

**DIMENSIONES PSICOSOCIALES DE LA EDUCACION:
LA EDUCACION MULTICULTURAL Y
LA EDUCACION PERMANENTE
Dos cuestiones de relevante actualidad**

Antonio Gorri Goñi

I. Introducción

En un estudio anterior (A. Gorri, 1997d) hemos tratado de exponer la relación existente entre Educación y Política Social a través de una perspectiva histórica, comparada y axiológica.

En dicho análisis partíamos del hecho sociológico según el cual nos hallamos en un período de cambio de las sociedades industriales avanzadas hacia otro tipo de sociedad denominado postindustrial o postmoderno.

Considerábamos que entre las características de esta nueva sociedad se encuentra la de tomar su realidad histórica como punto de referencia para explicar su proceso evolutivo. Se cuentan, además, la de integrar su complejidad estructural en un marco internacional que exige una óptica comparada, y la de experimentar un cambio de actitudes y valores que enfatiza cada vez más el espíritu democrático.

En efecto, en respuesta a la primera característica de la nueva sociedad, observamos entonces que un rápido repaso de la historia de la Educación, desde las primeras culturas hasta nuestros días, nos confirma que la Educación es un fenómeno complejo y multidimensional solamente explicable desde la multiplicidad de factores evolutivos que subyacen a él mismo. Nos recuerda, al mismo tiempo, que todos los sistemas educativos actuales, al igual que sus políticas, son en gran medida producto de la historia y en cuanto tal consecuencia de una serie de sedimentaciones institucionales sucesivas. En tanto que proceso que surge y se desarrolla dentro de un contexto político, cultural y social, la perspectiva histórica orienta la direccionalidad de la Educación tanto del momento presente como de sus proyecciones de futuro.

La segunda característica de la nueva sociedad —su internacionalización/europeización— nos conducía de la perspectiva histórica de la

Educación a la óptica comparada de la misma. La progresiva interrelación entre los países hace, efectivamente, que las referencias mutuas en lo concerniente a las políticas educativas sea un suceso cada vez más habitual y necesario. De hecho —afirmábamos— no existe hoy nadie, ni entre los políticos de la Educación ni entre los que ejercen tareas educacionales de responsabilidad, que se permita prescindir de aquello que los demás países puedan aportar.

Para efectuar esta observación comparada nos remitíamos, por razones obvias, al contexto europeo. Dentro de él, seleccionamos tres países —Alemania, Francia e Inglaterra— siguiendo criterios de lógica representatividad. La referencia a estos tres países nos mostró que representan tres modelos significativos europeos de Política Educativa con unos condicionantes históricos determinados, unas particularidades socioeconómicas propias, y con una temática igualmente coincidente en muchos de sus aspectos. En todos ellos quedaba patente la dinámica y la tensión dialéctica entre Educación, Política y Sociedad. Sus muchas conquistas logradas y sus muchos objetivos por cumplir hablan, de forma global, de un balance evolutivo claramente positivo.

Las perspectivas anteriores —histórica y comparada— nos exigieron, desde la tercera característica de la nueva sociedad, interrogarnos sobre el concepto mismo de Educación. En nuestro análisis hallamos que uno de sus primeros principios, asumido por igual entre los ciudadanos de cualquier concepción ideológica, es que la Educación implica algo más que un contenido científico, técnico y tecnológico. Es, fundamentalmente, una cuestión de valores y actitudes que implica el desarrollo integral de los individuos y de los grupos. La referencia a numerosos congresos científicos, así como a las propias Ciencias de la Educación —Sociología, Filosofía y Psicología de la Educación— avalan esta concepción axiológica. Como primera deducción encontramos que su propia naturaleza intrínseca implica una Educación en y para los valores democráticos. Estos, a su vez, apelan a valores concretos que han calado profundamente en nuestra sociedad. Entre ellos nos referimos con especial énfasis a la Educación para la Ecología y a la Educación Prosocial para la Cooperación.

Esta perspectiva histórica, comparada y axiológica de la Educación nos manifestaba, obviamente, la relevancia de dos dimensiones fundamentales como son la Educación y la Política Social. Ambas, estrechamente relacionadas entre sí, parecían ofrecer múltiples elementos para una intervención psicosocial.

Pero, evidentemente, esta visión inicial requería ser complementada por otras muchas cuestiones. Entre ellas, hemos seleccionado la

Educación Multicultural y la Educación Permanente por entender que constituyen dos dimensiones psicosociales de relevante actualidad.

La Educación Multicultural conlleva aspectos tan sugestivos para el debate como el ámbito de la inmigración, la educación antirracista y los diversos grupos sociales implicados en el concepto de la marginación. Entre éstos, la sociedad actual presta especial atención tanto a la mujer, la familia y el mundo rural como a las minusvalías físicas y psíquicas y a los sectores afectados por la temática de la drogadicción. A todos ellos les une la injusta situación de la desigualdad de oportunidades y la exclusión, parcial o total, de la educación.

La Educación Permanente, por su parte, trata de insertarse en la nueva concepción psicoevolutiva del ciclo vital y concierne de modo especial a la educación continuada al mundo de los adultos y tercera edad. Su perspectiva histórica y sus sólidos fundamentos filosóficos y psicosociales han hecho que los Organismos Educativos Internacionales hayan tomado conciencia de su importancia y la hayan asumido como una cuestión prioritaria. Los recientes programas europeos plantean, simultáneamente, numerosos retos para el próximo futuro.

II. La Educación Multicultural: Inmigración, Racismo y otros Grupos Sociales Marginados

Así pues, si la Educación Comparada desde los valores y para la democracia constituye uno de los conceptos básicos de la Política Social Educativa de la actualidad, podemos añadir ahora que la Educación Multicultural representa su segunda gran dimensión.

A tal respecto, es un hecho fácilmente constatable que en nuestras sociedades se refleja cada vez más un creciente pluralismo cultural que, a su vez, se traduce de forma palpable en un permanente discurso político-educativo.

El hecho social —nos ha explicado M.T. Aguado (1996, pp. 11 y ss.)— es que nos encontramos con unas diferencias étnicas y culturales que proceden tanto de la propia diversidad de los países como de las distintas emigraciones. La cuestión toma especial relieve cuando la presencia de aquellos sujetos o grupos que proceden de otras culturas comienza a dejarse notar, por su número o continuidad, en los distintos ámbitos de convivencia: laboral, lingüística, educativo, etc. Cuando, a juicio de algunos sectores, esta presencia supera un cierto límite de lo que ellos consideran como el umbral de la tolerancia o sienten que su cultura dominante puede verse amenazada, pueden originarse respuestas raciales más o menos veladas.

Como oposición a estas actitudes negativas surge, paralelamente, en las sociedades occidentales actuales una tendencia progresiva a aceptar y defender la diversidad cultural como un valor democrático frente a totalitarismos de orden político, social o cultural.

Desde la óptica de la política educativa la cuestión fundamental es cómo organizar, coordinar y dar sentido a las instituciones, costumbres y valores, a través de los cuales cada grupo social configura y expresa su modo de vida y genera su identidad cultural. La dificultad estriba en cómo estructurar y hacer comprensible una realidad siempre compleja y, lógicamente, multidimensional.

Los intentos por dar respuesta satisfactoria a esta relevante temática han sido y siguen siendo numerosos. Desde el punto de vista de los modelos que han tratado de explicar esta realidad social se encuentran principalmente los modelos denominados de déficit y los considerados como diferenciales. Los primeros, como indica su propia terminología, conciben las diferencias culturales como carencias en relación a una cultura centralizada. Los segundos, enfatizan el valor de la diversidad evitando las referencias comparativas con los patrones oficiales. Junto a ellos, existe el modelo diferencial culturalista. Su propuesta es que, sin perder de vista las similitudes y puntos de coincidencia entre individuos y grupos, las diferencias culturales deban ser asumidas como dimensiones definitorias del ser humano y, en consecuencia, sean consideradas como moduladoras de toda interacción educativa (Jiménez Fdez., C., 1990, 1995).

