

## Quaderns d'Animació i Educació Social

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

**NUMERO 4. JULIO DE 2006. Edita: Mario Viché. ISSN 1698-4404**

### MON D'ANIMACIÓ, LA CREACIÓ DE UNA FÁBULA.

Un sol burbujeante a la izquierda, una luna azulada a la derecha, y en el centro, sobre un tapiz verde jardín, un mundo animado del que se asoman títeres, zancos, juegos, libros, globos de colores y niños... Así es como Mon d'Animació ve la vida. Así se presenta al público en la red.

Dos nombres de cuento, él Felip y ella Lidon, decidieron un día –en octubre hará seis años– unirse y llenar de imaginación los vacíos educacionales que el sistema actual difícilmente puede suplir, necesidades formativas que ellos mismos en su experiencia previa como monitores de tiempo libre, cuentacuentos, educadores, percibieron y no pudieron satisfacer. Así comienza el érase una vez de Mon d'animació.

“Nos dimos cuenta de que los dos teníamos unas expectativas de trabajo que no llegaban a cumplirse cuando trabajábamos para otra gente” –comenta Felip enfundado en una camiseta verde chillón soporte de unos dibujos que los delatan\_ - “la gente estaba contenta con nosotros y cada vez nos contrataban más... así que fue simplemente arreglar unos papeles” Así de fácil.

Lo que inicialmente sería una asociación cultural, pasó a convertirse en una nueva entidad orientada al amplio campo de la animación que, aunque proyecto arriesgado, con pocos fondos iniciales y con escaso reconocimiento institucional – y mucho desconocimiento-, ha ido encontrando su sitio delimitando poco a poco sus áreas de acción y sustituyendo en muchas ocasiones el principal motor empresarial por el factor motivacional. El por qué por tanto es bien sencillo, “todo me llama la atención en este mundillo” “Es todo, es todo, esto engancha, crea adicción” Lidon interrumpe a Felip en una expresividad dulcificada que me sorprende tras su tímido silencio inicial.

En la conversación, la ilusión de sus pupilas cansadas dice mucho de su pequeña gran labor y con sus palabras, el encanto de las fábulas parece envolver las dinámicas infantiles que la pareja organiza, gestiona y realiza durante todo el año para ayuntamientos, colegios o instituciones sobre todo de Castellón y Valencia. Actividades como las colonias en las que se encuentran inmersos en este momento, o los cursos de formación de profesorado en los que ofrecen pautas de actuación, guías prácticas y trucos para alcanzar unos objetivos con los alumnos, todo por el progreso personal, la satisfacción profesional, y que los escolares se sientan motivados. De hecho es esta última labor la que les ha trasladado a aventuras lejanas de la mano del programa social “Cuentos por la tolerancia” organizado por el Instituto de teatro de la Mediterránea, que ha contado con ellos para coordinar servicios de formación para profesores en 130 colegios de Marruecos (el año que viene serán más de 400)

Otro de los servicios que ofrece Mon d'animació son los talleres de fomento a la lectura en bibliotecas, y aunque como otras iniciativas, suelen orientarlo a un público infantil, nuestros protagonistas han superado de nuevo lo establecido ofertando esta opción a un público menos habitual: bebés y mamás embarazadas. Según me explican, en el primer caso la clave está en presentar los libros a los pequeños a través siempre de un familiar, como un elemento más de la vida, para que lo vaya conociendo y vaya acercándose a las letras, los dibujos y la comunicación en general, lo que le facilitará posteriormente su adaptación en el colegio. Además, se enseña a los padres a contarles cuentos lo que pueda facilitar la creación de un gran vínculo íntimo y afectivo entre los dos, algo difícil de conseguir en los agitados tiempos actuales.

La actividad lectora destinada a futuras mamás, y como no podía ser de otra forma, nace de la

propia sensación de sentirse madre “Fui yo la que sentí la necesidad de conocer cómo debía educar a mi bebé incluso antes de tenerlo, y puesto que casi siempre la formación que se da a este público se relaciona con las cosas prácticas del día a día, como cambiar un paquete, para mí la lectura es algo del día a día... así que se me ocurrió la idea. Ahora que la estimulación prenatal está tan en auge estos cursos están teniendo cada vez mejor acogida” Lidon es la encargada de este tipo de actividades y nos explica que en estos cursos se intenta mostrar el cuento como una herramienta con la que pueden contar para la educación de un niño.

Porque la lectura no es algo aburrido. Es algo lúdico pero llega a apasionar y para eso hay que poner mucho corazón, como ellos mismos hacen. “Cuando una persona lee se está educando porque se le abren muchos campos de la mente, del lenguaje, de expresión, de conocimientos, se le abre el mundo, las ideas... y luego, si se le puede ayudar como con clubes de lectura a razonar, reflexionar, debatir... mejor” Felip se autodenomina mediador en muchos casos, y eso me fascina, tal vez es verdad que sólo ponen los medios adecuados para un encuentro entre las letras y la imaginación, o la madre y su hijo. Una vez más, aventureros en sus objetivos pero acertados en sus propósitos.

Por su parte, nuestro protagonista ofrece todo de sí mismo en su gran especialidad: las sesiones de cuenta cuentos. En ellas sus palabras se convierten en transporte de la fantasía del público y de la suya propia, pues su mente crea, recrea, planea, adapta, y respira cada historia “Muchas veces no sé qué cuento voy a contar hasta que no llego y veo a la gente, sus reacciones, actitudes, etc”. Incluso Lidon se plantea utilizar el bolígrafo como arma de creación de personajes e historias, pues cómo dejar escapar al enanito y al monstruo que se han ido creando en su mente en cada una de sus actuaciones, si no es escribiendo.

El punto justo entre lo lúdico, lo formativo y educacional, siempre un trasfondo desprovisto de grandes instalaciones, o una gran escenografía, solo horas y horas de desnudez sencilla tras un libro o una maleta de la que salen mil historias.

Al final, esta asombrosa manera de entender o sentir les ha llevado a solidificar una empresa “familiar” que durante el periodo veraniego cuenta con 16 empleados y tres o cuatro en invierno, aunque esta temporada han llegado a ser 9 en algunas actividades. Siempre eso sí, monitores de tiempo libre, educadores infantiles, animadores socioculturales y gente de magisterio. “Esa es la dificultad de nuestra empresa que la animación es la persona, por eso valoramos personas que sean válidas por sí mismas, que sepan dinamizar y que no se tengan que ayudar de herramientas especiales”

Aunque como en toda trama, la vida de los protagonistas se ha ido complicando, sus corazones inquietos lejos de amansarse, no han dejado de crecer, lo que les lleva a comer perdices de las buenas. En el fondo creo que sabían que lo que recibirían por sus esfuerzos sería algo inmediato, potente y movilizador, sonrisas sinceras y alegres miradas. Inyección directa de gratificación constante que toca diariamente sus cuerpos y como si de algo mágico se tratase, transforma el cansancio, el estrés y la presión laboral a la que se someten, en una ilusión pujante que envuelve sus vidas. “Es algo recíproco, damos mucho pero recibimos mucho, podemos decir que nuestro trabajo nos llena”

Y la varita mágica que parece polvorear todo, no descansa cuando se trata de su vida familiar y personal, o al menos así me lo parece cuando una pequeña niña irrumpe en la sala ataviada con dos alas transparentes con las que sueña con volar. Una niña preciosa que imagina, imagina, imagina... pero no interrumpe lo que parece una entrevista de una extraña a sus papis. Me imagino su casa llena de magos, enanitos y hadas, al menos.

Beatriz Fernández

Julio 2006

## LA TRIPLE ABSTRACCIÓ. LA DESAPARICIÓ DEL SISTEMA-GLOBAL TECNOLOGIA.

Francesc Llorens i Cerdà

Són aquestos uns retalls “filosòfics” en relació amb l’origen i la dimensió actual de la tecnologia, o millor, del que es podria anomenar: el **sistema-global Tecnologia**.

No pretenen ser sistemàtics, sinò només llençar idees en certa manera provocatives, per a la reflexió futura.

Partiria d’una premisa fonamental de la epistemologia contemporània: “*allò que es predica universalment careix de sentit*”.

La tecnologia es troba avui en ixé punt: la seva universalització està fent-la desaparèixer ràpidament com a fet diferencial i diferenciador d’una societat o d’un imaginari; fent-la desaparèixer per abstracció, al passar desaperebuda com a objecte de crítica, qüestionable, al desmaterialitzar-se, com un bon fantasma, i, en ixa desmaterialització, que es la pròpia dels universals, de la ubiqüitat, escamotejar-se, sustraure’s a tot anàlisi crític, en termes de causalitat subjecte-objecte.

Doncs el sistema-global Tecnologia no és tant un paradigma d’interacció, de relacions amb els objectes i amb la resta dels essers humans, com d’immersió, de fluxe: un *continuum* entre el subjecte i l’objecte. Dins d’ell, les interaccions es converteixen en formes inverses i abstractes: **la comunicació esdevé puramente contacte, la visibilitat, la presència o personalització, esdevé transparència i invisibilitat**. La realitat no és allò extern, separat del subjecte, sinò la pròpia xarxa, creada milers de vegades, especularment, en una producció infinita d’espais i temps, de perspectives, en un sentit radicalment nietzscheà.

Aquest sistema té una **història**, que és la de la modernitat científica i econòmica, i pot interpretar-se com la **sucessió de tres processos d’abstracció**.

**El primer procés d’abstracció**. Des de l’aparició de la tècnica com a fet important en l’Occident, en la baixa edat mitjana, s’ha tractat de sotmetre el món “artificialment”. L’ungüent, el conjur i les operacions lingüístiques del **paradigma animista** i hermètic deixen lloc en els segles XVII i XVIII a la descripció formal de l’univers: el llenguatge o *mathesis universal* de la matemàtica. Aquest triomfa, entre altres coses, perquè esdevé **màquina**, tal vegada perquè considera l’univers com una gran màquina de rellotgeria (mecanicisme). Ara les màquines no imiten el món, sinò el món a les màquines. Heus ací el **segon procés d’abstracció**. Al segle XIX, Marx corroborarà aquest procés, i l’expansió de la economia-món capitalista l’expandeix pertot

arreu.

La màquina de vapor, la “màquina filosòfica”, coreligionària de la idea de **buit**, és la que concita en torn a ella aquest procés. I l'**atom** és la vessant filosòfico-científica del model. L'atom es la culminació de la voluntat de coneixement de l'esser huma, i -no és casualitat- la seva desintegració el somni de la voluntat de poder. L'atom és objectiu i objectivable, determinista, causal i mecànic. No hi ha possibilitat de confusió entre ell i el subjecte. L'atom és l'exterior. Per si fora poc, dintre ell seu el buit.

El model atòmic és també el representant dels primers moments del pensament tecnològic. Aquest model presuposa que la natura es predictable, i, a més a més, manipulable i configurable. No és casual tampoc que es formule aquest model al mateix temps que les teories pragmàtiques de la veritat. Vertader és allò que funciona, allò que serveix per a produir (força, matèrialitat, progrés). Ara, la idea del domini dels recursos del capitalisme industrial s'alia amb la idea del domini del món mitjançant el coneixement: ja tenim germinat el sistema-global tecnologia.

El **tercer procés d'abstracció** es produeix a partir dels anys trenta i, sobretot, en els anys cinquanta. L'aparició de les teories indeterministes i quàntiques de la matèria és coetànea de les primeres formulacions de la teoria de la informació i dels sistemes. El desenvolupament de la cibernètica s'associa ara també a la nova forma de capitalisme, descentralitzat i més abstracte, el capitalisme postindustrial. La característica d'aquesta nova etapa, de la qual podrien haver símptomes indicatius que estem ixint, és **que l'emblema atom es substituït pel bit. La màquina filosòfica per la virtual**. Com s'ha escrit, PC deixa de significar Partit Comunista, per a passar a significar Personal Computer. És el fi de la crítica, de l'alternativa al model capitalista que s'apropia dels *media* com abans dels medis de producció. L'univers, tradicionalment considerat com a donat, és ara percebut com a construït. El model del bit ens retrau al paradigma aristotèlic del *plenum*, doncs és fluxe de dígit entre els quals no hi ha buit. Univers del *plenum*, **organicista**, que ja no té com a causa final més que la seva pròpia reproducció, on no s'identifiquen centres de poder. El bit permet la simulació de qualsevol espai i temps, permet reproduir el subjecte, i crear allò que abans s'anomenava realitat i es tenia per absolut. Què són els videojocs?: no són produccions, sino metastasis, excrecències del subjecte en l'objecte. Per això no hi ha ja efectes especials, sinó que tota la realitat esdevé un gegant efecte especial. El subjecte no transmet res, o millor, transmet el buit: només connecta, indica que roman hi, com en les formes més primitives de llenguatge fàtic.

Possiblement des de mitjans de la dècada dels 90, hem entrat en la fase decisiva d'aquest procés d'abstracció, corresponent amb la societat virtual, posmoderna. Fase en la que la el sistema-global Tecnologia esdevé “**post-tecnologia**”, doncs els seus objectius són assolits, paradoxalment, per la via de la hiperrealització, o, el que és el mateix, de la seva negació. La tecnologia escamoteja

el món per excés d'èxit! Del sistema tecnologia no s'ix, ja q no es viu en ell: **s'és ell**. Al percebre's de manera desideolotgizada, en aquest univers la llibertat passa a definir-se en termes de domini dels codis del sistema, és a dir, de dependència. Però el domini dels codis tecnològics exigeix sovint la desaparició, la invisibilitat (estem en el model dels *hikikomori*). El sistema que ens prometia la major transparència redueix les nostres operacions funcionals a constatar que la xarxa viu, que pels conductes passa corrent. Que tot segueix igual, que l'altre hi és, fent el mateix que tu: res. La comunicació roman reduïda a la caricatura del contacte: milions de missatges inútils, pseudo-comunicatius: és **la reiteració com a figura literària que ens informa geladament de l'existència**. El *cogito* cartesià, "*pense, doncs sóc*", pura ànima, pur concepte formal, és reformulat ara com una mena d'*hiper-cogito* del sistema posttecnològic: "*la meva agenda del Messenger està més plena que la teva, doncs jo existeix més que tu*".

Francesc Llorens. Maig 2006

## **LA INSERCIÓN DE EDUCADORES SOCIALES EN LOS CENTROS DOCENTES**

### **FORMALES DESDE EL DIÁLOGO**

**M<sup>a</sup> DEL PILAR MARTÍNEZ AGUT**

Profesora de Universitat de València, en las titulaciones de Educación Social y Pedagogía, tutora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia del centro Alcira-Valencia, en la titulación de Pedagogía.

El trabajo que presentamos se lleva realizando varios años en la Universitat de València, en la materia optativa de Pedagogía Laboral, en los estudios de Educación Social. Consideramos que estos profesionales presentan una formación válida para colaborar en la dinámica de los centros docentes educativos, tanto de los primeros niveles, como en los institutos, estando ya en otras Comunidades Autónomas trabajando en aspectos fundamentales en la mejora de la calidad educativa. Presentamos una reflexión sobre los principios educativos que guiarían su intervención en los centros docentes, y las principales funciones que directa o indirectamente realizarían.

Estos profesionales han de ser capaces de valorar el trabajo propio y el de los demás como una herramienta de socialización y de enriquecimiento intercultural.

El diálogo ha de ser la metodología de formación básica en estos profesionales, que se ha de convertir en un hábito en su desarrollo profesional y en los múltiples ámbitos de intervención que presentan.

