necesidades y reivindicaciones concretas que la sociedad asume siempre como si se tratara de algo provisional, de exigencias y respuestas eventuales y efímeras, variables y a corto plazo. No hay proyecciones de futuro, ni proyectos en lo venidero, más allá de lo inmediato. Con lo cual, si no hay una previsión de futuro, es lógico que

**Se prevé que en el
año 2.000 tres de cada
cuatro personas
adultas no tendrán
ninguna titulación del
sistema educativo**



no haya una apuesta para estructurar una formación de formadores previa y consecuente. Se confunde la necesaria flexibilidad de la oferta formativa, con la necesaria existencia, a medio plazo, de una oferta formativa flexible. Seguramente no sabemos qué cursos de formación ocupacional se deberán impartir dentro de 5 años. Lo que sí sabemos ya ahora es que se tendrán que impartir cursos de formación ocupacional y que sería conveniente que los formadores tuviesen un marco para prepararse llegado el caso y la posibilidad de una previa reflexión sobre las metodologías más correctas.



**Escuela de
Adultos
Verneda-
Sant Martí**

En la formación básica ocurre algo parecido. Se trabaja al día. Se imagina poco el futuro. Hay pocos modelos proyectivos. Priva la idea compensatoria, del pasado -incluso entre aquéllos que la niegan-, según la cual las necesidades formativas de este sector se acaban con la universalización de la escolaridad obligatoria y con la desaparición biológica de las personas que históricamente han tenido una deficiente escolarización. Con esta concepción se organiza en los años sesenta una campaña de alfabetización con fecha de caducidad: una década. Han pasado más de treinta años. Sin embargo, todavía se está alfabetizando y el analfabetismo funcional de personas que ya han estado plenamente escolarizadas se incrementa en todos los países industrializados. También entre nosotros.

Entre los años setenta y ochenta se organizan las escuelas de adultos. Desde la perspectiva compensatoria y desde los paradigmas productivistas, su finalidad debería ser que en pocos años una buena parte de la población adulta obtuviese la instrucción básica y la titulación correspondiente que no había conseguido en su momento. Una vez alcanzado este objetivo, su tarea se haría innecesaria. La realidad, en cambio, no parece avalar esta perspectiva. No solamente las escuelas de adultos se están llenando de jóvenes que tampoco tienen el Graduado Escolar, a pesar de su escolarización, sino que se prevé que en el año 2000, tres de cada cuatro personas adultas no tendrán ninguna titulación del sistema educativo, ninguna certificación oficial de sus conocimientos.⁹ A pesar de todo, los modelos proyectivos siguen inéditos.

Finalmente, alrededor de los años noventa, se inicia la formación para personas inmigradas, también sin mucha previsión de futuro, improvisando la respuesta inmediata. Pero a nadie se le escapa que la inmigración seguirá creciendo.

Conclusión: no podía mantenerse por más tiempo la falta de formación en los formadores. Ni la ignorancia, ni el paradigma compensatorio son argumentos

**Nadie puede
asimilar la
alfabetización de
personas adultas
con el aprendizaje
de la lectura y la
escritura en
edad infantil**

válidos. No ayudan a imaginar el futuro. Están anclados en el pasado. Superarlos, asimismo, no es una tarea sencilla, por el peso de las rutinas que nublan el cerebro y las prácticas. Pero si no hay una proyección de futuro, no puede existir una propuesta de previa formación para los educadores de personas adultas. Es lógico que desde esta perspectiva, no estuviese programada y que la llegada de la DES se haya hecho por la puerta de atrás en relación a la EA.

Con todos estos antecedentes o, mejor dicho, con todas estas ausencias, a nadie le parecerá extraño que muchos sectores de la EBA hayan recibido la DES como muy positiva, como una Diplomatura de intervención socioeducativa no limitada al sector infantil o adolescente, ni al sistema escolar. Es de esperar que, progresivamente, asignaturas que forman parte de la DES como didáctica general, instituciones contemporáneas de la educación, psicología del desarrollo, sociología y antropología social, antropología de la educación, tecnologías aplicadas a la educación, animación sociocultural, educación permanente, política y legislación en educación social y, por definición, la asignatura optativa de educación básica de personas adultas, cuando esté presente en el plan de estudios universitario, no se limiten a la infancia o a la adolescencia, sino que abarquen todo el ciclo vital. A pesar de que, por este simple hecho, por la existencia de estas asignaturas, no se puede afirmar que la carencia de formación universitaria inicial en la EA haya quedado plenamente superada, por primera vez, con cierta intensidad, los futuros educadores y educadoras de personas adultas tendrán ocasión de recibir formación inicial en los estudios universitarios.