Las Ciencias de la Educación, y en concreto la Psicología, han tratado de ofrecer también a los políticos sociales su contribución a la comprensión de las diferencias culturales. Lo han hecho a través de diversas líneas de investigación representadas principalmente por la perspectiva transcultural en psicología social y por la escuela histórico-cultural en psicología educativa.

La psicología social transcultural trata de describir los procesos que se originan cuando personas de diversas culturas entran en contacto. Aborda tal explicación por medio de dos conceptos básicos: las fuerzas sociales y el contacto interpersonal transcultural. En ellos son elementos esenciales la flexibilidad de pensamiento, los recursos para afrontar situaciones diferentes, la tolerancia hacia la diversidad, etc. Son igualmente importantes las aportaciones de la psicología social cognitiva relativas tanto a las actitudes, atribuciones y creación de estereotipos como al concepto mismo de identidad cultural. La psicología educativa, por su parte, considera que la explicación principal se encuentra en el papel que la cultura juega en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas. Lo efectúa a través de la interiorización de los instrumentos

culturales facilitados por los distintos agentes educativos y por los diversos contextos sociales (Río, P.; Alvarez, A. y Wertsch, J., 1995).

Para la Psicología, la Educación constituye un instrumento privilegiado para la modulación del cambio humano que requiere la diversidad cultural (March, M.X., 1995; VI Congreso de Psicología Social, 1997).

Como síntesis, la Dra. Aguado (1996, p. 54) nos ofrece una propuesta interesante de Educación Multicultural. La define como un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo, la comunicación y competencia interculturales.

Desde un prisma más operativo, esta realidad multicultural se constata en diversas manifestaciones entre las que la inmigración, el racismo y los grupos sociales marginados constituyen algunas de las más representativas.

II.1. *Educación multicultural e inmigración*

En lo que respecta a la Inmigración, los datos son por sí solos significativos. Según el informe Ford del Parlamento europeo, la cifra de emigrantes hacia los años 90 podía situarse en torno a los 8,2 millones. En España la situación ha experimentado una evolución relevante en las dos últimas décadas, pasando de ser un país de emigración a recibir un importante número de inmigrantes procedentes principalmente de los países sudamericanos, del norte de Africa y del Este europeo (Col. IOE, 1994, pp. 30-35).

La respuesta de los Organismos Internacionales Europeos ha sido la consideración del fenómeno de la inmigración dentro del contexto más amplio de la realidad multicultural. En realidad, en el ámbito europeo diversos elementos han ido surgiendo como expresión de la misma. Entre ellos destacan, junto al asentamiento permanente de emigrantes, la transformación del mundo comunista, el resurgimiento de nacionalismos, los fundamentalismos ideológicos y regionalistas, los brotes de xenofobia, etc. Ello unido a la nueva identidad europea y las nuevas relaciones intercomunitarias así como a la conciencia de las minorías étnicas.

Hacia los años setenta, los Organismos Internacionales comenzaron ya a tomar conciencia de esta problemática y la CEE reconocía en años sucesivos (1994, 1996) que la diversidad cultural y lingüística se estaba convirtiendo y aceptando como la norma. Esta convivencia y, a veces,

confrontación de culturas diversas en las naciones de la Europa actual ha exigido progresivamente la formulación y puesta en marcha de medidas políticas y educativas encaminadas a establecer ideologías favorables a la diversidad cultural en y desde los ámbitos educativos y sociales.

En este contexto, la educación inter/multicultural es un término generalizado y positivamente asumido en y por Europa. Su concepto significa interacción, intercambio, ruptura con el aislacionismo, reciprocidad, solidaridad, así como reconocimiento y aceptación de los valores y modos de vida de otras culturas.

Los objetivos que las políticas sociales y educativas de la Comunidad Europea han ido trazándose pueden sintetizarse en: Garantizar la igualdad de oportunidades para todos, combatiendo la exclusión social y cultural y garantizando el futuro democrático. Promover, desde la educación escolar, la formación pacífica y democrática. Flexibilizar los sistemas de educación para adecuarse a las situaciones cada vez más complejas y multidimensionales. Estimular la transferencia de experiencias entre países y regiones afectados por la diversidad cultural. E incentivar la colaboración de las instituciones universitarias e investigadoras en educación, así como la cooperación fundamental de las ONGs (Campani, 1994, CEE, 1995).

En estas políticas europeas multiculturales se han constatado, no obstante, algunas deficiencias. Por una parte, se ha producido una falta de coordinación entre las declaraciones, las planificaciones y las acciones educativas como fruto de programas obsoletos. Por otra parte, se ha originado un discurso político ambiguo en el que se produce un vacío entre las intenciones y las posibilidades reales, entre las propuestas y los recursos facilitados.

De ahí que sea necesario reestablecer la conexión entre el discurso sobre modelos e ideologías con las consecuencias políticas y dedicar más recursos internacionales, nacionales y locales al fomento de la Educación Intercultural. Ello debería implicar el fomento y apoyo de/a proyectos de investigación así como de programas de formación que permitan la colaboración de investigadores y educadores de los diferentes sectores de la educación (Perotti, A., 1994, 9-17).

En el actual contexto europeo, por otra parte, existe un caso especial de la realidad multicultural que viene dado por la situación peculiar de los países del Este. A tal respecto la CEE, tras la etapa de radicalismos políticos, ha promovido diversos programas de educación intercultural para fomentar la comprensión y el diálogo entre grupos etnoculturales. Su objetivo es estudiar de forma sistemática e interdisciplinar los problemas de comunicación y resolución de conflictos entre comunidades. Pretende además ofrecer elementos para capacitar

suficientemente en la racionalización de interacciones culturales dentro de la perspectiva de valores universales (González Temprano, A.; Torres, E., 1993).

II.2. *Una educación antirracista y para la tolerancia*

Con relación a la segunda expresión multicultural a que nos hemos referido —el Racismo— es obvio que constituye una cuestión prioritaria dentro de la actual Política Social de la Educación.

Los Organismos Internacionales han tratado en las últimas décadas de frenar este fenómeno ofreciendo algunas orientaciones sólidas tanto ideológicas como políticas. La UNESCO declaraba ya en París en 1969 que toda doctrina de superioridad fundada sobre la diferenciación entre las razas, es científicamente falsa, moralmente condenable y socialmente injusta. El Informe del Consejo de las Comunidades Europeas confirmaba por su parte que una pedagogía intercultural no es una hibridación intelectual de los sujetos mediante una manipulación pedagógica, sino su enriquecimiento y su comprensión mutuos a través de aprendizajes basados en el fondo cultural de cada uno. El Consejo de Cooperación Cultural Europea afirma que el proyecto intercultural aspira a la generación de formas originales, nacidas de las culturas que se han puesto en contacto sin dejarse reducir a ninguna de ellas. Y la Dirección General de Ordenación Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia (1995, pp. 10-18) corrobora que la educación en los valores del respeto, la tolerancia y solidaridad es el mayor instrumento para luchar por una sociedad más igualitaria y solidaria. Desde las Ciencias de la Educación, muchos han sido los intentos de explicar este fenómeno amplio y complejo. Entre las principales teorías ofrecidas en torno al racismo podemos citar tanto el planteamiento biologicista como el pensamiento antropológico. Dentro de éste, hallamos el particularismo histórico, el materialismo cultural, el difusionismo y el estructuralismo (Garcés, J.; Ródenas, A.; Sánchez, S. y Verdeguer, I., 1996, pp. 271-326).

De un modo más concreto, la Psicología ofrece a los responsables políticos una doble explicación. Parte, por un lado, del *proceso de categorización* según el cual agrupamos y segmentamos a las personas en distintas categorías. Se basa, por otra parte, en el *proceso de afectividad* en su doble vertiente de identificación con el grupo que le es similar y de rechazo al que le es diferente. Según este último, el racismo puede ser considerado como una modalidad de la relación entre grupos y de la teoría de *la identidad social* (Juidias J., 1995, pp. 81-95).