## La formación inicial del educador social

Durante varios cursos académicos impartimos la materia optativa Pedagogía Laboral, de los estudios de Educación Social, en la Universitat de València. Desde la formación en esta materia pensamos que los educadores sociales son profesionales válidos para colaborar en la dinámica de los centros docentes educativos, tanto de los primeros niveles, como en los institutos.

Son unos estudios universitarios de primer ciclo, de tres años, teniendo que cursar el alumno 180 créditos teóricos y prácticos. Como perfil formativo, esta titulación pretende que el titulado sea capaz de intervenir en problemáticas socioeducativas en los ámbitos no formales como son, entre otros, la educación permanente de adultos, la inserción sociolaboral y la formación y la orientación ocupacional; el desarrollo comunitario y la promoción social, el voluntariado, el asociacionismo y la cooperación, la animación sociocultural y la marginación social.

Las áreas de actuación profesional, de la persona diplomada en Educación Social, vienen determinadas laboralmente en amplios sectores, en el área de la animación sociocultural como animador o gestor sociocultural en un ayuntamiento, en las casas de juventud, etc. Además puede desarrollar su trabajo en el ámbito de la educación de adultos, la inserción y la orientación sociolaboral, como también en el campo de la educación especializada con menores y discapacitados.

La materia que impartimos, Pedagogía Laboral, es optativa, de 3 créditos teóricos y 1.5 prácticos, integrada en el Programa de Innovación de la Convergencia Europea de la Universitat de València desde hace dos cursos académicos.

La materia se desarrolla en sesiones teóricas y prácticas. En las sesiones teóricas realizamos una base conceptual y metodológica y en las sesiones prácticas pretendemos que los alumnos alcancen una madurez a partir de un proceso de reflexión sobre los aspectos principales de la misma, siendo el diálogo una metodología básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El ámbito de la educación formal no aparece delimitado en estos estudios, tal vez se entienda que el educador social puede intervenir en las instituciones educativas formales, pero en el ámbito no formal, es decir, no enseñando unos conocimientos específicos del currículo, pero ayudando a formar a los alumnos, a educar.

## El educador social en los centros docentes del ámbito formal

La sociedad está adquiriendo un nivel de complejidad, y el niño, el adolescente y el joven necesitan comprender el mundo en el que viven, siempre desde la óptica del momento evolutivo en el que se encuentran. En esta sociedad multicultural el centro educativo es un lugar en el que este gran colectivo de nuestra sociedad pasa gran parte de su tiempo, establece sus relaciones, amistades... y los profesionales que allí les atienden han de dar respuesta a sus necesidades.

Entre éstos últimos nos encontramos los docentes, que presentan una gran responsabilidad, añadida a la función de tutoría en la mayor parte de los casos, con la implicación de la atención individualizada a los alumnos, la dinámica grupal, la coordinación con las familias y el equipo de profesores que atiende al grupo...

El equipo directivo realiza una función de coordinación de los miembros de la comunidad escolar, con el apoyo del departamento de orientación, sobrecargado de trabajo de ámbito académico. En este espacio de interrelaciones sociales, ¿qué papel presentaría el educador social? ¿Cuál es su función? ¿Es necesario?

Dada la realidad planteada, observamos que cada profesional presenta una parcela de trabajo en conexión con las demás personas, pero a pesar de esta interconexión, quedan aspectos por definir presentes y futuros, y zonas difusas e imprevistas, aquí es donde el educador social tendría su ubicación.

Cada vez la sociedad es más compleja, y por tanto los centros educativos también, y como consecuencia de ello, aparecen problemas que necesitan de profesionales que conozcan a los alumnos, que los ubique a su llegada de otro país, que canalicen los problemas económicos, laborales, familiares... mediante una respuesta inmediata, para que el proceso educativo sea completo, mediante la adquisición de contenidos tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales, siendo los valores, las actitudes y las normas, la base de la formación de unos futuros ciudadanos responsables y solidarios.

En este proceso educativo, la familia juega un papel básico, y los canales de comunicación han de estar permanentemente abiertos, para que los padres continúen formándose, participando en los centros, siendo muy importante el conocimiento y la implicación en el proyecto educativo, en el que se ha de reflejar el contexto del centro, que ha de estar receptivo a las instituciones, asociaciones... para que se canalicen el máximo de recursos.

Ante esta situación es necesario un profesional que en los centros cumpla unas funciones específicas, que podrían ser realizadas por el educador social, en colaboración

con el equipo directivo, el departamento de orientación y los docentes, siguiendo unos *principios de intervención educativa* que serían:

- Colaboración plena con los órganos de gobierno y de coordinación docente de los centros
- Profesional que forma parte de la plantilla del centro, pero realizando tareas del ámbito no formal.
- Plena integración con las familias, de forma individual, grupal y sus asociaciones.
- Conocimiento y dinamización de la población del centro (tanto de alumnos, como de familias, personal docente, no docente...)
- Conocedor de técnicas y habilidades y difusión de proyectos y programas.
- Canalizador del entorno y sus instituciones, asociaciones...
- Prevención e intervención directa, inmediata, continua y a largo plazo.

A partir de estos principios de intervención, destacaríamos las siguientes funciones, que de un modo directo e indirecto inciden en la realidad intercultural de nuestros centros docentes:

- Recepción y **acogida** del alumnado recién llegado de otro contexto y de su familia, para ubicarle en el nuevo centro, costumbres, horarios, currículum escolar, lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana, ayudarle de una forma inmediata, y canalizarle hacia instituciones y asociaciones que puedan colaborar en sus necesidades.
- Participación en la **integración** de los alumnos con necesidades educativas especiales (deficiencias auditivas, visuales, psíquicas, motóricas, culturales, sociales...)
- Elaboración, aplicación y evaluación de **programas** de educación para la igualdad, la salud, la paz, respeto del medio ambiente y sostenibilidad, consumo responsable, tolerancia...
- Desarrollo de **proyectos** conjuntos con la comunidad para el conocimiento y aprovechamiento de los recursos del **entorno** (sanitarios, sociales, naturales, laborales...)
- Propuestas para mejorar la **convivencia** en el centro, para la prevención y resolución de conflictos, pudiendo crearse grupos de coordinación de expertos en mediación y negociación de conflictos, y en colaboración con el centro en el cumplimiento de las normas del reglamento de régimen interno.
- Colaboración en la detección, seguimiento y control de **alumnos** en situaciones de

absentismo escolar, fracaso, violencia, comportamiento problemático...

- Establecer actuaciones y programas con las **familias**, para la información del proceso educativo de sus hijos, orientación educativa, asesoramiento y asociación, tanto de forma individual, como grupal o a través de las asociaciones de padres y madres.
- Colaborar en la programación y realización de **actividades** complementarias, salidas escolares y actividades extraescolares, junto con las asociaciones de padres y madres, el consejo escolar, los docentes y responsables de cada una de ellas.
- Participar en la información y formación continua del **profesorado** en los aspectos anteriores.

Para todo ello el educador social posee una formación inicial en sus estudios que abarca gran parte de todos estos procesos educativos, aunque necesitaría una formación más especializada en el conocimiento y funcionamiento de los centros docentes y el sistema educativo, como señalan los propios alumnos que cursan la asignatura en la Universidad. Es evidente que en todos los centros sería necesaria la figura de este profesional "mediador socio-cultural", que podría ocupar por su formación el educador social, participando en los servicios psicopedagógicos o departamentos de orientación, en colaboración con el equipo directivo y los tutores.

Destacaríamos como prioritarios aquellos centros ubicados en zonas con características económicas, sociales, culturales... más desfavorecidas; en los que existe un porcentaje significativo de población inmigrante o de minorías étnicas; los que presentan un tamaño muy grande en alumnado, niveles y etapas educativas diferenciadas, estructura compleja de actividades, una población que presenta una tasa elevada de conflictividad...

Hemos recogido informes de las asociaciones de educadores sociales y experiencias que recogen los medios de comunicación (El País, 11 de octubre de 2004), en las que aparece la incorporación del educador social en los centros (Extremadura, Castilla la Mancha...), donde trabajan la acogida, la convivencia, la mediación y la facilitación de relaciones entre alumnos, profesores y familia, para paliar los efectos de conflictividad que se están produciendo en los centros escolares y que son fundamentales para la prevención de situaciones de desadaptación social.

### La experiencia educativa

Toda esta realidad la llevamos al aula donde se forman los futuros educadores sociales, ellos aportan sus experiencias, lecturas, informes... y planteamos esta

necesidad y esta posibilidad de trabajo, que la mayoría asumiría, ya que consideran que la formación que poseen y su perfil profesional, corresponde a esta figura necesaria en los centros docentes, y desde el punto de vista vocacional, consideran que es un trabajo que realizarían gratamente.

Es interesante destacar el apartado en el que trabajamos las relaciones interculturales en la empresa (Gil, 187-199), donde podemos destacar los objetivos de los programas de educación intercultural en el ámbito laboral:

- . Lograr que las personas se comuniquen más eficazmente.
- . Ayudar a tratar con el inevitable estrés que acompaña a un encuentro intercultural.
- . Capacitar a las personas para desarrollar y mantener relaciones interpersonales con aquellos cuyos orígenes son diferentes de uno.
- . Formar a los trabajadores para que realicen las tareas que tienen que llevar a cabo en un nuevo contexto o ambiente

Y los contenidos formativos de los programas de educación intercultural

- . Saber asumir diferencias (en lugar de atribuir similitudes)
- . Hacer énfasis en la descripción (en lugar de realizar valoraciones)
- . Desarrollar empatía (en lugar de imponer la visión propia)
- . Establecer un trato personalizado (en lugar de sobregeneralizar)
- . Fomentar una relación espontánea (en lugar de emplear estereotipos y prejuicios)
- . Aceptar valores ajenos (frente a imponer los propios)

Estos aspectos se trabajan desde el punto de vista del educador social como persona que trabaja con personas de distintos ambientes culturales, y la importancia de establecer buenas habilidades con los mismos y, desde el aspecto de coordinador, dinamizador de actividades, planificador de programas, diseñar planes de formación... de personas de distintas procedencias.

La metodología fundamental de trabajo en el aula es el diálogo, y las técnicas fundamentales son las dinámicas de grupo y las habilidades sociales, bases de un trabajo en equipo que realizarán con otros profesionales, valorando el trabajo propio y el de los demás como una herramienta de socialización y de enriquecimiento intercultural.

## - CONSIDERACIONES

En la situación social actual, la educación de nuestros niños y jóvenes es el reto que tenemos desde todos los ámbitos de intervención educativa, la formación de los educadores sociales ha de prepararles para afrontar esta situación, valorando la posibilidad de trabajo en los centros docentes del ámbito formal, como medio de inserción sociocultural de las personas, y actuando como agentes de desarrollo, desde los ámbitos de la prevención y la intervención.

Consideramos que incidimos en aquellos alumnos que optan por esta materia, presentando una capacidad mayor de diálogo, un conocimiento de las posibles salidas profesionales, elaboración de programas de formación en centros, y valoración, en definitiva, del trabajo como elemento indispensable del desarrollo personal, social y cultural.

El diálogo ha de ser la metodología de formación básica en estos profesionales, que se ha de convertir en un hábito en su desarrollo profesional y en los múltiples ámbitos de intervención que presentan.

## - BIBLIOGRAFÍA EMPLEADA.

ARBIZU ECHÁVARRI, Francisco; *La Formación Profesional Específica. Claves para el desarrollo curricular*, Santillana, Madrid, 1998.

COLOM, Antoni y OTROS; *Estrategias de formación en la empresa*, Narcea, Madrid, 1994.

DEL RÍO, E.; JOVER, D. y RIESCO, L.; *Formación y empleo*, Paidós, Barcelona, 1994.

FARRIOLS, X.L.; INGLES, M.: *La formación profesional en la LOGSE*, ICE y Horsori, Barcelona, 1994.

FARRIOLS, X.L.; INGLÉS, M.; *De l'escola a la feina: les practiques a l'empresa en la formació professional*, ICE y Horsori, Barcelona, 1993.

FERMOSO, Paciano; *Pedagogía social. Fundamenlación científica*, Herder, Barcelona, 1994.

GIL, F. Y LEÓN, J. M<sup>a</sup>.; *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Síntesis, Madrid, 1988.

JOVER, D.; *La formación ocupacional. Para la inserción. La educación permanente y el desarrollo local*, Editorial Popular, Madrid, 1999.

MAHUEDA FLUIXÁ. Fernando; *Aprender de la práctica: didáctica de la F.C.T.*, Ediciones Universitat de Valencia, Valencia, 2001.

MARTÍNEZ MUT, Bernardo: "Relaciones entre sistema educativo y mercado de trabajo", en *Revista de Estudios de Juventud*, Madrid, N° 38, Diciembre 1998, Páginas 9-29.

MARTÍNEZ MUT, Bernardo; *Calidad y Educación. Un enfoque de ingeniería*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 1997.

PEIRÓ, José María; *Psicología de la Organización*, UNED, Madrid, 1990.

## TIEMPO LIBRE, TIEMPO DE COMUNICACIÓN

Santiago Estañán Vanacloig

Pedagogo, Sociólogo y Animador sociocultural

Dumazedier en su obra *Hacia la civilización del ocio* (1964) que ha sido traducida a seis idiomas, entre ellos el español, siendo punto de referencia de estudios e investigaciones sobre ocio en las tres últimas décadas enunciaba que el tiempo libre supone a las personas las 3 D (descanso, desarrollo personal, diversión). Posteriormente en *Revolution culturelle du temps libre* (1988), resalta la ruptura de 1985, momento en el que el tiempo libre se hace más largo que el tiempo de trabajo en el ciclo vital.

Para Munné (1988) se pueden distinguir cuatro tiempos claramente visibles dentro de la vida social del individuo: el *tiempo psicobiológico*, el cual es ocupado por las conductas impulsadas por necesidades psíquicas y biológicas; el *tiempo socioeconómico*, el cual consiste en actividades laborales, productivas de bienes y servicios; el *tiempo sociocultural*, donde se contemplan los compromisos resultantes establecidos por la sociedad y al grupo al que se pertenece; y el *tiempo libre*, donde la libertad de las acciones que se realizan no llevan de por medio una necesidad externa que las impulse.

Bajo este enfoque el ocio es concebido como "...el conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse con pleno consentimiento, ya sea para descansar o para convertirse, o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de (todas) sus obligaciones profesionales, familiares y sociales" (Munné, 1988).

¿Han sabido nuestras sociedades transformar la relación con el tiempo y organizar el espacio para favorecer tanto un desarrollo individual como una mayor participación de todos en las responsabilidades sociales? Por eso, hay que empezar por recordar brevemente la situación real y olvidada del *tiempo liberado* de nuestro doble trabajo en la empresa y en casa.

Se puede pensar que el esfuerzo de educación y organización no ha bastado para realizar el proceso civilizador de este tiempo libre ganado sobre el tiempo de trabajo. La preparación de todos para el tiempo libre todavía plantea inmensos problemas a los que no ha propuesto soluciones satisfactorias el programa de la escuela para todos, sobre todo en la adolescencia, y en la formación de adultos demasiado orientada hacia el trabajo.

En primer lugar, **las actividades dominantes del tiempo de ocio no son las actividades de voluntariado**. En la práctica, se reducen a un 10% del tiempo libre. El 80% de este tiempo lo representan las actividades de ocio, de "libre" expresión, de un placer en general condicionado por los modelos más comunes de la diversión mediática. También han aumentado las actividades de sobredosis destructiva y de agresión a los bienes y a las personas.