La DES y las futuras contrataciones de EBA

El Consejo de Universidades incluye la EA en la DES. Por este motivo podríamos pensar que la legislación presupone que la nueva diplomatura será la base de la futura contratación en la EBA. No está nada claro. Más bien parece que, de momento, no será así, que habrá resistencias, fuertes resistencias, que podríamos clasificar en cuatro bloques: de tipo conceptual, de interpretación normativa, de inercia administrativa y de autoconcepto del propio educador/a social. Los más importantes son los conceptuales, porque fundamentan el resto de argumentos posibles en contra de la contratación de diplomados de la DES para la EBA.

Una vez más, si se defiende un paralelismo entre EBA y educación escolar, si la alfabetización de adultos se asemeja a la alfabetización infantil, si los niveles y los módulos que se han establecido en los centros de EBA, en las escuelas de adultos, se construyen como paralelos a los niveles de la educación escolar, es en parte coherente que las y los maestros con una preparación para la educación infantil y primaria sean las personas que las instituciones contraten como profesionales de la EBA. Pero si tal paralelismo no es correcto, como vamos insistiendo, si existiese en la práctica se debería suprimir, si solamente es fruto de una rutina conceptual y práctica, de unos análisis que como formal/no formal,



reglado/no reglado no tienen ninguna consistencia en la EA, en este caso se deberían buscar para la EBA los profesionales más preparados.

Este paralelismo no existe. Nadie, con una mínima preparación teórica y con experiencia, puede asimilar la alfabetización de las personas adultas como el aprendizaje de la lectura y la escritura en edad infantil, si no es solamente en el objetivo final, aprender a leer y escribir (y todavía esto sería matizable desde una óptica de EA crítica que plantea la alfabetización como un diálogo sobre la realidad). Esta disimilitud entre alfabetización adulta y infantil no significa rechazar el enriquecimiento que para la EA han significado los debates existentes en la educación escolar sobre las metodologías y didácticas más apropiadas para alfabetizar.

Pero, aún hay más. Los niveles existentes entre la alfabetización y el Graduado no tienen rango normativo superior¹⁰, ni son progresivos, en el sentido de cualquier persona que se sitúe en un nivel tenga la expectativa de irlos recorriendo hasta el Graduado. Alfa 1 y Alfa 2, Neo 1 y Neo 2, Cultura General, Pregraduado, Postgraduado son nombres y niveles que los profesionales y los colectivos han establecido. No son niveles fijados eternamente. Cada año es necesario ajustarlos en función de las peticiones¹¹. No se puede comparar a tercero o cuarto de EGB, a quinto o séptimo, aunque existen prácticas semejantes por la postura de seguir en la EBA lo que otros ya han inventado en la EGB.

Hemos dicho que la distinción formal/no formal, reglado/no reglado no nos ayuda a la teorización, son distinciones estériles para la EA. **La única formalidad** de la EBA consiste en la posibilidad de impartir un título del sistema educativo, el actual Graduado Escolar¹². Pero ésta es una **situación** educativa y un **nivel** entre todos los que puede impartir un centro de EBA, es una actividad entre todas las actividades que puede realizar, un grupo o grupos de personas entre todas las que participan. Parece una sinécdoque excesiva juzgar la formalidad de toda la EBA por un solo curso. Esta confusión deriva una vez más de un planteamiento de la EBA a remolque del sistema escolar y de la compartimentación artificial de ámbitos y estructuras educativas (formación básica, ocupacional, ciudadana, cultural).

En cambio, la postura alternativa, un planteamiento no subsidiario y autónomo, pasaría primero por determinar las **necesidades de formación** de la población adulta. Después por crear programas, cursos y estructuras integradas (ámbitos integrados) como respuesta a estas necesidades educativas, entre las cuales se debería de situar la necesidad de formación básica¹³. Finalmente, se debería crear un protocolo entre los Departamentos responsables que determinase de forma flexible que los objetivos que la LOGSE establece para la formación básica y que acredita con el título de Graduado en Secundaria se han conseguido, seguramente con creces, pero a través de un procedimiento no escolar, a la formación recibida en el centro o programa de EBA o EA y de las competencias adquiridas en la vida adulta¹⁴.