Desde este contexto, una perspectiva psicoeducativa correcta asume que el racismo es aprendido y, por tanto, puede ser desaprendido. Tal perspectiva psicoeducativa que trate de fundamentar y orientar la Política Social implica, junto a los prejuicios individuales, otras muchas dimensiones: individual (actitudes, expectativas); cultural (marcos de referencia, teorías de deprivación, estereotipos); interpersonal (conflictos); institucional (legal, procedimientos) y estructural (poder, división del trabajo).

Basada en esta óptica psicosocial, el proceso de aplicación de una Política Social antirracista supone adoptar una serie de medidas que afectan a todas las dimensiones del proyecto educativo. Entre ellas: un análisis psicosocial de las percepciones, actitudes y reacciones que permitan superar el racismo «aprendido». La utilización de todos los recursos disponibles: miembros y servicios de la comunidad, medios de comunicación así como experiencias precedentes. Y, la revisión de la imagen que se transmite de los diferentes grupos no culturales modificándola hacia posiciones de equidad.

Implica, asimismo: la renovación de las orientaciones y prácticas educativas tratando de no enfatizar exclusivamente la cultura oficial. Proporcionar oportunidades en todas las áreas para que los sujetos minoritarios puedan participar activa y positivamente. Y recurrir a miembros de los grupos minoritarios para promover las relaciones interpersonales. Exige, además, la identificación y resolución de forma inmediata de situaciones concretas de racismo sociocultural (Bristin, R.W. y Yoshuda, T., 1994).

Curiosamente, a pesar de la aparente reacción social contra el racismo y contra los prejuicios y la intolerancia, diversos estudios realizados desde hace unos años (Calvo Buezas, T., 1993) así como recientes noticias de los medios de comunicación, ponen de manifiesto que éstos no sólo no se han atenuado sino que se han incrementado en el ámbito educativo. Si bien estas actitudes son en gran medida reflejo de lo que la propia sociedad transmite, no deja de ser necesario promover actuaciones que contrarresten este clima de intolerancia y racismo más o menos explícitos. Como ejemplo de estas actuaciones que, sin duda requieren ser continuadas, son dignas de mencionarse las llevadas a cabo por los «Jóvenes contra la intolerancia» y el «Método para el desarrollo de la tolerancia» (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Baraja, 1992). En el mismo contexto, se han ensayado actividades educativas para tratar de modificar las actitudes en torno al racismo y xenofobia.

En cualquier caso, consideramos que toda propuesta multicultural implica un enfoque educativo antirracista y para la tolerancia, puesto que éste es un componente esencial de toda Educación que aspire a desarrollarse y desarrollar una auténtica Política Social.

II.3. *Educación y otros grupos sociales marginados*

Respecto a la tercera expresión multicultural relativa a otros grupos sociales marginados es preciso matizar que incluye un amplio sector de población con características diversas. A todos ellos, sin embargo, les une la difícil realidad de encontrarse en una desigualdad de oportunidades para el acceso o la continuación al/en proceso educativo.

El Informe sociológico FOESSA (1994/1995) sobre la situación social en España, al describir estos grupos los divide en un triple apartado: Aquellos sujetos con pertenencia a un medio socioeconómico o sociocultural desfavorecido; personas con desventajas cuyo origen se halla en problemas personales de minusvalías físicas o psíquicas; y los subgrupos con especiales situaciones de riesgo o traumáticas (Doc. Social, 1995, p. 282).

Aunque, por razones de brevedad, posponemos el análisis matizado de este punto para nuevos trabajos, sin embargo queremos dejar constancia de él, dada su relevancia dentro de una Política global de la Educación.

En el primer subgrupo es preciso constatar la situación marginal en la que históricamente, y aún en la actualidad, se han hallado sectores como la mujer, la familia y el ámbito rural.

En lo que se refiere a la MUJER es un hecho sociológico fácilmente perceptible que todas las transformaciones socioeconómicas experimentadas en nuestro país a lo largo del último cuarto de siglo han enmarcado, propiciado, compuesto e impulsado el cambio de posición social de la mujer. Desde el punto de vista de las transformaciones educativas, es igualmente cierto que durante largo tiempo la mujer quedó injustamente discriminada en el acceso a los recursos culturales. Entre los factores que condicionaron la incorporación de la mujer al ámbito de la Educación en la etapa del desarrollo destacan: la dedicación preferente al hogar, la importante vinculación al cuidado de los hijos, y la falta de preparación previa. Como consecuencia, el perfil de los puestos de trabajo que ocupaban consistía mayoritariamente en empleos descualificados. En los últimos años se ha producido un notable cambio positivo tanto en la actividad global de las mujeres como en su presencia relativa en los diferentes sectores productivos y educativos, si bien quedan todavía cuestiones discriminatorias de carácter jurídico y laboral que convendría revisar urgentemente (Toharia, L., 1995, 315-342).

¿Cuál va a ser el futuro de las distintas dimensiones de la Educación en lo que respecta al género? ¿Cómo se repartirán las distintas actividades entre hombres y mujeres? ¿Las diferencias de género podrán

entenderse de forma distinta a lo que rige hoy? La respuesta es compleja y sin duda está sometida a alternativas múltiples. Pero, creemos que el consenso se acrecienta progresivamente respecto a muchas cuestiones. Parece, por ejemplo, existir un acuerdo cada vez más generalizado sobre la propuesta de la denominada coeducación reflexionada. Tal propuesta entiende que coeducar es tratar de transmitir, desde la infancia, el conocimiento de las diferencias reales entre hombres y mujeres y la necesidad de igualdad social. Parte, simultáneamente, de la aceptación del propio sexo y propicia una comunicación entre los sexos basada en el respeto mutuo (Núñez, T. y Loscertales, F., 1995, pp. 102-110). Del mismo modo, una gran mayoría de opiniones parecen coincidir en que en el futuro, como en la actualidad, la Educación va a tener un peso específico y decisivo en la direccionalidad que adopten las transformaciones que parecen vislumbrarse. Ello supondrá un cambio de mentalidad que significa fundamentalmente un cambio cultural y educativo (Comas, D., 1995).

Para ampliar y puntualizar esta temática en torno a la mujer, nos remitimos a anteriores trabajos (Gorri, A., 1994, 1996 1997b y c). En ellos describimos su perspectiva histórica revisamos diversas líneas de investigación político-educativas realizadas recientemente, y propugnamos junto a otros autores (Will Bom, 1994) una relación de género basada, simultáneamente, en la igualdad funcional de cargos y cargas y en la aceptación del valor positivo de la diversidad. Como en aquella ocasión nos preguntamos: ¿Seremos capaces —hombres y mujeres— de construir Políticas Sociales que orienten nuestros aspectos comunes y diferenciales hacia la comunicación y cooperación mutua o, por el contrario, nos serviremos de tales aspectos para repetir, una vez más, la historia de las discriminaciones educativas y sociales?

Con relación a la FAMILIA, es igualmente evidente que constituye un tema fundamental para la Política Social Educativa. A decir del excelente análisis del Profesor Julio Iglesias de Ussel (1994, pp. 415-547/1995, pp.133-166), la familia ha sido considerada siempre una institución esencial para los cambios políticos y sociales, sea para activarlos o para detenerlos. En España, tras el período de transición, la familia se convirtió en el espacio estratégico de la nueva realidad política y los cambios familiares se utilizaron como símbolo de la ruptura con el pasado. Con relación a sus perspectivas de futuro quedan muchos interrogantes por responder, pero lo que parece claro es que en los próximos años la familia será diferente a la actual. La fase histórica en que existía un modelo hegemónico de la familia se ha acabado. El aumento de flexibilidad y la existencia de un pluralismo público parecen ser las dos tendencias futuras sobre las que existen un mayor grado de consenso.