¿Qué es lo que queda en la mayoría de los antiguos alumnos después de la escuela? Después de ella, lo que plantea problemas es la mayor parte de los contenidos de diez años de formación obligatoria para obtener un título. Incluso admitiendo que el título tenga alguna utilidad social, no es seguro que los conocimientos impartidos sean la mejor preparación para las actividades de trabajo y aún menos para las actividades de tiempo libre de la mayoría.

Los jóvenes, en su mayoría, nunca han aprendido a mejorar su vida cotidiana en el trabajo o fuera de él mediante el conocimiento. Nunca han aprendido a decidir un saber o un "saber vivir" en su tiempo libre. Casi nunca han descubierto en la escuela lo que puede ser "la alegría de aprender". Es justamente lo contrario lo que se les queda en la memoria a pesar de todo el arte de los profesores a menudo ingeniosos.

En la UNESCO, una comisión ha trabajado, desde los años 90, en la evolución de la concepción eficaz de la educación para todos (Informe Delors: "La educación encierra un tesoro"). En este documento se destaca que la educación se ha convertido en una formación inicial y una formación continua *en todas las etapas del ciclo vital*, mezclándose la experiencia personal con la iniciativa del "alumno-sujeto social" en el trabajo y, sobre todo, en el tiempo libre.

Cuando hay estadios, salas, residencias para jóvenes, no se ha previsto la animación necesaria para que grupos sociales distintos puedan conocerse. A menudo, en las instituciones escolares falta material y las asociaciones de educación ciudadana y popular funcionan con pocos recursos. Los trabajadores sociales y los policías también son muy pocos. Sobre todo, siempre hay insuficientes animadores cualificados en las actividades de tiempo libre y la colaboración entre ellos suele ser mala. La sociedad a menudo "invisible" no responde satisfactoriamente a las hipótesis que en su momento se plantearon sobre la ocupación del tiempo libre, liberado, recreándolo y convirtiéndolo en ocio creativo personal y socialmente

Todavía no hemos sido capaces de inventar el tiempo para la iniciación a la autoformación necesaria y el espacio necesario para una vida social libre para todos. Nuestras autoridades políticas, municipales y pedagógicas todavía están encerradas en tradiciones de otra época. La revolución cultural que conlleva el tiempo libre todavía no ha podido realizarse masivamente. Ahora ha llegado el tiempo de acelerar y profundizar el necesario proceso civilizador del ocio de masas, preparando una reforma adecuada de la cultura general, y preparando, desde la adolescencia (12-16 años), para tomar decisiones libres en la vida cotidiana, y particularmente en las situaciones de tiempo libre, para fomentar prácticas de autocontrol y autoformación individual y colectiva.

Este proceso civilizador debería inspirar también a las autoridades municipales drásticos cambios de organizaciones desiguales, injustas, de zonas desfavorecidas, creando nuevas zonas mejor equipadas, más vigiladas, mejor animadas que los siniestros suburbios nacionales e internacionales llenos de violencia y de paraísos artificiales mortales.

Es, probablemente, la única solución para intentar enfrentarse con el declive de los antiguos controles sociales de la vecindad comunitaria y de las omnipotentes fiestas colectivas de una sociedad autoritaria, familiar, escolar o religiosa en vías de extinción.

Existe una creciente impotencia de nuestras estructuras y nuestras mentalidades dominantes para evitar el advenimiento, en el tiempo libre dedicado a las futilidades de una sociedad mediática alterada, de lo que Riesman ha llamado "la multitud solitaria" ("the lonely crowd"), sin relación con la cultura ni con la sociabilidad. Pero las autoridades no han querido hacerle caso.

Las tres D de Dumazedier han dado paso a las 3 C del siglo XXI donde el tiempo libre personal se ha convertido en un tiempo de consumo, de comunicación y de cooperación. Las sociedades industriales del primer mundo han dado paso a un mayor tiempo libre, desocupado, que se encauza hacia un consumo desenfrenado que promete el paraíso en cada uno de sus productos y bienes, baratos y la mayor parte de ellos innecesarios.

Paralelamente la era digital de la comunicación ha traído nuevas formas de encuentros virtuales en

las que destaca la asincronía de las relaciones interpersonales. No es necesario un lugar físico común para realizar una reunión, a través de la red o de los satélites se establecen interacciones a miles de kilómetros y en horarios totalmente distintos.

En tercer lugar el tiempo libre, en un menor grado, es un tiempo del voluntariado y de la cooperación. Frente a las desigualdades y las grandes catástrofes se aprecia una brecha entre dos mundos uno rico, desarrollado y embarcado en aventuras espaciales y otro pobre, carente de unos servicios mínimos y dónde comer cada día se convierte en el mayor reto. Para intentar cambiar esta situación y conseguir otro mundo posible, miles de personas voluntarias a través de organizaciones canalizan los esfuerzos compensadores.

Los animadores del siglo XXI hemos de contar con estas nuevas realidades, nuestra tarea debe avanzar en el camino iniciado en el pasado. La Animación sociocultural está fundamentada en la participación de las personas para conseguir la transformación y el cambio social. Una participación que implica necesariamente una formación y una democracia cultural para seguir adelante en la consecución de un mundo más justo y solidario.

## **Deambulando pelos caminhos inóspitos da Animação Sociocultural na Região Autónoma da Madeira**

Albino Luís Nunes Viveiros

([albinoviveiros@netmadeira.com](mailto:albinoviveiros@netmadeira.com))

O presente exercício de reflexão procura abordar e compreender as diversas práticas de Animação Sociocultural na Região Autónoma da Madeira. É uma primeira aproximação à “análise” da praxis da Animação num território em que, esta estratégia de acção em prol do sociocultural começa a se afirmar como um novo eixo de intervenção no campo do social e da cultura, gerando processos participativos e emancipatórios das comunidades.

Procuraremos transpor para a escrita, a leitura que os diferentes sectores da sociedade madeirense (sector político, social, cultural e educativo) fazem da Animação Sociocultural e de que forma ela está a afirmar-se no território insular.

A metodologia de “análise diacrónica” da praxis da Animação surge de uma busca permanente pelo conhecimento da realidade regional e local, em torno das questões da Animação Sociocultural e dos Animadores.

A pesquisa que procuraremos materializar na presente reflexão assenta no conhecimento relativo da acção cultural dos diversos organismos públicos regionais, das instituições públicas e privadas de âmbito local e das autarquias com especial preocupação sobre as realidades locais. O movimento associativo será motivo de reflexão. Não podemos esquecer projectos que pela sua metodologia de intervenção foram e são projectos de Animação Sociocultural.

Este trabalho é um primeiro contributo para um futuro estudo mais aprofundado que permita aos Animadores compreenderem o estado da Animação na Região Autónoma da Madeira e as suas perspectivas futuras no território insular.

Falar de práticas que ao longo do tempo se foram modelando a mapas de intervenção e a filosofias de acção possibilitando que, comunidades anónimas se transformassem em protagonistas da acção através de processos participativos contribuiu para o que, hoje designamos por Animação Sociocultural.

Desde a sua descoberta, a Região Autónoma da Madeira é um marco na história social e cultural de Portugal. Um território que no nosso entender também contribuiu para a história da Animação Sociocultural em Portugal e continua a fazê-lo em sectores como o social e o cultural, sem descurar o educativo.

A revolução democrática de 25 de Abril de 1974 marcou o fim de um regime ditatorial e conseqüente instauração de um Estado democrático e *“as condições políticas propícias à emergência de movimentos cívicos, no campo da Animação Sociocultural e, ao seu reconhecimento institucional.”*<sup>[1]</sup>

Os anos de opressão ideológica e de repressão política, sociocultural e económica extinguiram-se com a “revolução dos cravos”. É este marco histórico que balizou o início da Animação Sociocultural com uma forte dinâmica de iniciativas em Portugal Continental.

Não podemos esquecer a realidade insular. As gentes da Ilha da Madeira também viviam na alçada do regime salazarista, a revolução de Abril também acontecera na Madeira. E, é a partir deste feito nacional que a Animação Sociocultural se desenrola de acordo com as sinergias regionais e locais impulsionadas por ventos favoráveis a novos tempos para a cultura e a educação em Portugal.

Na Madeira, os jovens candidatos ao ensino superior que ao se depararem com o encerramento das universidades ingressaram no Movimento do Serviço Cívico. Este visava o desenvolvimento de campanhas de alfabetização no mundo rural. Aqueles jovens eram equiparados a professores primários, entretanto, este trabalho voluntarioso prestado às comunidades locais fora interrompido com a reabertura das universidades em Outubro de 1975.

Estes Animadores comunitários de vocação voluntária foram precedidos pelo clero e por alguns professores primários que dinamizaram campanhas de alfabetização, nomeadamente, cursos nocturnos que decorriam nos salões paroquiais com o objectivo de ensinar as comunidades rurais a ler e escrever; o objectivo era a conclusão da

escolaridade obrigatória.

Atendendo à nova realidade política e social, ao atraso cultural e educativo do País e da Região foram desenvolvidas na Madeira, campanhas de alfabetização e consciencialização das populações, processo que se assemelhou ao desenvolvido em Portugal Continental como testemunham as medidas sublinhadas no programa do MFA – Movimento das Forças Armadas relativo à campanha de Dinamização Cultural – Acção Cívica; o de constituir “... em cada Região, Comissões Dinamizadoras Regionais, que integrarão 3 elementos das F. A. e representantes das diversas associações culturais e organismos de Estado que actuarão nas áreas geográficas correspondentes às Regiões Militares do Continente, Açores e Madeira”.[\[2\]](#)

Ainda acerca das campanhas de alfabetização, o investigador Esaú Dinis[\[3\]](#) afirma que o modelo das equipas de alfabetização inspiradas em Paulo Freire nos pós 25 de Abril foi fonte de inspiração para outras intervenções na Madeira e em outros pontos geográficos do País. Este investigador relata as experiências de promoção social comunitária que centradas nos “...projectos de desenvolvimento comunitário articularam-se em intervenções satélites e em contextos geográficos e sociais diferenciados...”[\[4\]](#) como é o caso do Concelho de São Vicente na Ilha da Madeira.

A primeira abordagem à Animação Sociocultural na Madeira, concretamente, à formação dos Animadores é feita por Orlando Garcia e pela sua equipa, descrita num relatório da Divisão de Formação Técnica do FAOJ – Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis em 1976, que faz a seguinte avaliação: “*Funchal (Madeira): ausência de Animadores e de práticas de Animação. Associativismo débil. Resistência ao movimento associativo e actividades de Animação por parte do clero e autoridades regionais. Actividades realizadas: teatro, música, etnografia, artesanato, desporto, jornalismo, alfabetização. Relatório enviado por Associações locais em Março de 1976.*”[\[5\]](#)

Ainda nesse ano, o Centro Cultural de Évora/ Teatro Garcia de Resende acolheu um estágio para a formação de Animadores destinado aos Animadores das Ilhas dos Açores e Madeira.

Em finais dos anos 80, na Ilha da Madeira começa-se a vislumbrar práticas de Animação no campo da acção social, enquanto, estratégia de intervenção comunitária feita não por Animadores profissionais, mas, por professores e educadores – Animadores Socioeducativos voluntários que aprenderam o que era a Animação no terreno através da intervenção com os grupos.

*Escola Aberta* foi um projecto de intervenção comunitária e de Animação Socioeducativa com início em 1987, uma fase caracterizada pelos contactos, pois, só em 1989 começou o projecto propriamente dito. A fase de enquadramento institucional viera a acontecer em 1991-92.

Porquê *Escola Aberta*? Porque era uma escola livre onde podiam estar à vontade, porque era um espaço deles, dos “meninos da caixinha” que desciam para a Cidade do Funchal. Um projecto que privilegiava a criatividade e a educação não formal assente em processos participativos, nos quais, as crianças eram as protagonistas. Era um tempo e um espaço onde o lúdico e o diálogo tinham lugar com a introdução de situações de aprendizagem.

Este projecto de Animação foi inovador no campo da alfabetização, enquanto experiência ao nível pedagógico. “*O projecto Escola Aberta nasceu do contacto com as crianças de rua. Do andar na rua e falar com os miúdos...*”.[6]

No campo cultural desenvolveram-se outros projectos. Destaque para o Atelier de Artes Plásticas de Machico, um projecto que nasceu nos anos 80 e que contribuiu para o desenvolvimento cultural e da criatividade. O Atelier era um espaço de promoção da educação artística e de participação dos seus utentes na vida cultural local.

No contexto da Animação dos tempos livres importa ainda destacar o projecto CIMAP – Centro Infantil de Música e Artes Plásticas, um projecto que teve início em 1983 da responsabilidade do Grupo Cultural e Recreativo de Machico e que tinha como destinatários crianças dos 6 aos 10 anos. A iniciação à música e a sensibilização das crianças para as actividades plásticas foram objectivos do projecto.

O desenvolvimento de práticas e novos âmbitos da Animação Sociocultural não cristalizaram no tempo, um pouco por toda a Ilha da Madeira continuam a ser desenvolvidos projectos de Animação de âmbito comunitário, sociocultural e dos tempos livres. A Animação Sociocultural na Região Autónoma da Madeira começa a ganhar um espaço próprio de intervenção.

Os Animadores começam a integrar diversos organismos que têm como espaço de acção o território local e regional. Encontramos esses profissionais integrados na planificação e concretização de projectos de Animação de âmbito comunitário, social, educativo, recreativo e cultural. Estes agentes socioculturais estão em instituições como centros comunitários, atelier’s de tempos livres dos bairros sociais, Instituições Privadas de Solidariedade Social, parques temáticos, grupos de teatro e em Associações de

Desenvolvimento Local que funcionam como pólos dinamizadores de actividades socioculturais.

Mas, ainda no domínio do social encontramos Animadores envolvidos em projectos de prevenção das toxicodependências ou em unidades de saúde mental.

Neste leque de entidades empregadoras estão as autarquias que na Região Autónoma da Madeira começaram a integrar nos serviços educativos, de acção social e culturais municipais, técnico-profissionais e técnicos superiores de Animação Sociocultural.

E porque falamos de Animadores e autarquias no território insular é de salientar, a mais valia que estes profissionais da cultura assumem no diagnóstico, planificação e concretização de programas e projectos de Animação Sociocultural e no exercício de funções de gestão sociocultural no contexto local, nomeadamente, na programação e gestão dos Centros Cívicos.

O despertar da consciência dos gestores das políticas desenvolvidas no âmbito autárquico permitiu uma maior flexibilidade no que concerne a políticas de Animação Sociocultural e ao estímulo da criação de novos projectos por parte dos Animadores. O facto de um Animador Sociocultural ingressar numa autarquia da Região marcou uma nova etapa da Animação Sociocultural na Madeira.

Quem são os Animadores? E o que fazem? São questões que os Animadores se confrontam no contexto da sua intervenção. Mas, estamos convictos que são estes actores de processos participados pelas comunidades locais que têm impulsionado acções e forjado novos âmbitos para a agitação do *modus operandi* da Animação Sociocultural, estratégia de acção ao serviço das comunidades.

Com o intuito de compreender o lugar que a Animação Sociocultural ocupa enquanto estratégia de acção no quadro regional da intervenção dos Animadores no campo do social e da cultura e conseqüentemente, no advento de novas áreas de acção, importa passar em revisão o Programa do Governo da Região Autónoma da Madeira.