Será necesario, hacer una interpretación teórica y normativa sin inercias. Si las administraciones responsables consideran que la EBA es un réplica del sistema escolar, si es una copia disipada, la DES no habilitará para impartirla, ya que, según la LOGSE, se requiere el título de maestro para impartir la educación infantil y primaria, y es de suponer que esta normativa se ampliará también en las *imitaciones*: la *infantil adulta* o la *primaria adulta*. Si esto fuese así, se daría la siguiente contradicción: un profesional, el maestro, sin **ningún tipo de formación específica de EA** tendría preferencia sobre otro **con formación específica de EA**, el educador social, por más que la formación de este último por el trabajo educativo con personas adultas, alguien pueda considerar que no es suficiente. Pero el del primero es inexistente.

La contradicción señalada podría confirmar que la Comisión que decidió que la EA formase parte de la DES tenía también una concepción escolarizante y asistencialista de la EA. La siguiente: la EBA la deberían continuar impartiendo maestros y licenciados y, en cambio, aspectos como la alfabetización de inmigrantes, por ejemplo, o la formación básica de PIRMI's nadie se opondría que fuese impartida por diplomados y diplomadas de la DES.

Pero si entendemos la EBA como **otra cosa**, educación específica, aunque en el *curso* de graduado se pueda obtener una idéntica titulación del sistema educativo, no hay ningún obstáculo para que una diplomada de educación social pueda ser adscrita a un programa o un centro de EBA como responsable de una *clase*. Los colectivos de EBA y de educadores sociales tienen aquí un importante campo de actuación para reivindicar la racionalidad del proceso que, en cualquier caso, debería ir dirigido hacia centros multiprofesionales, en función de los programas formativos.

**Escuela de
Adultos
Verneda-
Sant Martí**



Concretemos. Una vez el nuevo título de Graduado en Secundaria se haya universalizado en nuestra sociedad, en los centros y en los programas de EBA las maestras actuales, los diplomados en educación social, otros diplomados y profesionales, y algunas licenciadas¹⁵ podrían trabajar en equipo compartiendo un proyecto común. Sería necesario que **todos tuviesen una formación específica sobre la EA**, incorporada a su plan de estudios o fruto de una formación posterior, aunque previa a su incorporación al trabajo.

La última dificultad para la incorporación de diplomados en



educación social a la EA podría provenir del propio autoconcepto y de las expectativas de los educadores sociales. Las propias educadoras sociales podrían **no sentirse** educadoras de personas adultas. Les podría dar miedo o no les atraería la supuesta formalidad de la EBA, sin descubrir que el reto está, precisamente, en desformalizarla, para hacer más consistente la comunicación de conocimientos, habilidades y destrezas básicas y sociales entre educadores y participantes. Se deberá de insistir en el hecho que los conocimientos y titulaciones también son base de la autoestima personal, de la prevención social y de la posibilidad de una participación ciudadana plena (aunque una EBA crítica no ha de tratar solamente conocimientos, ni los conocimientos se han de identificar necesariamente con la instrucción académica).

También habrá resistencias de los sectores de enseñantes a la incorporación de educadores sociales a la EBA. Se deberán neutralizar y explicar, sin excluir por ningún principio, y buscando solamente la racionalidad y la operatividad del proceso educativo¹⁶.

Aportaciones de la educación social a la EA y viceversa

Si la educación social es una intervención socioeducativa que pretende socializar a la persona desde una perspectiva participativa y transformadora, una cierta EBA ha sido educación social *avant la lettre*. Actualmente la aportación más importante que la educación social podría hacer a la EBA, tal como hemos dicho, es la de formar educadores y educadoras con **mentalidad no escolarizante**, recordarle que la mejor EBA, si podemos decirlo así, nunca ha sido ni compensatoria ni escolar.