En cualquier caso, la familia sigue y seguirá siendo una correa de transmisión de las ideologías de una generación a otra. Es el espacio donde proliferan los valores y se regenera el tejido social, pero teniendo en cuenta que transmite tanto unos valores determinados como su ausencia.

El diálogo y discusión sobre la Familia está, por tanto, permanentemente abierto y afecta a todos los países sin excepción. En Estados Unidos se ha asistido, por ejemplo, de forma reciente a un interesante debate en torno tanto al esclarecimiento de las políticas educativas familiares como al compromiso familiar en diversos programas de expansión (Columbia University, 1996; Dike, M.M., 1996, pp. 46-47).

Son muchos y sugestivos los temas que giran alrededor de las relaciones socio-políticas entre Educación y familia. Entre ellos nos parecen de especial interés los relativos a: la equidad generacional como un problema educativo y de Política Social (Federighi, P., 1993); las relaciones familiares como soporte de la crisis social (Canals, J., 1993); una aproximación psicosocial a la Educación familiar (Larrañaga, E. y Yubero, S., 1994); y, la Educación personalizada en la familia (Medina y otros, 1996).

El MEDIO RURAL es, por su parte, otro de los sectores marginados histórica y socialmente con relación a los recursos de la Educación. No es de extrañar, por ello, que la propia federación internacional de trabajadores sociales se haya planteado insistentemente la mejora de las condiciones en las comunidades rurales, procurando desde la Educación una mayor calidad de vida (1994, pp. 93-98). Sentimiento que han compartido otros autores al destacar la necesidad de una intervención educativa desde los propios servicios sociales (Loma, M.C. y otros, 1994, pp. 73-80). En el mismo contexto se inserta la investigación llevada a cabo en Estados Unidos sobre las carencias educativas en las familias rurales afectadas por la pobreza y por sus consecuentes efectos psicosociales (Thurstone, L.P. y Navarrete, L., 1996).

El segundo subgrupo a que nos referíamos anteriormente acoge, por su parte, al amplio sector de las MINUSVALIAS tanto físicas como psíquicas. Nuestra opinión, coincidente, con la de J. Garcés y M.A. Martínez Román (1996, pp. 111-177), es que la persona con discapacidad tiene pleno derecho a una Educación que le permita desarrollar al máximo sus posibilidades, incluyendo el aprendizaje social y la preparación para una vida autónoma e integrada en la sociedad. Esta educación debe efectuarse, en la medida de lo posible, dentro del sistema escolar general, con una mayor flexibilidad y una atención individualizada y sólo en último lugar se recurrirá a los Centros de Educación Especial.

Esta última propuesta parece coincidir con el planteamiento expresado insistentemente en el ámbito de los Estados Unidos. «Why must inclusion be such a challenge?», se han preguntado al referirse al reto de la inclusión de las minusválías en el sistema y centros educativos normalizados (Thurnbull, A.P. and Turbiville, W.P., 1995, pp. 200-202). Desde este mismo contexto americano, se pretende analizar los argumentos que los profesionales expresan para la inclusión de los jóvenes minusválidos en la educación pública y en los programas educativos de base. Unos autores consideran necesario el análisis de las características psicológicas de los minusválidos para prever sus posteriores dificultades de integración en el sistema educativo regular (Peck, CH.A., 1995, pp. 197-199). Otros, creen igualmente relevante la planificación desde el compromiso, iniciativas y actitudes de la comunidad (Riches, V., 1996, pp. 71-88). Para algunos, incluso, es necesario incorporar al tema el propio impacto experiencial (Blalock, G., 1996, pp. 148-159). Para todos, en fin, es necesaria la discusión desde los servicios básicos y desde la práctica educativa (Polloway, E.A. and Others, 1996, pp. 3-12).

Las minusválías, en suma, exigen de la Política Social la aportación de un diagnóstico y tratamiento para intentar hasta donde sea posible su integración social (Ibáñez, P., 1990; e Ibáñez, P., y Alfonso, M., 1990).

En conexión con el tema, aunque considerado en un sentido general, la Política Educativa no puede olvidar tampoco las minusválías originadas por las DROGAS y por otras patologías de nuestro tiempo como el SIDA (Ibáñez, P. y Alfonso, M., 1990). En relación a esta última, los indicadores epidemiológicos actuales sobre la prevalencia del sida en nuestro país parecen justificar el esfuerzo de una amplia reflexión político-social y un cambio de estrategias y de mentalidad para contener el avance hasta ahora inexorable de la epidemia de nuestro siglo (Usieto, R. y Sarabia, B., 1994, pp. 13-22).

Nuestro tercer subgrupo hacía referencia a los grupos sociales MARGINADOS. En él pueden, a su vez, incluirse una amplia gama de situaciones de especial dificultad: población gitana, delincuencia juvenil, prostitución marginal, etc. Todos ellos se hallan en situación desfavorecida respecto a la cultura y a la Educación. En la población gitana es preciso constatar importantes progresos en la escolarización infantil, si bien se observa una distinta aceptación según las diversas Comunidades Autónomas. La delincuencia de menores y juvenil aparece en muchos casos muy vinculada con el fracaso escolar. Y, en cuanto a la prostitución marginal, en general se trata de personas que carecen de las necesidades básicas de aprendizaje y de una formación ocupacional que facilite, a su vez, su inserción laboral.

Pero, evidentemente, la situación de mayor gravedad afecta a aquellas personas que se ven inmersas en un estado de pobreza o/y de exclusión social (Menor, M., Sáez, F. y otros, 1997).

A este respecto, G. Rodríguez Cabrero (1994, pp. 1.411-1.549/1995, pp. 343-375) ha realizado un certero diagnóstico al establecer la relación entre las tres dimensiones: pobreza, Educación y exclusión social. En su opinión, se entiende por pobreza la falta de satisfacción de ciertas necesidades básicas o la carencia de ciertas capacidades que requieren el consumo mínimo de ciertos bienes, ya sea para conseguir estas capacidades o bien para participar en los procesos de interacción social. Significativamente, la tipología de la pobreza en España se puede concretar en hogares cuyo sustentador principal tiene escasa educación. Ciertamente, la pobreza está fuertemente condicionada por la educación. El 6% de los hogares pobres está sustentado por analfabetos o personas con estudios primarios. Durante los últimos años (1980-1992), la política de redistribución de la renta vía ingresos y, sobre todo, de gasto social, ha permitido una gestión de la desigualdad que ha sido capaz de contener los niveles de pobreza e incluso suavizar los efectos de la crisis sobre los grupos menos favorecidos. No ha podido, sin embargo, evitar que hayan emergido nuevas desigualdades sociales ni evitar la exclusión social de una parte de la población española.

En consecuencia, esta amplia realidad cultural que afecta a la inmigración, a los grupos étnicos y a otros grupos sociales marginados, exige de la Política Social Educativa una enérgica y rápida respuesta.

Desde una perspectiva general, es necesario establecer desde la Política Social Educativa medidas que apoyen la reflexión y la intervención en respuesta a cuestiones derivadas de la diversidad cultural en educación en sociedades desarrolladas que defienden ideales democráticos y sociales. Entre ellas, es preciso: Aportar conocimientos desde la creación intelectual que permitan anticipar situaciones y problemáticas; enriquecer las formas en que podemos percibir, experimentar y solucionar los problemas sociales compartiendo las diferencias culturales; apoyar y orientar a las personas de grupos culturales diversos para orientar y eliminar el prejuicio y la discriminación; y responder a necesidades de formación que exigen el desarrollo de habilidades comunicativas y de cooperación (Aguado, M.T., 1996, p. 17).