Da leitura do capítulo VI - Turismo e Cultura do programa governativo do mandato 2001-2004, sobressai uma clara alusão à difusão e democratização cultural, enquanto, estratégias de aproximação e acessibilidade da cultura às populações; objectivo que implica *“apojar a criação e a dinamização de Casas da Cultura e de centros sócio-culturais em todos os concelhos da RAM, que permitam uma adequada interligação entre o centro e a periferia em termos de programação cultural, os quais deverão estar dotados*

*de espaços funcionais, susceptíveis de servirem a criação e a divulgação cultural em diferentes áreas”.* [7]

Na nossa perspectiva, esta proposta no âmbito da acção governamental para a cultura é um novo âmbito de intervenção dos Animadores e para o exercício da praxis da Animação Sociocultural.

Os equipamentos culturais atrás referenciados – os Centros Cívicos povoam algumas freguesias rurais da Região, enquanto que, as Casas da Cultura estão localizadas na sede de concelho. Eles são novos espaços para o exercício da Animação Sociocultural no território rural e urbano no contexto local.

Estas infra-estruturas culturais têm um carácter polivalente e uma vocação comunitária que possibilitam o desenvolvimento de um projecto de Animação e o incremento de uma demanda de desenvolvimento cultural das comunidades locais através da sua participação nos processos socioculturais, em concreto, nas políticas culturais municipais.

Na Região Autónoma da Madeira as Casas da Cultura e os Centros Cívicos têm-se caracterizado por serem sinónimo de descentralização e democratização cultural, fomento do associativismo e instrumentos da praxis da Animação Sociocultural.

Em matéria cultural convém destacar do Programa do Governo em análise que, uma das medidas no quadro institucional dos museus visou a concretização de um projecto de animação e actividades pedagógicas nos Museus da Região, medida concretizada na criação e integração dos serviços educativos dos museus. Nasce um novo âmbito da Animação Sociocultural – a Animação Socioeducativa em contexto museológico.

Analisando ainda, o documento orientador das políticas governamentais, destaque para a alínea e) âmbito *Produção e Animação cultural*. O conteúdo deste parâmetro revela a falta de consistência de uma política de Animação Sociocultural. Há uma aposta na valorização do movimento associativo, enquanto, entidade que contribui para a dinamização, visibilidade e descentralização da cultura regional, a par, da aposta em grandes eventos culturais/ internacionais, factor de dinamização turística.

O turismo é o motor da economia regional e conseqüentemente a promoção de eventos culturais são promovidos com o objectivo de se assumirem como actividades socioculturais que integram um cartaz turístico que, ciclicamente dinamiza o mercado turístico-cultural regional.

Neste âmbito há um serviço institucional especializado na promoção de actividades de Animação de âmbito turístico-culturais centradas nos recursos endógenos ao território insular, nomeadamente, na promoção dos recursos patrimoniais culturais e naturais; na promoção de mostras etnográficas que recriam “cenas” do quotidiano madeirense e divulgação do folclore, enquanto imagem idílica de um povo e da sua identidade.

Estas iniciativas são complementadas por inúmeras propostas de Animação oriundas de outros organismos que dinamizam o mercado turístico da Região.

A Animação turística no âmbito do turismo rural e do turismo de habitação são segmentos que assumem especial protagonismo na Região Autónoma da Madeira, um sério contributo para a salvaguarda e divulgação do património cultural regional.

Importa ainda, analisar o documento orientador das políticas governativas para o mandato 2005-2008 em matéria de Cultura e Juventude. O capítulo XXIV do Programa do Governo Regional da Madeira dedicado à Cultura, volta a sublinhar a acção governativa no domínio da descentralização cultural, na requalificação e construção de novos equipamentos socioculturais e no apoio ao movimento associativo cultural sendo a sua acção pautada por algumas iniciativas de promoção cultural.

O capítulo XXVII alusivo à Juventude menciona num dos itens, a concepção de bolsas para a formação de dirigentes associativos e Animadores juvenis.

As associações de cariz cultural têm-se assumido como espaço de Animação Sociocultural e conseqüentemente, extensão para a participação cidadã das comunidades locais em algumas localidades rurais da Madeira. Estas colectividades exercem um papel de dinamizadoras socioculturais e promotoras de iniciativas de Animação, sobrepondo-se ao papel interventivo das autarquias em matéria de cultura. Em alguns casos, são as únicas entidades dinamizadoras de iniciativas culturais com as comunidades locais.

É esta vocação de praxis comunitária desenvolvida pelas associações culturais que no contexto regional se afirmam como parceiras em projectos de desenvolvimento cultural e entidades de Animação Sociocultural, capazes de contribuírem para a afirmação do Local e impulsionadoras da participação dos actores sociais.

É no movimento associativo que as gentes são protagonistas da acção sociocultural. As colectividades de cultura e recreio são sinónimo de participação e escola de cidadania, prática de Animação e dinamizadoras do tecido social.

Ainda neste quadro associativo uma breve referência às Casas do Povo, instituições que complementam a rede associativa madeirense e que salvo algumas

excepções, têm contribuído para o desenvolvimento de projectos de Animação Sociocultural e participação activa das comunidades na vida cultural comunitária, nomeadamente, na dinamização de cursos de formação para adultos e de iniciação ao teatro; criação e dinamização de grupos teatrais e na promoção de outras iniciativas socioculturais em contexto de educação não formal.

Com o intuito de preservar as tradições locais, símbolo da identidade cultural das comunidades, as Casas do Povo têm exercido um papel fundamental na formação de agrupamentos de música popular tradicional e dos grupos de folclore.

*“As Casas do Povo aparecem-nos assim como autênticos centros comunitários, empenhados no desenvolvimento das populações, contribuindo para a melhoria da sua qualidade de vida, através de diversas acções de animação sócio-cultural”.*[\[8\]](#)

E porque falamos de ténues e parcas referências da praxis da Animação no quadro da política cultural regional, parece-nos importante situar nestes raros acontecimentos que marcam a história da Animação Sociocultural na Região Autónoma da Madeira, um órgão consultivo na área da política de Animação Cultural – o Conselho Regional da Cultura e Animação.

A consciência governamental para a prossecução de um desenvolvimento integral das populações assenta numa política de Animação Cultural e para a salvaguarda material integral da identidade cultural das comunidades, mas, a eficácia de acções de Animação Cultural são verdadeiramente concretizadas quando há uma participação efectiva dos actores da cultura. Estes foram os fundamentos que sustentaram a criação do Conselho Regional da Cultura e Animação pelo Decreto Legislativo Regional n.º 22/96/M de 7 de Setembro e alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 20/98/ M.

O Conselho Regional de Cultura e Animação tem por objectivo colaborar na definição de princípios orientadores da Animação Cultural, colaboração que se estende à contribuição para o diagnóstico, calendarização e apoio às acções culturais.

De acordo com o Artigo 3º do Decreto Legislativo Regional n.º 22/96/M, compete aquele órgão: *“Avaliar, propor, calendarizar e acompanhar a execução de medidas e programas de animação cultural”*; *“analisar e avaliar as potencialidades existentes na Região, no âmbito da actividade cultural”*; *“contribuir para a elaboração de um mapa anual ou plurianual de acções culturais”* e *“dar parecer sobre a proposta de atribuição de apoio e forma de atribuir”*.

Nesta reflexão acerca dos caminhos sinuosos da praxis da Animação Sociocultural

na Ilha da Madeira, não podemos deixar de abordar a formação dos Animadores.

Os estabelecimentos de ensino profissional da Região ministram o curso técnico-profissional de Animador Sociocultural no domínio de Assistente de Geriatria e/ou Familiar, Técnico de Reinserção, Técnico de Desporto e o curso de Animador Social. Estes cursos oferecem uma formação ao nível do ensino secundário com equivalência à formação de Nível III da União Europeia.

A estrutura curricular do curso profissional de Animador Sociocultural está partilhada numa tríade (25% formação sociocultural; 25% formação científica e 50% para a formação técnico-prática) perfazendo um total de 3100 horas do ciclo de formação.

Embora as áreas de intervenção da Animação Sociocultural sejam vastas, as especificidades no domínio da intervenção possibilitam a delimitação de áreas de actuação. O curso de Animador Sociocultural/ Social pretende formar profissionais com capacidade para participar em programas e organizar actividades de integração sócio-profissional, nomeadamente, através de empresas, associações ou instituições de cariz profissional, cultural, recreativo e desportivo.

Um outro curso no âmbito da Animação é o curso tecnológico de Acção Social. A Animação Sociocultural enquanto especificação na área da Acção Social permite aos futuros Técnicos Auxiliares de Animação Sociocultural exercerem funções em equipas multidisciplinares que actuando com grupos, instituições e comunidades têm em vista a promoção de actividades de animação e apoio, bem como o seu desenvolvimento sociocultural.

E porque falamos da formação dos Animadores Socioculturais, a Secretaria Regional da Educação em parceria com o CELF – Centro de Estudos, Línguas e Formação do Funchal promoveu duas edições do curso de especialização em Animação Sociocultural de Bibliotecas Escolares.

Este curso de especialização visava colmatar a falta de técnicos profissionais de bibliotecas nas Escolas do 1º Ciclo da Região diminuindo desta forma, o número de licenciados em Línguas e Literaturas do ramo científico que se encontravam desempregados.

O curso de especialização em Animação Sociocultural de Bibliotecas abrangeu cerca de cinquenta formandos que num total de 600 horas de formação, supostamente adquiriram as competências mínimas para desempenharem funções de Animadores de Bibliotecas nas Escolas Básicas do 1º Ciclo da Região Autónoma da Madeira.

O futuro é sempre uma incógnita que no quotidiano procuramos descortinar através de acções que nos levam em busca de certezas e alimentam uma luta colectiva pela dignificação da profissão do Animador Sociocultural.

O caminho que a Animação tem vindo a calcorrear na Região Autónoma da Madeira ao nível da concretização de projectos socioculturais tem ajudado a despontar necessidades comunitárias e a consequente sedimentação de um percurso profissional inóspito dos novos agentes culturais que, hoje começam a se afirmar em instituições que intervêm em diferentes realidades sociais.

Os Animadores estão no território, as práticas socioculturais e educativas com as comunidades locais começam a frutificar e a Animação Sociocultural começa a ser uma realidade no território insular.

A participação dos actores sociais em projectos de Animação é uma utopia possível, são testemunho as “pinceladas” deixadas sob a tela que retrata a deambulação pelos caminhos inóspitos da Animação Sociocultural da Região Autónoma da Madeira.

Porque há Animadores e se concretizam projectos de Animação Sociocultural nas diferentes comunidades locais deste arquipélago é que, a Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sócio-cultural criou a sua primeira Delegação Regional, a da Madeira. Falarmos deste embrião associativo assumido como um projecto de Animação Sociocultural é prematuro. Outros Animadores virão e a leitura da realidade irá sendo pintada na imensa tela que espelha a Animação Sociocultural na “*Pérola do Atlântico*”.

### **Referências Bibliográficas**

DINIS, Esaú e Filomena Viegas. *Originalidade e origens da animação sociocultural (Período de 1968 a 1976)*. Texto policopiado, Chaves, 2006.

GOMES, Lúcia. *Animação, palavra-chave*, 1ª ed., Edições GAF – Grupo Aprender em Festa, Gouveia, 2000.

LOPES, Marcelino de Sousa. *Animação Sociocultural em Portugal*, 1ª ed. Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, Chaves, 2006.

MARUJO, João, Pedro Soldado e Ramiro Correia. *MFA – Dinamização Cultural e Acção Cívica*, 3ª ed., col. «Biblioteca Ulmeiro n.º3», Ulmeiro, Lisboa, 1977.

MENDES, Victor e Gomes Ferreira. *Legislação sobre Associações*, 3ª ed., col. «Dura lex, sed lex», Legis Editora, Porto, 2004.

- [1] Marcelino de Sousa Lopes, *Animação Sociocultural em Portugal*, p. 57.
- [2] Ramiro Correia, Pedro Soldado e João Marujo, *MFA – Dinamização Cultural e Acção Cívica*, p. 22.
- [3] Esaú Dinis e Filomena Viegas, *Originalidade e origens da animação sociocultural (Período de 1968 a 1976)*.
- [4] Esaú Dinis, *ibid.*, p. 6.
- [5] Marcelino de Sousa Lopes, *op. cit.*, p. 181
- [6] Lúgia Gomes, *Animação*, palavra-chave, p. 85.
- [7] Programa do Governo da Região Autónoma da Madeira 2001-2004.
- [8] Victor Mendes e Gomes Ferreira, *Legislação sobre Associações*, p. 367.

### **MITOS SOBRE LA INMIGRACIÓN**

Salvador Mejías.

Me apetece reflexionar sobre el tan actual, mal llamado, fenómeno de la inmigración en nuestro país, para intentar dar más contenido al discurso fácil de relacionar **inmigración-delincuencia, inmigración-desempleo**.

En primer lugar, la inmigración no es un fenómeno actual; si volvemos la vista a atrás, veremos que, a través de la historia de la humanidad siempre el ser humano ha sentido la necesidad de desplazarse por los diferentes lugares, por dos motivos claros y largamente estudiados: motivos naturales o motivos culturales. Primer mito derribado con una breve reflexión histórica.

En segundo lugar, ¿quién emigra?; por mi experiencia y contacto con los inmigrados, podría decir, que emigran los mejores de cada país por las siguientes razones obvias: en primer lugar hace falta tener un proyecto migratorio, basado en cuatro elementos subjetivos como: **reflexión**: capacidad para considerar posibles alternativas de mejoras. **Análisis**: saber recapacitar sobre los posibles problemas para mejorarlos. **Coraje y atrevimiento**: para emprender un viaje que, en el peor de los casos les puede costar la vida, o estar avocados a la exclusión social, en el mejor de los casos. **Percepción**: capacidad para darse cuenta de la existencia de un mundo mejor, más justo e igualitario. Y otro elemento objetivo: **económico**: además de la relación existente con el aspecto laboral, tenemos que tener en cuenta la capacidad para poder endeudarse de los que prueban la inmigración; existe gente tan pobre que no puede tener ni la capacidad para poder financiarse el viaje, no tiene nada para poderse avalar éste. Éstos serían argumentos más que suficientes para desmontar el binomio inmigración-delincuencia.

¿Tenemos en España una verdadera política de inmigración?. En primer lugar, tendríamos que estudiar los dos modelos políticos existentes en la actualidad sobre la inmigración: el **modelo conservador**, basado en un modelo policial, ningunos derechos, lo que nos llevaría a la discriminación social, y el **modelo liberal**, en el cual existe una libertad de circulación de mercancías, economía, basado en la fuerza del trabajo, una cosificación. Tienen reconocidos unos derechos parciales como los derechos del trabajo, pero muy pocos sociales, lo que les llevaría a la exclusión social.

Una buena política de inmigración sería aquella basada en seis puntos clave:

- **Equiparación**: de derechos y libertades humanas, lo que conlleva unas obligaciones.
- **Gestión**: el modelo laboral, sería el español, por lo tanto habría que realizar un

análisis de necesidades laborales reales y constantemente actualizado.

- **Integración:** social, dinámico, mutuo y recíproco.
- **Cooperación:** políticas de cooperación al desarrollo.
- **Conocimiento:** no tenemos realmente un conocimiento de la inmigración. Tenemos que trabajar de una forma global y cooperativa con los diferentes países miembros de la U.E.
- **Dotación:** dotarnos de medios suficientes para intervenir sobre ella.