Una educadora social en un programa o centro de EBA aportaría un estilo de intervención educativa más alejada de los niveles y de los programas del sistema educativo. Posiblemente, no tanto como sería conveniente, teniendo en cuenta que el discurso pedagógico informal u oculto que ha recibido durante todos los años de formación, no ha sido suficientemente comunicativo ni dialogante, y en cambio le ha hecho interiorizar de forma no dialéctica los papeles de distinción profesor-alumno, educador-educante, teoría-práctica. Y, también, trabajo-ocio, profesional-usuario, profesional-voluntario, acción individual-acción colectiva.

La EA puede aportar a la educación social una **valoración social de conocimiento y de las titulaciones**, una reflexión práctica sobre el valor del conocimiento y de las habilidades básicas en la construcción de la desigualdad social. Una mayor profundización de las necesarias relaciones entre socialización y proceso de aprendizaje. Puede recordar las diferencias de formación certificada en la sociedad dual. Puede insistir en que cierta EA se inscribe en la corriente de resistencia al aumento de la fractura socioeducativa y sociocultural de la sociedad. Puede subrayar la **importancia de la prevención** sobre la asistencia y cómo la formación puede ser uno de los factores que eviten la marginación. Conjuntamente, las dos tendencias profesionales pueden colaborar a no

La aportación más importante que la educación social podría hacer a la EBA, es la de formar educadores y educadoras con mentalidad no escolarizante

individualizar la intervención educativa, y transformarla, únicamente, en un puro ejercicio de competitividad. Pueden ayudarse a no hacer una socialización puramente adaptativa y pasiva, sino tender a inserir críticamente a la persona en la colectividad. Pueden contribuir a hacer que la colectividad asuma su responsabilidad en la solución de sus problemas -entre otros el educativo-, se organice y no deba esperar, exclusivamente, la acción externa para solucionarlos. Pueden compartir el camino de diálogo y la reivindicación, cuando sea necesario, con todos los actores sociales. Pueden participar conjuntamente con otras organizaciones del ámbito local y aportar puntos de vista en la solución de los problemas. Pueden ayudarse a evitar la incitación a convertirse, exclusivamente, en prestadores de servicios destinados a un ciudadano expectante e inerte.

Actualmente, partimos de profesiones diferentes, con problemas y consciencias diferentes. Algunos profesionales han asumido la nueva categoría de educación social como propia, otros ni conocen su existencia o la perciben como un riesgo para su seguridad. Un proceso de confluencia no puede venir únicamente ni por la diplomatura ni por estructuras o imposiciones externas. Deberá ser más bien fruto de un esfuerzo de teorización y de trabajo conjunto en la práctica. En el caso de la EA la confluencia no será fácil. Las plataformas profesionales y asociativas tienen un papel importante con el fin de ir encontrando los marcos y las prácticas concurrentes. Éste es parte de nuestro reto.

Alfons Formariz

Educador de personas adultas

-
1. La animación sociocultural, desde la gestión cultural a la animación comunitaria es otro sector que tampoco se encuentra suficientemente representado en la DES como indicaba un documento de la vocalía de animadores socioculturales de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Catalunya repartido en el I. Congreso de Educadores Sociales celebrado en Murcia (Abril 1995).
 2. En todo este artículo, entenderemos por EA cualquier proceso formativo donde intervengan personas adultas (formación en relación al mundo laboral, a la cultura, a la participación ciudadana, etc) y reservaremos la expresión EBA para la formación específica de conocimientos, habilidades o destrezas básicas. Ni la EBA, ni mucho menos la EA, son sinónimos de alfabetización o de obtención del Graduado Escolar, aunque forman parte. Se toma, normalmente, de forma inadecuada el todo por la parte o viceversa. Pero estas atribuciones conceptuales son de uso normal y corriente.
 3. Esto era así antes de que el lector leyera la distinción que propone la nota anterior y será así inmediatamente después de que ésta deje de ser operativa en su memoria: EA se interpreta como sinónimo de EBA y ésta, de alfabetización, escuelas de adultos y graduado escolar.
 4. Recordamos que según el censo de 1991, el 53% de la población adulta no tiene el Graduado Escolar. Personas con profesiones y situación social absolutamente normalizada.
 5. Antoni Julià, en su ponencia del I Congreso de Educadores Sociales celebrado en Murcia (27-04-1995) afirmaba una cosa parecida: *Desde mi posición algo sectaria me pareció, en el momento de su*