Desde un punto de vista más operativo, es preciso impulsar una política educativa que ejecute una serie de pasos sistemáticos. En primer lugar, elaborar una legislación que corrigiendo y perfeccionando la actual, responda a las exigencias legítimas de los diversos grupos culturales en una sociedad democrática y elimine la discriminación racial. En segundo lugar, utilizar a las propias comunidades de referen-

cia como recursos educativos, estimulando la participación de todos los sectores implicados en el establecimiento de criterios, objetivos, diseños y actuaciones concretas. En tercer lugar, utilizar desde el prisma psicopedagógico y psicosocial materiales significativos en función de los diversos contextos multiculturales, poniendo especial énfasis en los estilos cognitivos, de comunicación, motivacionales y de aprendizaje. En cuarto lugar, arbitrar recursos presupuestarios suficientes priorizando los objetivos de cooperación de la Educación Multicultural y promoviendo las redes de información (Cobo, J.M.: FOESSA. 1994, pp. 1.107-1.276; 1995, 273-313).

Desde la óptica europea, existen cuestiones específicas en las políticas educativas españolas que constituyen todavía asignaturas pendientes. Entre ellas, es preciso revisar el modelo a impulsar, completar el mapa cuantitativo y cualitativo de los diferentes grupos culturales existentes, coordinar las iniciativas propuestas, e impulsar decidida y definitivamente la apertura educativa a la realidad multicultural de Europa (Buxarrais, M. y Otros, 1994).

De este modo, la Política Educativa Multicultural cumplirá con su objetivo central de responder a los valores democráticos, reconocer la necesidad de colaboración y negociación como respuesta a la interdependencia de grupos y personas, y de materializar el ideal de la igualdad de oportunidades, la participación cívica y la justicia social (M.E.C., 1995; M.A.S., 1995).

III. La educación permanente: una temática prioritaria en/de la política social

Junto a la Educación desde los Valores y para la Democracia y junto a la Educación Multicultural, es evidente que la Educación Permanente constituye en nuestros días una cuestión esencial en y de la Política Social de la mayor parte de los Gobiernos Occidentales. Su debate se inserta en el contexto de la Educación para el Desarrollo y de sus nuevas tendencias, tal como ha quedado reflejado en recientes Congresos (Congresos y Gorri, A., 1997a, b y c).

Considerada psicopedagógicamente como un principio que comprende, unifica y organiza las distintas etapas y modelos de educación, emerge simultáneamente como fundamento de una cultura del desarrollo más solidario, sostenible y universal (Alvarez, V., 1995).

El concepto de Educación Permanente se integra en dos temáticas básicas. Por una parte, interacciona con la educación de adultos que, según la conferencia de Nairobi, designa la totalidad de los procesos

organizados en educación tanto formales como no formales e informales. Por otra parte se inserta, en cuanto dimensión específica, en la concepción global de la educación permanente propiamente dicha, la cual incide tanto en el desarrollo y reestructuración de los sistemas educativos actuales como en todas las posibilidades de formación existentes fuera de los mismos y de la concepción que ellos incluyen. (Quintana, J.M. y Sanz, F., 1995, p. 52).

Su concepto ofrece, sin duda, una sugestiva óptica multidimensional no exenta, sin embargo, de ciertos problemas metodológicos y analíticos. Entender la Educación Permanente supone, ante todo, delimitar su campo de acción lo cual requiere, de forma simultánea, no sólo la revisión de sus definiciones sino además el acotamiento de su temática así como el esclarecimiento de determinados aspectos procedimentales. Sus orientaciones investigadoras plantean, igualmente, ciertas contradicciones entre la investigación y la práctica y la elaboración de nuevas pautas parece apelar a la combinación de los enfoques empírico-racional e intuitivo (Apps, J.W., 1990, pp. 191-210).

Desde una perspectiva histórica, conviene recordar que es preciso llegar a comienzos del S. XIX para que los Estados, que asumen la organización y gestión de los sistemas escolares, se preocupen de hacer extensivos los beneficios de la escolarización a las etapas adultas. En España las iniciativas parten tanto de la Iglesia y sindicatos como de las propias universidades y de los partidos políticos. Desde la óptica estatal algunos hitos históricos estuvieron trazados por: la Ley Moyano de 1857 y su posterior creación del Ministerio de Instrucción Pública, la aportación de la II República en cuanto ampliación del concepto de Educación de Adultos, y las campañas de alfabetización y promoción cultural promovidas en la época de Franco (1950, 1963). Desde la iniciativa no estatal, debemos recordar como momentos más significativos la Extensión Universitaria (Oviedo) y la aparición, a principios del siglo XX, de las Universidades Populares.

En lo que se refiere a algunos países de nuestro entorno parece justo mencionar la tendencia francesa a orientar la Educación de Adultos en el marco de la Educación Permanente y de la formación continua de los trabajadores. Del mismo modo, parece oportuno destacar el alto protagonismo de la sociedad británica frente a iniciativas estatales y el papel atribuido por Alemania a la extensión cultural entre adultos, más allá de la mera alfabetización. A partir de la Segunda Guerra Mundial, la intervención de la UNESCO fue relevante. Su intento estuvo proyectado principalmente a la recuperación cultural del hombre-masa, producto de las aglomeraciones industriales urbanas. (Gómez R. de Castro, F., 1995, pp. 188-189).

Como consecuencia de este continuado interés por la Educación Permanente, puede afirmarse que ella ha gozado de unos sólidos fundamentos filosóficos y psicosociales que, históricamente y tal como hemos analizado en otro momento (Gorri, A., 1986, 1993), se iniciaron con las concepciones desarrollistas y racionalistas y prosiguieron con las aportaciones de Tyler, Freire y de la propia educación liberal.

Desde la óptica de los Organismos Internacionales de Educación, la intensa y progresiva atención prestada a la Educación Permanente enfatiza, igualmente, la importancia del tema. El Consejo de Europa, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Educación Permanente de Adultos en la UNESCO, así como la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (EI), y las numerosas Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), son un claro exponente de ello (Marín, R., 1995, pp. 201-248).

Desde el marco más específico de la Unión Europea la preocupación por la Educación Permanente ha sido, asimismo, una constante. Entre las Redes Europeas dedicadas a la Educación de Adultos pueden citarse la Oficina Europea de Educación de Adultos, la red de lucha contra el analfabetismo entre las que se cuentan CUFCO y ALPHA, y la red de formación profesional de Personas Adultas que implica al Fondo Social Europeo, al CEDEFOP y al Comité Consultivo de FP, entre otros.

La Unión Europea cuenta, de modo paralelo, con una serie de estructuras organizativas que subyacen a los distintos programas y proyectos educativos con personas adultas. Como sabemos, estas estructuras organizativas están centradas prioritariamente en el organigrama de las denominadas Direcciones Generales. Lógicamente, una de las direcciones generales más representativas para la Educación Permanente ha sido la Dirección V que, inicialmente, se denominó de «Asuntos Sociales, ocupación y educación», y posteriormente de «Empleo, relaciones laborales y asuntos sociales».

Los Programas Europeos sobre Educación Permanente, centrada en la Educación de Adultos, son también numerosos y relevantes. Entre los de mayor incidencia pueden enumerarse los Programas para la formación del mundo rural, los Programas educativos para la mujer adulta entre los que se encuentran la Red Iris y la iniciativa NOW, y los Programas para ayuda de colectivos minusválidos como el Helio II y Horizon. En el mismo contexto deben mencionarse los Programas educativos para jóvenes entre los que se hallan Petra y YES, los Programas de Formación Profesional como FORCE y EUROFORM, y los Programas para formación de nuevas tecnologías como EUROTECNEC y COMMET II.

Significativamente, los problemas que más preocupan a la óptica internacional son: el propio concepto de educación permanente, los sectores en los que se desarrolla y su coordinación, las estructuras económicas y administrativas que la mantienen, el estatuto de sus educadores, y algunas políticas de carácter específico. Como es lógico, el contexto histórico-social de cada país condiciona frecuentemente el tratamiento y aplicación de las diversas temáticas (Sanz, F., 1995, pp. 249-298).

Desde el punto de vista de los sujetos a los que se dirige la Educación Permanente, queda claro que los ciudadanos objeto de su orientación constituyen un amplio abanico, si bien en la actualidad su atención se centra preferentemente en el mundo de los adultos y se hace extensible al campo de la tercera edad (Moragas, R., 1991; Laforest, A., 1991).