En la actualidad existen dos marcos jurídicos diferentes para según que ciudadanos. La Ley diferencia claramente a los autóctonos y a los extranjeros. Dentro del grupo de extranjeros también existen diferencias sustanciales; los pertenecientes a la U.E y los de fuera de ella, que a su vez los podemos dividir entre los regulares y los irregulares. En el caso de los primeros, (regulares), también podemos hacer dos subgrupos, los que tienen permiso de residencia permanente y los que lo tienen temporal. El segundo grupo, los irregulares, podemos a su vez dividirlos en dos grupos, los documentados y los sin documentos, a estos últimos los volvemos a dividir en, apatridas e indocumentados puros.

¿por qué España es atractiva para los inmigrantes?, podríamos encontrar varios factores: instauración de la democracia en 1978; ingreso en la CEE; modernización del tejido productivo, lo que acarrea un gran coste social (desempleo, reconversiones,...etc); desarrollo del sistema de protección social.

Me gustaría terminar con una paradoja del desempleo: ¿cómo puede faltar mano de obra habiendo un paro entorno al 9-11%?. Esto es posible por que los extranjeros se insertan en los sectores más precarizados y en la clandestinidad.

## **ANIMADORES O EDUCADORES**

**Mario Viché González**

Portugal es uno de los pocos países de la Comunidad Europea que cuentan con una licenciatura universitaria en Animación sociocultural. Este hecho les da a las animadoras y animadores socioculturales un estatuto tal que está permitiendo el desarrollo y consolidación de la profesión. Fue en la Escuela Superior de Educación de Setubal dónde invitado por la Asociación Portuguesa de Animadores Socioculturales tuve la oportunidad de debatir con estudiantes y profesores de esta licenciatura. Uno de los temas que llamaba la atención a mis colegas portugueses era la falta de asociaciones homologas en España. Yo les contesté que en España no existen asociaciones fuertes y con implantación estatal porque son los colegios y asociaciones profesionales de educadoras y educadores sociales los que están cumpliendo esta función aglutinadora y de consolidación profesional.

Así repasábamos como los colegios y asociaciones de educadores aglutinan las tres ramas profesionales: la educación especializada, la educación de adultos y la animación sociocultural. Y esto es así porque la misma diplomatura universitaria, desde su creación, queda definida con estos tres ámbitos de la intervención sociocultural.

No obstante mis colegas portugueses insistían en su debate argumentando que la educación especializada realizaba unas tareas muy concretas mientras que la animación tenía otras funciones

encomendadas mas relacionadas con aspectos del desarrollo cultural o la participación ciudadana.

Fue el profesor Nelson Matias quién me hizo reflexionar sobre la diferencia entre las funciones de estos dos tipos de profesionales: los animadores socioculturales y los educadores especializados.

En nuestro breve pero intenso debate analizábamos como los educadores especializados cumplen funciones compensatorias, funciones que pasan por compensar las carencias educativas de otros agentes educativos, los educadores especializados cumplen funciones de compensación de los déficits de la educación familiar cuanto esta esta fallando, bien por causas sociales, por desestructuración del entorno familiar o ausencia de uno o ambos padres, cumplen funciones compensatorias al facilitar al acceso a los entornos educativos o laborales de aquellos individuos con dificultades, discapacidades o carencias de índole social o cultural, cumplen funciones de compensación del barrio o la comunidad cuando estos entornos cuentan con carencias estructurales graves que impiden una integración de los individuos, es el caso de educadores de calle. Otra de las características claves para comprender las funciones de estos profesionales es la función de tutela que realizan sobre uno o varios individuos o sobre un colectivo delimitado, esta acción de tutela les lleva a desarrollar programas de seguimiento específico de los individuos y colectivos tutorizados y a trabajar en medios cerrados o semicerrados, con una clara delimitación espacial.

Por su parte los animadores socioculturales ejercen más bien una función de dinamizadores, dinamizadores de la cultura, de la educación popular, del tiempo libre, de la participación ciudadana o del desarrollo de la comunidad. Sus objetivos están más cerca del desarrollo comunitario, la promoción sociocultural y el desarrollo sostenible. Sus actividades son de oferta generalizada, aunque trabajan en entornos y ámbitos concretos sus propuestas son universalizantes, no se dirigen a grupos e individuos tutorizados sino a la ciudadanía en general aunque trabajen por sectores o poblaciones diana. Su seguimiento se realiza de una forma más sociológica que individualizada, su seguimiento se realiza en función de factores como participación, cohesión, integración, desarrollo, sostenibilidad. Su medio de trabajo es en la mayoría de ocasiones un medio abierto o en el caso de trabajar desde los equipamientos el tipo de oferta que realizan se caracteriza por la invitación generalizada a la participación.

En mi libro La Educación Social. Concepto y Metodología (2005), proponía como intento de clarificar los perfiles profesionales que trabajan en el campo de la intervención sociocultural los siguientes:

- Agentes educadores que complementan el subsistema de la educación familiar:  
Orientadores y mediadores familiares, educadores especializados o educadores de calle.
- Agentes educadores que realizan funciones de complemento del sistema escolar:  
animadores de tiempo libre, animadores socioeducativos, monitores de actividades extraescolares, educadores de calle y mediadores culturales, educadores de adultos...
- Agentes educadores que intervienen en los procesos educativos informales de la vida social y comunitaria: animadores socioculturales, animadores culturales, educadores de calle....

AMBITOS	FUNCIONES	AGENTES EDUCADORES
EDUCACIÓN FAMILIAR	Apoyo a la educación familiar	Orientador familiar
		Mediador
	Sustitución de la función educadora	Educador especializado
	Intervención en familias desestructuradas	Educador de calle
EDUCACIÓN ESCOLAR	Apoyo y complemento a la educación escolar	Animador de tiempo libre
		Animador socioeducativo
	Integración de:	Educador de calle
	- Alumnos con necesidades educativas específicas	Mediador cultural
	- Alumnos con dificultades para la integración en el sistema escolar	
Sustitución de la función educadora y formativa de la escuela	Educador de adultos	
EDUCACIÓN COMUNITARIA	Organización de la vida colectiva	Animador sociocultural
	Desarrollo cultural	Animador cultural
	Integración social	Educador de calle
Ocio y tiempo libre	Animador sociocultural	

La Asociación Portuguesa de Animadores Socioculturales define al animador como un profesional que "Tiene la misión de promover el desarrollo cultural de grupos y comunidades, organizando, coordinando o desarrollando actividades facilitadoras de animación, de carácter cultural, educativo,

social, lúdico y recreativo".

Por su parte la Comisión de Definición de Educación Social de ASEDES señala como funciones singulares de los educadores y las educadoras sociales las siguientes: Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura, generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales, mediación social, cultural y educativa.

Como vemos en ambas formulaciones existe un paralelismo evidente entre ambas figuras, y esto es normal porque estamos hablando de una práctica educativa y como toda práctica educativa tiene como finalidad el desarrollo humano en sus vertientes individual, social y cultural.

No se trata pues de contraponer dos figuras profesionales sino de dignificar un campo profesional donde existen ámbitos de actuación diferenciados en función de los contextos, los individuos y sus situaciones.

Si bien en un primer momento a la pregunta del profesor Nelson Matias se puede contestar que los educadores y las educadoras especializados tienen como elemento diferenciador la función de tutela que ejercen sobre individuos y colectivos mientras que las animadoras y animadores socioculturales tienen como principal función la dinamización de las comunidades, no hay que olvidar que, como afirma el documento de ASEDES "La intención es facilitar las relaciones interpersonales, minimizar las situaciones de conflicto y propiciar nuevos itinerarios para el desarrollo personal, social y cultural"

## BIBLIOGRAFÍA

Romans, Mercè; Petrus, Antoni; Trilla, Jaume; De profesión educador(a) social; Ed. Paidós; Barcelona 2000

Viché, Mario; Educación Social, Concepto y metodología; Ed. Certeza; Zaragoza 2005

ASEDES; Comisión de Definición de Educación Social; Catálogo de funciones y competencias; Enero 2006

## **Contadores/as de Histórias**

### **Histórias de Passagem**

Sónia Figueira Jardim

*A animação sociocultural utilizada como metodologia que promove a mudança, entendida como melhoria das condições de vida das pessoas.*

O projecto *Histórias de Passagem* realizou-se na Casa da Cultura de Câmara de Lobos, no quadro de um projecto de estágio do 5º ano de licenciatura em animação cultural e educação comunitária da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES), desenvolvido pela animadora sociocultural Sónia Figueira Jardim, em que participaram várias escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e Centros de Dia, da Freguesia do Estreito de Câmara de Lobos.

Tratou-se de um projecto inter-geracional de animação sociocultural (ASC), cruzando as duas modalidades cultural e socioeducativa, com vista ao desenvolvimento pessoal, grupal e comunitário, na área específica de intervenção da animação do conto, numa perspectiva da oralidade e valorização do património literário tradicional oral local.

Foram realizados diagnósticos de situação e de necessidades, através do recurso a métodos de investigação qualitativa que abrangeram diversas instituições da Freguesia do Estreito, tendo a intervenção sido essencialmente centrada na metodologia participativa e em técnicas de animação do conto.

Procedeu-se a uma avaliação contínua da intervenção com base em relatórios do estágio e no diálogo com as instituições e populações intervenientes, e a uma avaliação final baseada em entrevistas de grupo aos/às principais beneficiários/as do projecto e aos/às funcionários/as da Casa da Cultura de Câmara de Lobos, assim como na análise do impacto do projecto nos meios de comunicação social.

Realizaram-se diversos encontros de contadores/as na Casa da Casa da Cultura e, nas escolas, ralis de histórias madeirenses contadas por idosos/as a crianças, que por sua vez as recontaram em todas as salas das suas escolas.

Graças a estes encontros inter-geracionais, irá ser construído um livro de histórias da freguesia do Estreito. Com efeito, o projecto teve como finalidade a criação de um núcleo de contadores/as de histórias da Freguesia do Estreito, visando a partilha, entre diferentes gerações, de experiências, conhecimentos e afectos através das histórias.

Em termos de resultados, existe actualmente um núcleo de contadores/as de histórias da Freguesia bastante dinâmico e coeso, porque as pessoas querem e

se sentem motivadas a continuar a criar núcleos que adequem a troca de experiências e afectos, através das histórias e porque os/as principais beneficiários/as e demais intervenientes, instituições participantes, Câmara Municipal, Direcção Regional de Educação e os meios de comunicação regionais (televisão, rádio e imprensa) apoiam e acreditam.

Este projecto de animação significou a tentativa de criar formas de comunicação e de aproximação entre pessoas, grupos e comunidades, numa sociedade expansiva, assentes no reforço de laços afectivos e no agrado da palavra ouvida, lida em alta voz, e também escrita.

Este e outros projectos de animação tentam ligar pessoas, porque urge hoje e cada vez mais, levar a animação a sério e perceber que a animação não é entretenimento e diversão, mas sim um trabalho sério e necessário, sendo importante perceber que esta é direccionada para projectos em contextos não formais mas que podem e devem acompanhar e apoiar os contextos formais.

Em relação às histórias que as crianças e idosos/as contam, algumas que ouviram, outras que leram e ainda outras inventadas por elas próprias, torna-se importante motivá-las para a escrita dessas histórias e na reflexão que estas podem trazer como salvaguarda do património cultural e oral das gentes que fazem parte de uma comunidade em prol do desenvolvimento comunitário.

Em suma, e defendendo este projecto na perspectiva de Zunthor que devolveu à oralidade e à voz, a importância que deixaram de ter numa civilização que sacralizou a escrita. Segundo este autor, **a voz, ligada a um corpo, é a expressão de uma vontade de dizer e de existir, de comunicar emoções. A enunciação da palavra é um acto simbólico em direcção a outra pessoa e liga, sem mediação, duas existências.**

Sónia Figueira Jardim

**APDASC | para uma visão de futuro tão abrangente quanto a especificidade de cada realidade!**

**por Carlos Costa**

**Vice-presidente da Direcção da APDASC**

## **Introdução**

Já passaram alguns meses desde o dia em que surgiu a ideia de juntar aqueles cuja vontade e o sonho de reunir esforços para projectar a animação sociocultural (ASC) ultrapassava a trivial monotonia daquilo que habitualmente acontece a quem se deixa levar pela apatia generalizada. Relembramos por instantes esses primeiros tempos de impulsão nesta aventura associativa. Recordemos a pedra arremessada contra um sistema cada vez mais individualista, cada vez mais longe do ser humano e mais próximo da máquina, mais corruptor e subornável, mais aliado a princípios de competitividade e menos partidário das noções de solidariedade, cooperação, pacificação e valorização do ser humano. No dia 20 de Setembro de 2005 avançou-se sem medo para a criação da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural (APDASC). Foi um pequeno passo para alguns mas um avanço enorme para muitos!

O anterior parágrafo em jeito de prelúdio de alguma história de ficção científica é na verdade um pedaço daquilo que agora olhamos como fazendo parte da história. Na perspectiva de quem pretende mudar o mundo à sua volta – para melhor – tudo é permitido e não faz mal falar daquilo que nos emociona, daquilo que nos sensibiliza, daquilo a que aspiramos e para o qual orientamos o sentido das nossas vidas. Na verdade passa tudo por um trabalho de imaginação, pois *trabalhar a imaginação é tomar atenção ao mundo que nos rodeia e querer descobrir o sentido das coisas. É não passar pela vida distraidamente* [1]. Falar em *mudar o mundo à sua volta* é algo que para a APDASC é visto num perímetro certamente alargado, como instituição de âmbito nacional, procura dar respostas a necessidades que embora diferentes confluem para um panorama geral em que os profissionais e voluntários da ASC se vêem confrontados diariamente, muitas das vezes suportando o peso que acarreta tudo aquilo que carece de definição consensual, que se pode ir esclarecendo e adaptando, ajustando-se a uma esfera que a cada volta que dá se torna mais complexa. *Essa complexidade, mobilidade e tecnologia da sociedade actual gera novas situações que tornam mais emaranhada a relação e comunicação humana. Os programas de ASC não podem permanecer*

*ancorados nos leitos e formas do passado. Têm de abordar a complexidade das novas situações se querem seguir cumprindo a função pela qual deram origem e se desenvolveram. O âmbito de intervenção constitui um elemento condicionante da animação, ainda que não faça parte da sua definição [2]*

O exemplo, ainda que recente, da APDASC não disfarça a amplitude e as proporções que promete ambicionar. É uma demonstração exacta de como a animação pode adquirir uma abrangência significativa mesmo que os seus promotores a desenvolvam num formato associativo, democrático, não remunerado e em consonância com os tempos pós laborais. Porque *o movimento associativo é verdadeiramente um centro de estágio para a democracia [3] e o homem que é consciente da sua capacidade de transformar a realidade, perde o medo à liberdade [4]*. Na APDASC acredita-se que agir é a forma mais correcta de viver a liberdade, exercitando os sentidos para chegar a todos em qualquer parte!

### **Origem e missão da APDASC**

A APDASC nasceu de um sonho colectivo, de uma necessidade de projectar vontades. Se tantos animadores sentem a animação com uma intensidade tal que seja facilmente compreensível que não se revejam numa situação de indivíduos tipicamente receptores de realidades por vezes unidireccionais, porque não projectar essas energias, essas determinações em fazer mais e melhor pela sua condição e simultaneamente a dos seus públicos? Assim, em Agosto de 2005, um grupo de jovens portugueses licenciados, bacharéis e estudantes de ASC, movidos pela vontade e pelo sonho de reunir esforços para projectar esta tão nobre profissão, lutando pelos direitos destes privilegiados agentes de desenvolvimento comunitário, iniciou o processo de criação/legalização da APDASC.