A este respecto, nuestra opinión es que el punto de referencia esencial debe estar constituido por la consideración enfática y psicosocial de la singularidad de los mismos. En tal sentido, el estudio psicológico de las características peculiares de la persona adulta —cognitivas, motivacionales, emocionales y socioculturales— debe representar la pauta fundamental de/para la Educación Permanente. En ella la psicología del grupo aporta, paralelamente, una contribución relevante. Las teorías del aprendizaje como el conexionismo, el cognitivismo y el aprendizaje por asociación que estudian aspectos como la memoria, la transferencia o generalización, la ansiedad, la motivación para el logro, las expectativas, etc., constituyen un marco excelente para el aprendizaje educativo y social (Suárez, 1995).

Más concretamente, las concepciones psicológicas de la Inteligencia, tanto desde los planteamientos cognitivistas del pensamiento formal como desde los enfoques de la inteligencia fluida y cristalizada, ofrecen aportaciones de indudable interés para la intervención educativa en adultos. Factores que, obviamente deben considerarse de forma integrada junto a los aspectos de desarrollo personal y social de los sujetos adultos, y desde el contexto de una sociedad en constante innovación y de correlativas exigencias de adaptación. «Aprender a aprender» es el propósito inmediato que la E.P. se plantea en cuanto proyección cultural. A medio y largo plazo, ayudar al educando a descubrir el proyecto de su personalidad y el sentido de su propia vida individual y social es el objetivo que la misma E.P. se propone en cuanto educación integral (Gorri, A., 1990, 1994).

En lo que concierne a los objetivos y ámbito de la Educación Permanente, es comunmente admitido que desde una consideración global pretende ofrecer a sus miembros un entorno ambiental y ecológico más humano, tanto en el plano físico como psicológico y social. Desde una óptica más operativa, los ámbitos en los que se desarrolla la E.P. son,

ciertamente, muy diversos y dependen de la estructura y evolución progresiva de cada sociedad y comunidad.

Desde el ámbito de nuestras sociedades occidentales el futuro de la E.P. parece proyectarse, en un principio, hacia un triple ámbito. El ámbito personal, a través de la educación básica y compensatoria; el ámbito ciudadano, por medio del desarrollo popular, comunitario y socio-cultural; y, el ámbito laboral a través de la Formación profesional y ocupacional continua.

Junto a estos campos de intervención, la E.P. tiene, además, el reto de hacerse extensiva al amplio sector marginal que va desde el analfabetismo a los grupos étnicos (gitanos, inmigrantes, población reclusa...), y desde las desigualdades educativas propiamente dichas a las discriminaciones por razón de género, razas, culturas y/o estratos sociales. Como es obvio, la desigualdad en educación se traduce en la desigualdad de capacitación profesional y en la diferenciación ante el empleo. Las desigualdades en el desarrollo educativo se proyectan hacia los subsistemas de formación ocupacional y tal discriminación de los desfavorecidos en el sistema de enseñanza se reproduce interactivamente en los sistemas de comunicación. Desde el contexto de una sociedad actual del conocimiento y de la alta tecnología, de los grandes cambios y de las enormes posibilidades, resulta paradójico que extensos sectores de la población no disponen todavía del acceso a los recursos básicos de la evolución social. En su mayoría, éstos permanecen estabulizados en niveles mínimos de cultura, sin posibilidades de reciclaje y desarrollo (Jiménez, R., 1995, pp. 361 y ss).

La Educación Permanente conlleva asimismo una íntima vocación multicultural y comunitaria. Como hemos mencionado en el apartado anterior, por educación multicultural entendemos el conjunto de acciones encaminadas a promover la comprensión entre las diferentes culturas y a ayudar a los sujetos a dar respuesta adecuada a la situación cambiante en la que se ven inmersos (Aguado, M.T., 1996). Por desarrollo comunitario tratamos de expresar aquel proceso esencialmente educativo que, a su vez, se manifiesta como un instrumento de promoción humana. Dicho proceso aspira a la aparición de nuevas actitudes y comportamientos que, basándose en la participación personal y colectiva de la persona, tienden a su optimización y a la mejora de la calidad de vida de su comunidad. (Moreiras, M. y Rubio, R., 1995, pp. 403 y ss).

Existen, evidentemente, otras muchas cuestiones ligadas a la amplia y profunda temática de la Educación Permanente. La articulación de la educación en el mencionado proceso del desarrollo comunitario en el marco de los contextos territoriales, la organización de redes para la autonomía y la cooperación así como el impulso de valores promovi-

dos desde la animación sociocultural (Quintana, J.M. 1993) son algunas de ellas que, de forma sugestiva, se plantean como fértiles vías de investigación para un próximo futuro (Martín-Moreno, Q., 1996).

En cualquier caso, pensamos que las líneas generales esbozadas dentro de la limitación de nuestra exposición expresan, a modo de ejemplo, la riqueza y complejidad del campo de la Educación Permanente, al mismo tiempo que sugieren pautas de intervención psicosocial para el Desarrollo individual y grupal (Medina, A. y Domínguez, C. 1995). Y, ello desde el estado actual de nuestra sociedad moderna caracterizada, entre otros elementos, por el conocimiento y la información y, fundamentalmente, por el deseo intrínseco de una sociedad más igualitaria, más justa y más libre (Gómez de Castro y Otros, 1995).

IV. A modo de conclusión

En un anterior trabajo pretendimos exponer la relación entre Educación y Política Social a través de una perspectiva histórica, comparada y axiológica, tratando de extraer sus sugestivas implicaciones psicosociales.

En este nuevo análisis hemos querido completar esa visión inicial con el estudio de algunas dimensiones psicosociales de la educación. Entre ellas hemos seleccionado la temática en torno a la Educación Multicultural y Permanente por entender que ambas constituyen dos cuestiones de relevante actualidad.

La Educación Multicultural implica cuestiones psicoeducativas tan importantes como su proyección-exclusión a/en el campo de la inmigración, la educación antirracista y la atención a grupos sociales desfavorecidos. Entre éstos la mujer, el ámbito rural, las minusvalías o el área de la drogadicción, constituyen algunos de los más significativos.

La cuestión fundamental, ahora, es cómo orientar el discurso político-educativo hacia el pluralismo cultural integrando los valores, situaciones y formas de vida a través de los cuales cada grupo social expresa su propia identidad.

La Educación Permanente, por su parte, se inserta en el concepto psicoeducativo del Ciclo Vital y pretende extender la Educación a las etapas adulta y tercera edad. La atención prestada por la mayoría de los Gobiernos Occidentales y la corroboración expresada por recientes Congresos hacen de esta temática una cuestión prioritaria en/del marco educativo.

Desde el contexto europeo el interés prospectivo se dirige fundamentalmente hacia la definición del propio concepto de E.P. así como

hacia el análisis y la coordinación de los sectores en los que se desarrolla. Se replantea, simultáneamente, la organización de sus estructuras económicas y administrativas, la regulación del estatuto de sus educadores y el desarrollo de algunas políticas específicas.

Educación Multicultural y Educación Permanente, en suma, representan dos atractivos retos para la Comunidad Educativa. Desde una sociedad democrática comprometida con la Política Social, ambas exigen una rápida y decidida intervención psicosocial.