A 20 de Setembro de 2005 a APDASC constitui-se por escritura pública. Naturalmente que o **principal objectivo é o de contribuir para o desenvolvimento da ASC, mas** com vista à prossecução de tão nobre e audaz propósito compete à APDASC, entre outras atribuições:

- Organizar grupos de trabalho que se debrucem sobre a investigação, estudo e análise de questões relativas à ASC;
- Divulgar junto de instituições e da opinião pública a natureza e os contributos da ASC para o desenvolvimento comunitário;
- Desenvolver iniciativas que clarifiquem o papel e as funções dos animadores sócio-culturais enquanto agentes sociais privilegiados da ASC;

- Incentivar e divulgar projectos de ASC;
- Organizar encontros e outros eventos de cariz formativo que visem a formação permanente dos animadores sócio-culturais;
- Possibilitar o acesso a informação, nomeadamente no que diz respeito aos cursos existentes no país e a ofertas de emprego no âmbito da ASC, tendo em vista a integração profissional dos animadores sócio-culturais;
- Promover o intercâmbio e cooperação com associações e organismos nacionais e internacionais, contribuindo para a prossecução do objectivo da APDASC;
- Proporcionar aos associados o acesso a documentação e bibliografia sobre a ASC.

A 14 de Janeiro de 2006 abriram-se as portas da instituição para deixar entrar todos aqueles que se identificam com os seus objectivos, que querem contribuir de alguma forma para o progresso do mundo que a APDASC pretende fazer avançar. Aqueles que também acreditam e anseiam por melhores dias, por melhor qualidade de vida, por melhores projectos de animação e melhores animadores. Pois da mesma forma que *a criatividade é a qualidade que a pessoa traz para a actividade que desempenha. É uma atitude, uma abordagem interior – o seu modo de olhar para as coisas [5]*, também a adesão à APDASC deve ser vivida como algo declaradamente necessário de alguém que pretende ver para lá das aparências, consciente de que cada passo pode ser decisivo e *deixar uma marca perene na vida daqueles que consigo caminham [6]*.

### **Projectos e acções da APDASC**

Em Janeiro de 2006 foram estipuladas três grandes metas para este ano:

1. Promover a APDASC nas escolas superiores, profissionais, secundárias e em eventos de animação que ocorram em Portugal, fazendo simultaneamente um levantamento das necessidades, problemas e sugestões desse público;
2. Impulsionar a criação de Delegações Regionais da APDASC por todo o país, incluindo as regiões autónomas;
3. Criação e manutenção actualizada do site da APDASC ([www.apdasc.com](http://www.apdasc.com)).

Naturalmente que existe uma série de outros projectos em curso que advém destas três metas ou de objectivos paralelos que convergem para as atribuições estabelecidas na carta estatutária da instituição. De salientar uma vez mais que o trabalho desenvolvido pelos membros da APDASC é de puro voluntariado, amplificado por *agentes que com*

*formação, ou sem ela, desenvolvem as suas tarefas de forma desinteressada, sem esperar qualquer compensação em forma de salário [7], depositando horas e horas de trabalho em prol de objectivos comuns, que no mínimo merecem respeito pela forma como se envolvem e entregam nos seus tempos livres à causa da ASC. Muitos destes voluntários são dirigentes associativos que nos seus tempos laborais são ASC profissionais, vivenciando a animação quase que vinte e quatro horas por dia.*

O animador sócio-cultural tem a missão alargada de *promover o desenvolvimento sócio-cultural de grupos e comunidades, organizando, coordenando e/ou desenvolvendo actividades facilitadoras da animação (de carácter cultural, educativo, social, lúdico e recreativo) [8].* A ASC é por isso tão abrangente quando o âmbito de aplicação do projecto. Cada projecto de ASC é único e adaptado à sua realidade, principalmente ao tipo de público e respectivas circunstâncias existenciais.

A APDASC surgiu para dar resposta às necessidades dos animadores, sejam eles profissionais ou voluntários, pois não se pode esquecer que *a história da animação em Portugal está povoada de exemplos anteriores à existência de animadores profissionais e até antes da prática conceptualizada da ASC, professores, padres, dirigentes associativos, líderes de comunidade agem como animadores voluntários e como promotores de acções de animação [9].* Interessa fundamentalmente promover os benefícios dos projectos de ASC para o desenvolvimento comunitário, as mudanças que acarretam, *a dinâmica que emergem, a intensidade de envolvimento pessoal que produzem.*

*Tudo à nossa volta está a mudar constantemente. A cada dia, o Sol ilumina um mundo novo. Aquilo a que chamamos de rotina está repleto de novas propostas e oportunidades. Mas não percebemos que cada dia é diferente do anterior. Hoje, em algum lugar, um tesouro espera-o. Pode ser um pequeno sorriso, pode ser uma grande conquista – não importa. A vida é feita de pequenos e grandes milagres. Nada é aborrecido porque tudo muda constantemente. O tédio não está no mundo mas na maneira como vemos o mundo [10].* Breves palavras que reflectem por completo a filosofia da APDASC, a esperança que pretende transmitir e uma visão de futuro tão abrangente quanto a especificidade de cada realidade!

[1] (MENÉRES, M.<sup>a</sup> Alberta, *Imaginação*, Difusão Cultural, Colecção *O que é*, Lisboa, 1993:79)

[2] (MERINO, José V., *Programas de Animación Sociocultural – Tres instrumentos para*

*su diseño y evaluación*, Colección *Narcea Sociocultural*, Narcea, S.A., de Ediciones, Madrid, 1997:95)

[3] (MENDES, Victor, *Como Constituir Uma Associação*, Legis Editora, Lda., Colecção *PRAXIS – Guias Jurídicos Práticos*, Porto, 2005:09)

[4] (FREIRE, citado por QUINTAS, Sindo F., CASTAÑO, M. Angeles S., *Animación Sociocultural – Nuevos enfoques*, 3.ª Edición, Amarú Ediciones, Salamanca, 1998:42)

[5] (OSHO, *Criatividade*, Colecção *O Eu Interior*, 1.ª Edição, Editora Pergaminho, Lda., Cascais, 2002:91)

[6] (JARDIM, Jacinto, *O Método da Animação – Manual para o Formador*, 2.ª Edição, Editora AVE, Porto, 2003:37)

[7] (CALVO, Ana, *La Animación Sociocultural – Una estrategia educativa para la participación*, Alianza Editorial, S.A., Madrid, 2002:137)

[8] (IQF – Instituto para a Qualidade na Formação, *O Sector dos Serviços de Proximidade: serviços de acção social – Separata n.º 24*, 1.ª Edição, Editor IQF, Lisboa 2005:39)

[9] (MARCELINO, Sousa Lopes, *Animação Sociocultural em Portugal*, 1.ª Edição, Editora Intervenção, Chaves, 2006:434)

[10] (COELHO, Paulo, *Maktub*, Colecção *Obras de Paulo Coelho*, 2.ª Reimpresão, Editora Pergaminho, Lda., 1999: 196)

## **EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL ESTANYS DE ALMENARA (CASTELLÓN)**

### **PILAR MARTÍNEZ AGUT**

En este trabajo presentamos un espacio natural que se encuentra en la provincia de Castellón, en la localidad de Almenara, “els estanys”, que fue objeto de conocimiento y planteamiento didáctico y de respeto del medio natural en un curso de monitores.

Los apartados que vamos a exponer son los siguientes: el planteamiento del curso, los destinatarios, el conocimiento del entorno, el desarrollo de la sesión de la mañana con los aspectos básicos de la didáctica medioambiental y de la tarde con el itinerario, unas consideraciones básicas, las referencias utilizadas y un anexo sobre información más detallada del entorno natural.

### **I. PLANTEAMIENTO**

En el curso de monitores de tiempo libre, organizado por la Escuela de Animadores de Castellón y el Ayuntamiento de Almenara en el primer cuatrimestre del año 2006, se han dedicado

ocho horas a la “educación medioambiental”.

Siendo conscientes de la importancia del tema para un educador y de la dificultad de concentrar en tan poco tiempo todos aquellos aspectos que queríamos transmitir y que nuestros alumnos consiguieran, primamos los aspectos prácticos y locales sobre los teóricos, siguiendo la máxima “piensa globalmente, actúa localmente” (Novo, 2003), dada la importancia del entorno natural que disponemos en Almenara y que los alumnos que obtengan la titulación, uno de sus cometidos serán el potenciar como monitores esta zona.

Por tanto, dado el escaso tiempo que disponíamos, planteamos a los alumnos un trabajo previo, que consistió

- en la determinación de los cambios ocurridos estos años a través de fotos, libros, videos... de la zona
- la realización de entrevistas
- la lectura de unos documentos seleccionados sobre la zona para su aplicación didáctica

La sesión estaba formada por dos partes:

1ª parte: por la mañana de 10 a 14 horas: en el aula

2ª parte: por la tarde de 16 a 20 horas en el entorno natural

## **II. EL ENTORNO NATURAL DE ALMENARA**

La villa de Almenara está situada al SE. de la provincia de Castellón, siendo su último pueblo, por la costa, limítrofe con la provincia de Valencia, distando de la capital 35 Kilómetros.

Destaca como entorno natural los Estanys de Almenara, que son tres lagos separados por una vegetación de enea y carrizo. Son balsas de agua dulce procedente de los acuíferos de la Sierra de Espadán que emerge de forma natural por los ullals (ojos). En estos lagos podemos encontrar gran cantidad de fauna. Cabe destacar entre los invertebrados que conviven en estas lagunas la almeja de agua dulce, *Anodonta cygnea* que podemos observar cuando en los meses de verano baja el nivel del agua.

Aunque no pertenecen al Camp de Morvedre, son merecedores de atención, por su proximidad y su peculiaridad. Son los restos de las antiguas albuferas que se extendían desde el río Mijares, en Castellón hasta el Río Palancia. Además. Los alrededores mantienen parte del paisaje agrícola tradicional , con cultivos de arroz en primavera-verano y amplias zonas inundadas en invierno (marjal). Al final del trabajo ampliamos la información sobre este entorno natural.

## **III. LA SESIÓN DE LA MAÑANA**

Dado que todas las alumnas del curso son de Almenara, conocían bien su entorno y su problemática, por lo que podíamos avanzar en el proceso iniciado.

En la puesta en común se valoró la importancia del entorno natural local y la necesidad de potenciarlo.

La sesión se realizó en el aula de informática, dado que era importante que la sesión se impartiera con ordenador, disponiendo de uno por cada alumna.

#### Actividades realizadas

- 1) El mapa topográfico de la zona
- 2) La búsqueda en Google Earth
- 3) Comparación del mapa topográfico con la foto de satélite, la realidad y la evolución de estos últimos años, a través de las vivencias personales y el material aportado
- 4) Seguimiento del itinerario de la tarde y explicación del valor ecológico
- 5) Problemática de las zonas húmedas: visualización del video de Cabanilles
- 6) Aspectos básicos en educación medioambiental
- 7) Didáctica de la educación mediambiental: Ficha de actividad y explicación de sus apartados, elaboración de normas de visita, realización de actividades para adultos y niños, juegos medioambientales

Entre los aspectos básicos de didáctica de la educación ambiental que trabajamos, destacamos los **elementos para la realización de programaciones en educación ambiental sobre visitas a espacios naturales**, como la selección de objetivos, la metodología, las competencias, la evaluación y la tipología de actividades.

De los **objetivos** destacamos su clasificación según intervención, destinatarios... que se trabajaron en esta sesión, como los que se exponen a continuación:

#### OBJETIVOS GENERALES DE INTERVENCIÓN:

- Actuar para la mejora de nuestro medio ambiente cercano, valorando nuestro papel fundamental como individuos y en colectividad para la conservación y mejora del mismo.
- Lograr una búsqueda activa y participativa a los problemas socioambientales que presenta nuestro actual modelo de desarrollo mediante soluciones factibles.
- Analizar el medio más próximo y alcanzar una visión más global, logrando valores de cooperación, equidad y solidaridad

### Objetivos en la programación de un equipamiento de Educación Ambiental

- Conocer y valorar el medio natural: los ecosistemas
- Impulsar estilos de vida saludables y hábitos de consumo responsable con el medio.
- Establecer una relación entre la sensibilización hacia el entorno, la adquisición de conocimientos, y la aptitud para resolver problemas.
- Promover valores de cooperación, respeto, equidad y solidaridad, desde una visión general del planeta.
- Fomentar la educación socioambiental con población jóvenes/adultos.

### Objetivos específicos del programa para escolares.

- Potenciar el contacto entre los alumnos y la naturaleza, ampliando el conocimiento sobre ella.
- Desarrollar la capacidad de observación del medio y el trabajo en equipo.
- Analizar los ecosistemas de la zona, aprendiendo sus características.
- Conocer la interrelación del hombre con el medio
- Impulsar la cooperación y solidaridad entre los participantes.
- Conocer y disfrutar del bosque cercano.
- Aprender a conocer, valorar y respetar nuestro entorno natural y cada uno de los elementos que lo integran.

### Objetivos específicos del programa para adultos.

- Redescubrir un entorno conocido por todos, pero poco valorado desde la vivencia de sensaciones creando un lazo afectivo con el lugar.
- Sensibilizar sobre el estado actual del entorno resaltando nuestra parte de responsabilidad.
- Conseguir que la población adulta transmita sus conocimientos propios y adquiridos a la población más joven.
- Conocer que actitudes cotidianas tienen consecuencias directas sobre el entorno.

### Objetivos específicos del programa para colectivos de educación especial.

- Integración en la sociedad mediante la educación socioambiental.
- Acercarlos al medio natural para conocer los ecosistemas.
- Potenciar los sentidos mediante la experimentación directa con la naturaleza y talleres educativos.

- Disminuir sus discapacidades y aumentar sus capacidades.

## METODOLOGÍA

Durante las visitas se realizan actividades que fomentan la experimentación, trabajando conceptos (contenidos, procedimientos, actitudes) mediante una metodología activa y participativa, en la que se valora el descubrimiento personal. De esta manera se posibilita la sensibilización induciendo a la práctica de nuevos comportamientos mediante la creación de contextos.

Se potencia sobre todo un aprendizaje significativo mediante acciones naturales, el aprendizaje por medio del juego, la manipulación a todos los niveles sensitivos y la explicación directa de lo que nos rodea.

La vivencia facilita el aprendizaje por descubrimiento, a través de:

- **La observación**, realizada en medio abierto. Se valora la observación espontánea por la información que proporciona.
- **La experimentación**, que permite la formación de hipótesis y su comprobación posterior. Se ha pretendido que los participantes sean capaces de resolver, estructurar, reflexionar y establecer conclusiones.
- **Talleres y dinámicas** que permiten desarrollar habilidades de manipulación y completar los conocimientos adquiridos.
- **El sentimiento** que las experiencias provocan a nivel individual y global.
- **Los conocimientos** previos, que cada uno trae sobre la realidad que está descubriendo, esto permite darse cuenta de lo que ya saben, conocen y sienten, pudiendo reafirmarse, y facilita con el descubrimiento el darse cuenta que no se corresponden con la realidad.
- **La motivación** e inducción desde la pregunta, que facilita el descubrimiento y el proceso individual de pensar, reflexionar y extraer conclusiones por uno mismo, construyendo entre el grupo y con ayuda del educador las respuestas.
- La **educación en valores** tiene un amplio espacio dentro del programa. Solidaridad, convivencia, consumo responsable, conflictos sociales, etc. son aspectos cuyo trabajo se ha de valorar ampliamente por los educadores. Se potencia una adquisición y compromiso de actitudes, normas y comportamientos coherentes.
- La metodología también es **dialogante y dialéctica**, es decir, favorecedora del diálogo y de la expresión de todos los miembros del grupo. Potencia la contraposición de diversos puntos de vista que permiten tener un sentido amplio de los temas tratados y facilita comprender el punto de vista del otro, reafirmando las opiniones propias.

- Se fomenta el **trabajo en equipo**, tanto en las actividades, como en el juego, las relaciones humanas y la puesta en común, contrarrestando ideas y puntos de vista.
- Se emplea una metodología **lúdica**, donde el juego es una herramienta fundamental ya que proporciona diversas experiencias de aprendizaje, se disfruta de la experiencia. Así mismo se emplea el juego cooperativo como herramienta pedagógica que permite favorecer relaciones humanas de colaboración y ayuda mutua, sentimientos y acciones de solidaridad.
- **La alegría y el humor**, forman parte inherente de la actividad cotidiana, ayudando a crear un clima de distensión y goce de las actividades, sabiendo que desde el disfrute hay una mayor apertura, predisposición y motivación.

Para llevar a cabo las actividades educativas se usan diferentes **estrategias**:

- **Grupo reducido**, acompañados por un monitor. Esta dinámica favorece la atención y la participación de los participantes, se usa en itinerarios, actividades y talleres que requieren de alta participación, manipulación de materiales, diálogo y expresión de todos los miembros del grupo.
- **Actividades de gran grupo**, acompañados por varios monitores, que facilitan el trabajo en equipo, la relación entre todos los participantes y la consecución de metas comunes y que por la dinámica de la actividad requiere de un número grande de participantes para llevarse a cabo.

### LAS COMPETENCIAS

Son las que han de desarrollar los destinatarios durante la actividad, implicando el uso de verbos que permiten evidenciar el desempeño del destinatario, es decir, sirven como criterio de evaluación de las mismas (POZO y MONEREO, 2001).

En la tabla adjunta se establecen términos para redactar competencias de distinto tipo:

RECORDAR, RECOGER INFORMACIÓN	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
Recuerda, define, reconoce, nombra, reproduce, enumera, enuncia, expresa,	Asocia, clasifica, diferencia, estima, expresa, identifica, selecciona, ejemplifica, resume, describe,	Aplica, demuestra, emplea, prepara, ejemplifica, ilustra, muestra, examina,	Analiza, diferencia, examina, discrimina, distingue, separa,	Sintetiza, resume, recopila, compone, predice, combina,	Evalúa, califica, valora, otorga, revisa, juzga, discrimina, critica, prueba, mide, estima,

identifica, repite...	interpreta, contrasta, distingue, reconoce,, explica, indica, compara, organiza, ubica, ordena...	modifica, relata, cambia, clasifica, experimenta, practica, descubre, usa, utiliza, resuelve, soluciona, construye, calcula, escoge, dramatiza, completa, interpreta...	ordena, explica, conecta, divide, compara, selecciona, explica, infiere, arregla, clasifica, diagrama, critica, experimenta , categoriza, valora, contrata, cuestiona, calcula...	integra, reordena, reorganiza, substituye, planea, crea, diseña, inventa, desarrolla, propone, prepara, generaliza, construye, modifica, plantea hipótesis, formula, redacta, traza...	contrasta, compara, establece gradación, establece rangos, decide, elige, recomienda, explica, compara, suma, justifica, apoya, convence, defiende, concluye, selecciona, predice, argumenta...
--------------------------	---	---	--	--	---

## LA EVALUACIÓN

### ESTRATEGIAS

La determinación de la estrategia general de evaluación debería ajustarse a los siguientes requisitos:

1- Ser consecuente con los objetivos y finalidades 2- Extenderse al sistema y a los destinatarios y no sólo a estos. 3- Realizarse de forma continua y no sólo circunstancial.4- Acoger la pluralidad de valores que aportan los distintos agentes a la comunidad educativa. 5- Cumplir funciones de regulación activa del sistema y de los procesos. 6- Proporcionar una información continuada, objetiva y suficiente, como para permitir que la regulación de los procesos y del sistema se realice de forma eficiente y también continua. 7- Ser realizada, en cada uno de sus planos, también por los propios agentes y sistemas sobre los que esa evaluación se ejerce y no sólo por sus agentes o sistemas externos. Así, los destinatarios deben aprender a evaluar por sí mismos sus procesos de aprendizaje, los monitores, profesores y centros deben ser agentes que apoyen la evaluación de sus

propias actividades, y las administraciones han de desarrollar los sistemas adecuados para evaluar su propio funcionamiento.

Por otro lado, y, teniendo en cuenta que la evaluación debe apoyarse en la **recogida de información**, es necesario que, el equipo determine una estrategia que delimite las características esenciales de las técnicas e instrumentos de evaluación. Las Orientaciones didácticas, indican los siguientes:

- Ser muy variados, de modo que permitan evaluar los distintos tipos de capacidades y contenidos y constatar datos de la evaluación de los mismos aprendizajes obtenidos a través de sus distintos instrumentos.
- Poder ser aplicados, algunos de ellos, tanto por el monitor como por los destinatarios en situaciones de autoevaluación y de coevaluación.
- Dar información concreta de lo que se pretende evaluar, sin introducir variables que distorsionen los datos que se obtengan con su aplicación.
- Utilizar distintos códigos (verbales, sean orales o escritos, icónicos, gráficos, numéricos, audiovisuales, etc.) cuando se trate de pruebas dirigidas al destinatario, de modo que se adecuen a las distintas aptitudes y que el código no mediatice el contenido que se pretende evaluar.
- Ser aplicables en situaciones más o menos estructuradas de la actividad.
- Permitir evaluar la funcionalidad de los aprendizajes realizados.

El consenso en todos estos aspectos básicos marcará la estrategia evaluadora del equipo docente.

## TÉCNICAS

### **Para la recogida de datos:**

#### **\* Observación**

La observación directa e indirecta realizadas de forma sistemática garantizarán mayor objetividad en la evaluación, pues nos permiten el seguimiento de los procesos de aprendizaje en los destinatarios. La observación puede llevarse a efecto a través del seguimiento de las actividades estructuradas en un plan de trabajo: trabajos, producciones plásticas y musicales, juegos lógicos, juegos dramáticos etc.

#### **\* Entrevista**

La entrevista puede definirse como “una conversación intencional”. Es una técnica de gran valor para obtener información sobre la opinión, actitudes, problemas, motivaciones... Para ser

utilizada con provecho exige: la definición de sus objetivos, la delimitación de la información que se piensa obtener y el registro de los datos esenciales que se han obtenido. Puede ser de dos tipos:

- Formal o previamente preparada por el entrevistador.
- Informal o sin preparación previa (el entrevistador, en una situación de encuentro espontáneo recoge información relevante).

#### \* **Pruebas o cuestionarios**

La información, obtenida a través de la observación sistemática y entrevistas periódicas, puede ser complementada con pruebas para estudiar el grado de asimilación y relación que los alumnos establecido entre determinados aprendizajes. Se debe huir del tradicional “examen”, y ello exige que las pruebas a utilizar sean, en línea con las experiencias de enseñanza-aprendizaje, variadas y, en ellas quedaran implícitos no sólo conceptos, también procedimientos (esquemas, resúmenes, definiciones personales, planteamiento de relaciones creativas etc.) y actitudes (interés esfuerzo en aspectos como el orden, la limpieza y la claridad).

#### **Según el evaluador**

- **Autoevaluación** → En esta evaluación coincide los roles de evaluador y evaluado, el destinatario evalúa su propio trabajo.
- **Coevaluación** → Aquí unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente: destinatarios y monitores en este caso.
- **Heteroevaluación** → Se caracteriza porque la evaluación la lleva a cabo una persona o grupo distinto a las personas evaluadas.

#### **INSTRUMENTOS**

Las técnicas de evaluación necesitan de instrumentos específicos que garanticen la sistematicidad y rigor necesarios en el proceso de evaluación.

La aplicación de las técnicas que hacen posible el sistema de evaluación continua requieren instrumentos que permitan el registro de los datos de forma sistemática y la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades y logros detectados. Los instrumentos de registro en esta ocasión corresponderán a la selección personal del monitor (aquellos con los que se encuentra más cómodo, le son más familiares, le parecen más ilustrativos, etc.), naturalmente, la decisión de adoptar unos u otros también puede ser resultado de un trabajo de estudio del equipo.

#### \* **Escalas de estimación.**

Constituyen un instrumento de registro individual que se adapta bien al seguimiento de la

asimilación de contenidos de tipo procedimental y actitudinal. La más utilizadas son las denominadas escalas gráficas en las que junto al criterio concreto a evaluar se colocan las referencias: “siempre”, “frecuentemente”, “a veces” o “nunca”.

#### **\* Lista de control**

Constituye un instrumento de registro de datos del grupo que permite observar el nivel de asimilación de objetivos cognitivos y contenidos conceptuales. En ellas aparecerá el reflejo de los datos de cada alumno, de cada objetivo y la totalidad del grupo y ello hace posible valorar, a la vez, aspectos relativos al proceso de enseñanza y de aprendizaje (la respuesta suele ser “sí” o “no”)

#### **\* Diarios de la visita**

Permiten recoger información sobre la actividad cotidiana, esto facilita el seguimiento de la dinámica sobre todo en el ámbito relacionado con las interacciones personales y con las dificultades y progresos que se detecten en el desarrollo de determinados aprendizajes.

\* otras: registros anecdóticos, entrevista, conversación, técnicas audiovisuales, producciones...

### **Actividades de un programa general sobre visitas a un entorno natural de educación ambiental: cuatro tipos:**

1. Normas y presentación. Es muy importante establecer las normas de la visita previamente y ubicar a los destinatarios en el entorno natural, su ubicación, características...
2. Itinerarios por los distintos ecosistemas con el material requerido para las observaciones.
3. Actividades de taller y experimentación, que se desarrollan en el entorno natural y dentro del equipamiento en las zonas que disponen de los mismos, fomentando el trabajo en equipo y la creatividad.
4. Dinámicas y juegos, que promuevan el compañerismo y la cooperación entre los participantes así como la puesta en común de ideas.

### **IV. LA SESIÓN DE LA TARDE: LA VISITA**

Se realizó en bicicleta por una parte de las alumnas. Realizamos un itinerario que ha establecido un grupo ecologista que tiene sede en la localidad (“Acció ecologista agró”), que se inicia en la antigua pedrera, sube a la peña para observar la panorámica, continua con la visita de los manantiales donde nace el agua dulce, avanzando por las lagunas (estany), donde se observa la fauna y la flora del entorno; se continúa bordeando las lagunas por las moreras, árbol que alimentaba los gusanos para la seda, actividad económica de la zona del siglo XVII al XIX; se llega al antiguo motor que regulaba la cantidad de agua para los cultivos, extensas zonas que aparecen a continuación, donde el arroz tuvo mucha importancia (pese a la problemática del paludismo en estas

zonas) y ahora se cultivan hortalizas.

A medida que trascurría el itinerario se iban proponiendo actividades de las trabajadas durante la sesión de la mañana, sobre todo de observación y reconocimiento de flora y fauna y respeto del entorno.

Entre ellas destacamos el cuento: “el donet del ullal” (“el duende del manantial/ojos”), que se puede realizar con los visitantes, planteando el inicio y dejando abierta la trama y el final a la creatividad del visitante:

“Había una vez un duende que vivía en una cueva junto a un ullal, eligió este lugar por su frescura y vista. Tenía de todo, comida de las moreras y de la huerta próxima, agua fresca y limpia del ullal y una vista fantástica del mar, els estanys y la marjal.

Pero un día llegó una máquina que hacía mucho ruido, rompiendo la montaña y unos hombres que decían, aquí hay buenas piedras...

La actividad resultó muy interesante desde el punto de vista de conocimiento de un entorno, como de procedimientos a utilizar en este tipo de visitas, como actitudinal de respeto hacia una zona en un difícil equilibrio. El compartir la experiencia con un grupo consolidado por horas de trabajo conjunto, resultó una experiencia muy enriquecedora desde el punto de vista personal

## **V. CONSIDERACIONES FINALES**

Todos debemos conocer, respetar y difundir el patrimonio natural que disponemos. Parece una paradoja, que personas que han nacido en una localidad conozcan otras zonas más “turísticas” y nunca hayan visitado un paisaje de gran valor que tienen a cinco minutos de su vivienda, como sucedía en nuestro caso.

Hemos de detectar dónde está el fallo, qué está sucediendo para que primen otros intereses sobre el medio ambiente, patrimonio no sólo de nuestros antepasados, o nuestro, sino de las generaciones venideras. Hemos de potenciar el respeto y el conocimiento del medio desde todas las instancias y entidades (Generalitat, Consellerias, Ayuntamientos, Empresas, colectivos, enseñanza...), uniendo esfuerzos para preservar estas “islas” de valor incalculable.

Con este curso de monitores se pretende formar profesionales capaces de conocer y valorar su localidad y darla a conocer a través de un programa de difusión municipal, esperemos que este sea un paso a delante en esta ardua tarea que tenemos todos.

## **VI. REFERENCIAS**

### **- BIBLIOGRÁFICAS:**

CARIDE, J. A. y MEIRA, P. (2001): *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona. Ariel.

- FREDERICKS, A. D. (2001): *Experimentos sencillos con la naturaleza*. Barcelona. Oniro.
- GARDNER (1995): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós. Barcelona.
- GOLEMAN /2003): *Inteligencia emocional*. Kairós. Madrid.
- JONAS, H. (1995): *El principio de responsabilidad (ensayo de una ética para la civilización tecnológica)*. Barcelona. Herder.
- LEOPOLD, A. (2000) (edición de Jorge Riechmann): *Una ética de la tierra*. Madrid. Los libros de la Catarata.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós.
- NOVO, M. (2003): *La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid. Universitas.
- POZO, J. I. y MONEREO, C. (COORD) (2001): *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- POZO, J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid.
- SUZUKI, D. (2004): *Ecología divertida : juegos y experimentos por un planeta más verde*. Barcelona. Oniro.
- TAYLOR, S .J. y BOGDAM, R. (1998): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- VECCHIONE, G. (2002): *Experimentos sencillos con animales y plantas*. Barcelona. Oniro.
- VECCHIONE, G. (2001): *Experimentos sencillos sobre las leyes de la naturaleza*. Barcelona. Oniro.

- DE INTERNET:

<http://www.nexus2020.com/nexus2000/pueblos/almenara/almenara.html>

<http://www.sagunt.com/turismo/rutas.htm>

<http://www.mma.es/educ/ceneam/>

[http://www.gencat.net/mediamb/cast/eedu\\_i.htm](http://www.gencat.net/mediamb/cast/eedu_i.htm)

<http://www.almenaraverda.tk/>

## **VII. ANEXO: ALMENARA Y SU ENTORNO NATURAL**

La distancia que separa Almenara de Castellón, su capital de provincia, es de 31 Kilómetros; 14

Km. de Nules, su cabeza de partido Judicial y 5 Km. de la playa mediterránea. Domina la población por el Norte el cerro del Castell, en cuya cúspide perduran las ruinas de un antiguo castillo flanqueado por dos torres aisladas. Dada la posición topográfica y su configuración geográfica, Almenara y su término pueden considerarse como una prolongación natural de la vecina comarca de los Valles de Sagunto o Les Valls, formada por cinco pueblos próximos entre sí, observándose gran similitud con la misma, en cuanto a fertilidad del suelo y cultivos, además de estar encuadrada en el marco natural, en forma de herradura, que abriga una cordillera cuyos extremos se asientan en el monte de "El Aixebe", en término de Faura, y en el de "Els Estanys", en Almenara.