Referencias Bibliográficas

- AGUADO, M.T. (1996): *Educación Multicultural*. UNED. Madrid.
- ALVAREZ, V. (1995): *Orientación educativa*. EOS. Madrid.
- APPS, J.W. (1995): *Problemas de la educación permanente*. Paidós. Barcelona.
- BLALOCK, G. (1996): «Community transition teams as the foundation for transition services for youth with learning disabilities». *Journal of learning disabilities*, 29 (2), pp. 148-159. New Mexico U. US.
- BRISTIN, R.W. y YOSHUDA, T. (1994): *Intercultural Interactions: Models for cross-cultural training programs*. SAGE PUB. Calif.
- BUXARRAIS, M. y OTROS (1994): *Educación Intercultural*. R.S. MEC. Madrid.
- CALVO BUEZAS, T. (1993): *Igualdad de oportunidades, respetando las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en la mayoría y educación intercultural para todos*. CIDE. Univ. Complutense. Madrid.
- CALVO BUEZAS, T. (1993): «Minorías étnicas y educación». Ponencia III *Encuentro Internacional sobre Servicios Sociales La «Tolerancia»*. Fund. Bancaixa. Valencia.
- CAMPANI, G. y Otros (1994): «Overview of Intercultural Policies within the European Union». En, *European Journal of Intercultural Studies*, 5, 1, pp. 3-8.
- CANALS, J. (1993): «Relaciones Familiares y soporte en la crisis del desempleo». *Servicios Sociales y Política Social*, 31-32, pp. 45-61.
- COBO, J.M. (1994/1995): «Educación». En: *V Informe Sociológico sobre la Situación Social en España. Sociedad para todos en el año 2000*. Cap. 7, pp. 1.107-1.276 (Doc. Social, 101, octubre-diciembre, pp. 273-313).
- COLECTIVO IOE (1994): «Inmigración extranjera en España: características diferenciales en el contexto europeo». *Educación y Recursos Didácticos*, 51, pp. 30-35.
- COLUMBIA UNIVERSITY (1996): «Whither American Social Policy? Confronting the News Politics of child and Family Policy in the United States». *National Studies Research Program*. Columbia University School of Social Work. New York.
- COMAS, D. (1995): *Trabajo, género, cultura*. Icaria. Barcelona.
- CONGRESO INTERNACIONAL (I.º) (1997a): *Educación y Desarrollo: Nuevas Tendencias*. 17-21 marzo. Tenerife.
- CONGRESO MUNDIAL (XIV.º) (1997b): *Funciones Socio-Educativas en un mundo multicultural*. 11-14 junio. Brescia. Italia.

- CONGRESO NACIONAL (VI.º) (1997c): «Psicología Social, Educación y Postmodernismo». En, *VI Congreso Nacional de Psicología Social*. 29 setiembre-1 octubre. San Sebastián.
- CONGRESO DE INFAD (VIII.º) (1998): «Intervención psicológica en la adolescencia». UPNA. Pamplona.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1995): *Informe sobre el sistema educativo: 1993-1994*. M.E.C.. Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTÍNEZ ARIAS, R. y BARAJA, A. (1992): «Método para el desarrollo de la tolerancia». En, *Comunidad Escolar*, 15, 7.
- DIKE, M. M. (1996): «Parental involvement in Program Expansion». *NHSA Journal*. 15, 1, pp. 46-47. Win.
- DOCUMENTACIÓN SOCIAL (1997): *Políticas contra la exclusión social*. N.º 106. enero-marzo. Madrid.
- FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES (AA.VV.) (1994). «Mejora de condiciones en las comunidades rurales». *Servicios Sociales y Política Social*, 33, pp. 93-98.
- FEDERIGHI, P. (1993): «Gestión social y control de los procesos educativos y sociales». *Educación y Sociedad*. 12, pp. 61-79.
- FUNDACIÓN FOESSA (1994): *Informe sociológico sobre la situación social de España. Sociedad para todos en el año 2000*. Madrid.
- GARCÉS, J. y MARTÍNEZ ROMÁN, M.A. (drs.) (1996): *Bienestar Social y necesidades especiales*. Tirant lo Blanch. Valencia.
- GARCÉS, J.; RÓDENAS; SÁNCHEZ, S.; VERDEGUER, I. (1996): «Inmigrantes en España. Heurísticos para la Interculturalidad. En, GARCÉS, J. y MARTÍNEZ ROMÁN, M.A. (drs.): *Bienestar Social y necesidades especiales*. Cap. 6. pp. 271-326. Tirant lo Blanch. Valencia.
- GÓMEZ, R. DE CASTRO, F. (1995): «La educación de las personas adultas a lo largo de la historia. Perspectiva nacional e internacional». En, F. SANZ: *La formación en educación de personas adultas*, pp. 157-200. UNED/MEC. Madrid.
- GÓMEZ DE CASTRO, F. y OTROS (1995): *Socialismo y Sistemas Educativos*. UNED. Madrid.
- GONZÁLEZ TEMPRANO, A. TORRES VILLANUEVA, E. (1993): «La Política de Bienestar Social en los países de la OCDE hasta los años 90. Un balance». *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 3, pp. 277-297.
- GORRI, A. (1986): *J.P. Sartre. Evolución ontológico-social de una psicología fenomenológica*, Barcelona. Anthropos.
- GORRI, A. (1990): «La evolución psicológica de la Inteligencia. Una aproximación al Ciclo Vital». *Rev. Notas y Estudios de Ciencias de la Educación*, III. UNED, pp. 99-112.
- GORRI, A. (1992): «El desarrollo intelectual y los factores psicosociales: un binomio permanentemente interactivo». *Rev. de Estudios de Psicología y Pedagogía*, 4. UNED, pp. 109-134.
- GORRI, A. (1993a): «La Inteligencia Humana: perspectivas para una intervención psicosocial». *Rev. Serie Lecciones*. 4. UNED, pp. 31-61.
- GORRI, A. (1993b): «Las Ciencias Sociales: una contribución fundamental». *Estudios de Deusto*. Vol. 41/2. pp. 193-215.

- GORRI, A. (1994a): *Aproximación educativa a la Psicología de la Inteligencia. Perspectivas para una Intervención Psicosocial*. Eunate. Pamplona.
- GORRI, A. (1994b): «Perspectiva histórica de la Psicología de la Inteligencia. Epistemología para una intervención psicopedagógica y psicosocial». *Rev. Estudios de Pedagogía y Psicología*. UNED, pp. 55-85.
- GORRI, A. (1995a): «La Psicología de la Inteligencia y sus implicaciones inter-ventivas en Política Social y Servicios Sociales». *Rev. Huarte de S. Juan*. UPNA, 1, pp. 211-258.
- GORRI, A. (1995b): *La Intervención Psicológica en Política Social y Servicios Sociales*. Libertarias/Prodhufi. Universidad. Madrid.
- GORRI, A. (1997a): «Educación Permanente y Desarrollo: Un enfoque psicosocial e interventivo». Comunicación al I Congreso Internacional sobre *Educación y Desarrollo: Nuevas Tendencias*. Tenerife. Marzo.
- GORRI, A. (1997b): «Mujer, Educación y Formación en un proceso de cambio social». *Comunicación al IV Simposio Europeo di Servizio Sociale*. Perugia (Italia). Junio.
- GORRI, A. (1997c): «Psicología Social, Educación y Política Social: Tres perspectivas interactivas para una intervención postmodernista». Comunicación al VI Congreso Nacional de Psicología Social sobre: *Integración y desarrollo de la Psicología Social en un mundo multicultural*. San Sebastián, setiembre-octubre.
- GORRI, A. (1997d): «Educación y Política Social: una perspectiva histórica, comparada y axiológica. Implicaciones Psicosociales». *Estudios de Psicología y Pedagogía*. pp. 92-123. UNED. Pamplona.
- GORRI, A. (1998a): «Adolescencia: Inteligencia y Personalidad. Perspectivas axiológicas para una intervención psicoeducativa». Comunicación al *VIII Congreso de INFAD*. UPNA. Pamplona.
- GORRI, A. (1998b): «Adolescencia y factores psicosociales: entorno familiar, maltrato y educación multicultural». Comunicación al *VIII Congreso de INFAD*. UPNA. Pamplona.
- GORRI, A. (1998c): «Perspectiva comparada de la Educación en Europa y España. Una aportación para el diálogo psicológico Iberoamericano». Comunicación al *II Congreso Iberoamericano de Psicología*. Madrid. Julio.
- GORRI, A. (1998d): «Psicología, Educación y Política Social. Una contribución para el debate Congresual Iberoamericano». Comunicación al *II Congreso Iberoamericano de Psicología*. Madrid. Julio.
- IBÁÑEZ, P. (1990): *Integración del deficiente mental*. Lex Nova. Valladolid.
- IBÁÑEZ, P. y ALFONSO, M. (1990): *Las minusvalías: diagnóstico, tratamiento e integración*. UNED. Madrid.
- IBÁÑEZ, P. y ALFONSO, M. (1992): *Todo sobre las Drogas*. Dykinson. Madrid.
- IGLESIAS DE USSEL, J. (1994/1995): «Familia». En: *V Informe Sociológico sobre la Situación Social en España. Sociedad para todos en el año 2000*. Cap. 3, pp. 415-547 (Doc. Social, 101, octubre-diciembre, pp. 133-166).
- INFORME C.E.E. (1995): *Sobre el estado y situación del sistema educativo: 1993-1994*. Consejo Escolar del Estado. Madrid.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1990): *Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación*. UNED. Madrid.

- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1995): *Educación multicultural*. UNED. Madrid.
- JUIDIAS, J. (1995): «Racismo y xenofobia». En, VEGA, M.T. y TABERNEIRO, M.C. (comps): *Psicología Social de la Educación y de la Cultura*. Eudema. Salamanca, pp. 81-95.
- LAFORREST, A. (1991): *Introducción a la Gerontología: El arte de envejecer*. Herder. Barcelona.
- LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. (1994): «Familia y educación social. Una aproximación psicosocial a la Educación Familiar». *Rev. Servicios Sociales y Política Social*, 33, pp. 9-15.
- LOMA R., M.C.; PÉREZ GIL, M.E.; CASADO, M. (1994): «Trabajo con familia desde los Servicios Sociales en el medio rural». *Rev. Servicios Sociales y Política Social*, 33, pp. 73-80.
- LOSCERTALES, F. (1995): «La imagen social de la Educación. La Psicología Social de la Educación ante los protagonistas de la educación y de la enseñanza». En, VEGA, M.T. y TABERNEIRO, M.C. (comps): *Psicología Social de la Educación y de la Cultura*. Eudema, pp. 15-40. Salamanca.
- LUCAS, S. (1995): «La psicología social en la formación de educadores sociales. Estrategias cognitivas, toma de decisiones y habilidades de comunicación en la relación de ayuda». En, VEGA, M.T. y TABERNEIRO, M.C. (comps): *Psicología Social de la Educación y de la Cultura*. Eudema, pp. 75-80. Salamanca.
- MARCH, M.X. (1995): «La psicología social de la educación y la sociología de la educación: un análisis a partir de los paradigmas educativos y la interdisciplinariedad». En, VEGA, M.T. y TABERNEIRO, M.C. (comps): *Psicología Social de la Educación y de la Cultura*. Eudema, pp. 57-68. Salamanca.
- MARÍN, R. (1995): «La educación de personas adultas en los organismos internacionales de educación». En, F. SANZ: *La formación en educación de personas adultas*, pp. 201-249. UNED/MEC. Madrid.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1996): *La organización de los centros educativos en una perspectiva de cambio*. Sanz y Torres. Madrid.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1995): *Plan para la integración social de los inmigrantes*. Madrid.
- M.E.C. (1995): *Ley Orgánica del Derecho a la Educación y Disposiciones Reglamentarias*. M.E.C., 1989, LOGSE, 1990, LOPEGC, 1995. Madrid.
- M.E.C. (1995): *Educación Intercultural*. Proyecto. M.E.C. Madrid.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1995): *Enseñanza y currículum para personas adultas*. Edipe. Madrid.
- MEDINA, y OTROS (1996): *La educación personalizada en la familia*. Rialp. Madrid.
- MENOR, M.; SÁEZ, F. y OTROS (1997): «Educación y exclusión social». En, *Documentación Social*, pp. 73-92.
- MORAGAS, R. (1991): *Gerontología social: envejecimiento y calidad de vida*. Narcea. Madrid.
- MOREIRAS, M. y RUBIO, R. (1995): «Programas emergentes en educación de personas adultas». En, F. SANZ: *La formación en educación de personas adultas*, pp. 403-478. UNEDMEC. Madrid.

- NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1995): «Las conductas sexistas en la educación primaria». En, VEGA, M.T. y TABERNERO, M.C. (comps): *Psicología Social de la Educación y de la Cultura*. Eudema, pp. 102-110. Salamanca.
- O.C.D.E. (1990): *L'enseignement dans les pays de l'OCDE*. OCDE. París.
- OVEJERO, A. (1993): «Aprendizaje cooperativo. Una eficaz aportación de la psicología social a la educación del siglo XXI». *Psychotecma*, 5, pp. 373-391.
- PECK, CH. A. (1995): «Some further reflections on the difficulties and dilemmas of inclusion. *Journal of early intervention*, 19 (3), pp. 197-199. Washington State U. Vancouver, US.
- PÉREZ SERRANO, G. (1993): *Elaboración de proyectos sociales*. Narcea. Madrid.
- PEROTTI, A. (1994): «The impact of Council of Europe's Recommendations on Intercultural Education in European School Systems». En, *European Journal of Intercultural Studies*, 5, 1, pp. 9-17.
- POLLOWAY, E.A. and OTHERS (1996): «Historic Changes in Mental Retardation and Developmental Disabilities». *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 31, 1, pp. 3-12. UMI.
- QUINTANA, J.M. (1991): *Pedagogía Comunitaria. Modelos mundiales de Educación de adultos*. Narcea. Madrid.
- QUINTANA, J.M. (1993): *Los ámbitos profesionales de la Animación*. Narcea. Madrid.
- QUINTANA, J.M. y SANZ, F. (1995): «Fundamentos de la educación de personas adultas, el concepto de educación y su relación con otros conceptos afines». En, F. SANZ: *La formación en educación de personas adultas*, pp. 9-62. UNED/MEC. Madrid.
- RAMOS, R. (1993): «La ética discursiva como instrumento para la reforma educativa». *Rev. Interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, pp. 147-158.
- RICHES, V. (1996): «A review of transition from school to community for student with disabilities in NSW Australia». *Journal of intellectual and developmental disability*, 21 (1), pp. 71-88. NSW. Australia.
- RÍO, P.; ALVAREZ, A. y WERTSCH, J. (1995): *Historical and theoretical discourse*. Aprendizaje. Madrid.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (1994/1995): «La Política Social en España: 1980-1992». En: *V Informe Sociológico sobre la Situación Social en España. Sociedad para todos en el año 2000*. Cap. 9, pp. 1.411-1.549 (Doc. Social, 101, octubre-diciembre, pp. 343-375).
- SANZ, F. (1995): *La formación en educación en personas adultas*. UNED. MEC. Madrid.
- SANZ, F. (1995): «La educación de personas adultas en los países de la unión europea». En, F. SANZ: *La formación en educación de personas adultas*, pp. 249-298. UNED. MEC. Madrid.
- SUÁREZ, A. (1995): *Dificultades en el aprendizaje*. Santillana. Madrid.
- THURNBULL, A.P. and TURBIVILLE, W.P. (1995): «Why must inclusion be such a challenge?». *Journal of early intervention*, 19 (3), pp. 200-202. Lawrence. US. U. Kansas.
- THURSTON LINDA, P.; NAVARRETE, L. (1996): «Research on Education and Rural Poor Families». *Rural Goals 2000*. Price. Edrs.

- TOHARIA, L. (1994-1995): «Empleo y Paro». En, *V Informe Sociológico sobre la Situación Social en España. Sociedad para todos en el año 2000*, FOESSA, pp. 1.277-1.410. (Documentación Social, pp. 315-342).
- VV.AA. (1992): *Educación multicultural e intercultural*. Granada. Impredisur.
- WILL BOM (1994): *Abrirse paso. Orientación laboral y profesional para mujeres*. El Roure. Barcelona.