#### LÍMITES DE ALMENARA

Sus límites son: Al N. el término municipal de la Llosa; al S. el término de Benavites (Valencia) y una pequeña fracción, próxima a la playa, limita con el de Sagunto; al E. limita con el mar Mediterráneo; y al O. con los términos de Vall de Uxó, Sagunto, Quart de les Valls y Quartell.

#### MEDIO FISICO

Relieve. - La altitud media de Almenara sobre el nivel del mar es alrededor de 25 metros.

La Sierra de Espadán tiene sus extremos y remate en los montes que circundan Almenara, descendiendo desde las tierras segorbinas escalonadamente hasta las proximidades del mar. Forman estos montes una barrera natural que separa la comarca de la Plana de Castellón, a la que pertenece Almenara. Entre sus montes destacamos los más próximos als Estanys, la Muntanya Blanca (90 m.); y el Mont deis Estanys (29 m.), en este último se extraen sus rocas «dolomias», empleadas en materiales de construcción, habiendo desaparecido prácticamente todo el cerro, en detrimento de su valor histórico.

Clima.-El clima es benigno y regular, de tipo mediterráneo, con veranos cálidos e inviernos suaves, lluvias bastante torrenciales en primavera y sobre todo en otoño, siendo menos intensas las precipitaciones en invierno y verano. En invierno tienen lugar nieblas y escarchas, siendo casi desconocidos los chubascos de nieve, manteniéndose las temperaturas casi siempre superiores a los 0° centígrados.

El régimen de lluvias torrenciales, que tienen lugar en las estaciones citadas, origina una fuerte erosión sobre los terrenos montañosos, dando lugar a los abarrancamientos como consecuencia más acusada. De este modo el agua de la lluvia afluye de las laderas de los montes a los barrancos.

Hidrografía. -No hay ningún río en el término. El aspecto hidrográfico más destacado de todo el término municipal lo constituyen los manantiales que afloran en el Interior de tres lagunas denominadas «Els Estanys», situadas entre la población y el mar, en plena zona de marjal y al pie de las últimas estribaciones montañosas. Estas lagunas son de propiedad particular, si bien el agua

se administra conjuntamente por el municipio y el propietario. Durante muchos años, estas aguas han sido utilizadas para regar por inundación las tierras destinadas al cultivo del arroz; en la actualidad abastecen, cuando se necesita, el riego de frutales y hortalizas. Estas lagunas son un foco interesante de riqueza biológica y constituyen, después de la Albufera de Valencia, un régimen lacustre interesante desde el punto de vista científico.

Para conocer mejor este ecosistema, ofrecemos una síntesis de un estudio preliminar llevado directamente a cabo, por un equipo de estudiantes de Biología de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Valencia, en la primavera de 1972.

## ELS ESTANYS

### El marjal de Almenar

En la parte oriental del término se halla el conocido marjal de Almenara con sus tres estanques que tienen una longitud de 300, 275 y 125 metros respectivamente, y que conforman tres lagunas con un rico y abundante ecosistema.

### CARACTERISTICAS GEOLOGICAS

Naturaleza.-El sustrato forma parte de la serie limnológica cuaternaria (facies lacustre), encajado entre asomos de dolomias triásicas (Mont del Estany) y el mar.

Origen. -El origen de estos manantiales se supone procedente de una corriente subterránea de la Sierra Espadán.

Caudal. -El agua que vierte dicha corriente subterránea puede elevarse al orden de los 400.000 litros por minuto.(José M., Cuelco Adrián. La Font de la Vall de Segó. Valencia, 1965. Pág. 19). Normalmente suele ser bastante menos.

Tipos de orillas y fondos. - En la laguna central predomina el lodo conchífero. En las lagunas extremas predomina el fondo de lodo vegetal (detritis vegetales).

### CARACTERISTICAS FISICO-QUIMICAS DE LAS AGUAS

Acidez.-Son algo alcalinas: 7'2.

Dureza. - Es bastante acusada esta característica. Temperatura. - En primavera la mínima es de 18' C. y la máxima 22' C. Densidad.-A una temperatura de 20' C. es de 1'002 gr/cm<sup>3</sup>. Transparencia. - El disco de Secchi deja de verse a los 3'70 metros de profundidad.

### CARACTERISTICAS BIOLOGICAS

- ANIMALES:

Mamíferos.-Existen ratas de tres especies (*Rattus norvegicus*, *Rattus rattus*, *Arvicola amphibius*). También se han visto comadreja (*Mustela nivalis*).

Aves.-Abunda mucho la Abubilla o «Apalput» (*Upupa epops*), insectívora. El Mirlo Común (*Turdus merula*). El Mirlo Acuático (*Cinclus cinclus*). El Chochín (*Troglodytes troglodytes*). El Anade Real o «Coll-vert» (*Anas platyrhynchos*). El Carricero Común (*Aythya ferina*). La Grulla Damisela (*Anthropoides virgo*). El Aguilucho Lagunero (*Circus aeruginosus*). La Golondrina (*Hirundo rústica*). Además de otras muchas especies de aves de paso que se observan en otras estaciones del año, ya que éstas han sido observadas directamente en primavera

Reptiles. -Culebra de agua (*Tripodonotus*). Galápagos o Tortuga (*Emys orbicularis*)-

Anfibios. -Ranas (*Rana scianta* y *Rana ibérica*), muy abundantes.

Peces. - Barbo Común (*Barbus barbus cocagei*). Lisa o Mugil. Pejerrei (*Atherina*); tanto el Mugil como el Pejerril son procedentes del mar. La Anguila (*Anguilla anguilla*). Chaparrudo (*Gobius*), se encuentra en el fondo de las orillas reposando. Gambusino (*Gambusia hoibrokofi*), especie importada de América para combatir la enfermedad del paludismo; aquí se le llama erróneamente «Samaruch», confundiéndola con otra especie indígena (*Valencia hispánica*) a la cual ha exterminado el Gambusino. La Carpa (*Cyprinus carpio*). El Blach-Bass o Perca atruchada (*Mycropterus Salmonoides*), esta especie fue importada de América. Lubina o «Llobarro» (*Morone Labrax*).

Moluscos acuáticos.-Se aprecian cuatro especies distintas de caracoles. De éstas hay uno plano (*Planorbis*) y uno pequeño de concha muy resistente (*Theodoxus*).

Crustáceos.-De esta especie existen los siguientes: Gamba de agua dulce (*Palaemonetes varians*). Camarón de agua dulce (dos especies del género *Camarus*, que se encuentran entre las raíces de las plantas acuáticas). Hormiga de agua (*Asellus acuaticus*), se encuentra debajo de las piedras. Pleuconicos del género *Cyclops*. Además se ha encontrado un crustáceo raro del género *Niphargus* en el lodo.

Hidrácnidos.-Son los arácnidos acuáticos; se han encontrado de los géneros *Eyais* e *Hidrachna*.

Arácnidos.-Arañas propiamente dichas: *Dolometes himbristis* y *Tetragnatha extensa*.

Insectos.-*Colymbetes fuscus*. *Naucoris cimicoides* (de picadura dolorosa). Libélulas (*Brachytron*). Típula. Varias especies de mosquitos, entre ellos el género *Chironomus*.

Anélidos. - La Sanguijuela (*Hirudo medicinalis*). La Lombriz de tierra (*Lumbricus terrestris*).

Turbelarios. - Planarias, encontradas debajo de las piedras de los alrededores.

Espongiarios.-Ephidatia fluviatilis (Esponja de color verde, por las algas unicelulares que lleva asociadas. Se encuentra cerca de la superficie, abrazando a los carrizos y juncos sumergidos).

#### VEGETALES:

Superiores. -Se encuentran en distintos puntos:

a) Sumergidos: Mophylum. Ceratophylum. Ramunculus. Potamogeton o espiga de agua, se encuentra en las acequias adyacentes.

b) Flotantes: lemna minor o lenteja de agua, se encuentra en una acequia asociada a otra planta llamada Riscia. Nenúfar amarillo (Nuphar luteus).

c) En las orillas: juncos (juncus). Carrizos (Fragmites). lirio de agua o amarillo (iris pseudocoris). Espadaña (Typha).

d) Alejados de las orillas: Existen plantas de las siguientes familias: Scropulariáceas. Malváceas. Geramináceas. Enphorbiáceas. Liliáceas, etc.

Inferiores. - Se aprecian cinco clases de algas:

Algas verdes o Clorophytas: Chara. Nitella, se encuentra ésta en el fondo de las acequias y en el final de laguna del extremo sur.

Algas filamentosas o Spirogiras: Rhizonoclonyum, que recubren en masas algodonosas verdes los juncos y carrizos sumergidos.

Algas rojas o Rodophytas: Batrachospermun, perteneciente al único género de algas rojas de agua dulce que existe en Europa.

Algas azules o Cianoficeas: Lingbia. Oscillatoria. Scitonema. Se encuentran flotando en masa verdes oscuras. Calfothrix, que se encuentra recubriendo las piedras de las orillas y las conchas de caracoles acuáticos.

Algas de caparazón síficeo o Diatomeas. Son muy abundantes sobre las algas filamentosas o formando colonias gelatinosas de color ocre sobre juncos y carrizos sumergidos.

Vegetación. - Además de lo expuesto al hablar de «Els Estanys», la vegetación natural está constituida por el pino carrasco, agrupado en pequeñas extensiones, y por el matorral mediterráneo de carácter leñoso, con muy variadas especies, entre ellas: lentisco, coscoja, romero, espliego, jara, tomillo, palmito, etc. Muy características son también la adelfa, la pita y la chumbera.

Fauna. -La fauna es abundante y rica en especies que se crían aquí o en otras que vienen de paso. Entre las aves, se reproduce la perdiz en el monte, aunque cada día tiende más a desaparecer debido a las continuas transformaciones del secano en regadío; la paloma torcaz y otras de paso como la

tórtola, tordo, etc. También hay aves de rapiña como las águilas de laguna, gavilán, halcón y grajos. Además, se cría el conejo silvestre, la fiebre y diversos animales dañinos: zorra, gato montés, tejón, comadreja, etc. Aquí también debemos añadir las especies mencionadas al hablar de «Els Estanys».

**Maria José Gracià i Bellod y Ana Belén Gisbert Aliaga.**  
**Diplomadas en Educación Social. Universitat de València**

Realizar una experiencia de cooperación marca un antes y un después en la vida de cualquier persona. De repente, el mundo en el que has vivido siempre deja de ser el mismo. Bueno, realmente eres tú quien deja de ser la misma. Pasas por muchos procesos desde que la historia empieza hasta que, de nuevo aquí, ves todo lo que has obtenido de la experiencia. Aunque describirlo siempre es más difícil, mediante este artículo intentaremos acercarnos a todas las etapas que hemos vivido y a lo que está significando para nosotras.

### ★ Cómo surgió

La idea de realizar esta experiencia surgió hace dos años. Pero ya bastante antes iba creciendo algo en nosotras que nos llevaría a dar este paso. En primer lugar, elegir una carrera como Educación Social te motiva a acercarte a otras realidades muy diferentes. Además, asignaturas como Cooperación al Desarrollo te ayudan a comprender un poco más la situación de muchos países empobrecidos, la dinámica mundial que ha provocado la situación actual... Nuestro interés en este tema y las ganas de vivirlo en primera persona, junto a la motivación que nos transmitió Amparo Martínez, profesora de nuestra facultad, hizo que buscáramos salida a nuestra inquietud.

Al principio, todo parecía bastante difícil puesto que todavía no había salido la primera convocatoria de las becas para Latinoamérica. Fue casi un año de ilusiones y desilusiones continuas, pues tuvimos que retrasar el viaje, aunque esto nos sirvió para acabar nuestra carrera y conocer más a la Fundación Adsis, ya que realizamos el Practicum II en uno de sus proyectos en Valencia.

La Fundación Adsis es una ONGD que lleva a cabo proyectos sociales en España, Italia y varios países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay). En Ecuador apoya diversas iniciativas, una de ellas es el proyecto “Abriendo Puertas” en Esmeraldas, dirigido al desarrollo integral de los niños/as del barrio “20 de noviembre” y sus familias. Este es el proyecto donde nosotras participamos.

### ★ Preparación

Creemos que es muy importante tener una preparación previa para llevar a cabo una experiencia de cooperación. Nuestro primer paso fue realizar un curso que organiza el Ceim, “*Acercándonos al Sur: Formación para el encuentro Sur-Norte*”, que te da una visión amplia de lo que es la cooperación y te ayuda a reflexionar sobre la problemática de las diferencias Norte-Sur. También asistimos a otro curso de la Cátedra UNESCO, “*Las organizaciones de mujeres en los procesos de desarrollo local sostenible*”. En esta ocasión tuvimos la suerte de contar con una profesora ecuatoriana que nos habló sobre la realidad de su país. A parte de estos cursos, intentábamos no perdernos cualquier actividad relacionada con la cooperación y los países del Sur. También, a través de la universidad y de Adsis nos pusimos en contacto con otras cooperantes que ya habían estado en Ecuador, quienes nos ayudaron bastante a la hora de preparar el viaje, nos dieron tranquilidad y nos transmitieron mucho entusiasmo.

### ★ El viaje:

El 27 de septiembre de 2005 empezamos el viaje. El primer destino fue Quito, donde nos recibió la Comunidad Adsis de la Parroquia la Inmaculada de Iñaquito. Allí estuvimos durante una semana. Fue la primera toma de contacto con la realidad ecuatoriana y conocimos los proyectos que Adsis lleva a cabo en la capital del país, como la escuela rural de Catzuquí de Velasco.

Quito es una ciudad enorme, con una población cercana al millón y medio de habitantes. Está asentada sobre las faldas del volcán Pichincha. Se divide en dos zonas: el norte, donde vive la población adinerada, y el sur, donde se concentra la más pobre. En la capital es donde más se hace visible la desigualdad económica y social, pues la clase media es casi inexistente.

En un principio, parece una ciudad muy caótica, con mucho movimiento de tráfico, de gente... Pero todo esto, unido a sus calles, su historia, la mezcla de gentes... forma parte de su encanto.

Quito es una ciudad con mucha historia. Sus habitantes han vivido bajo el imperio inca y el colonialismo español. Es conocida como *luz de América* porque fue la primera en declarar su independencia en 1822. En ella se siente un gran espíritu de movilización y lucha por los derechos de los desfavorecidos, como se muestra en los diversos levantamientos indígenas que se produjeron a causa de la dolarización y, más recientemente, debido a la firma del TLC (Tratado de Libre Comercio) y a la explotación de las multinacionales (OXY, petrolera norteamericana, madereras...). Durante nuestra estancia en la capital pudimos ver varias manifestaciones de estudiantes universitarios en las que se producía un despliegue militar impresionante. Tal vez en la costa no se siente tanto este espíritu; hay más conformismo,

aunque parece que poco a poco la gente va tomando más conciencia de la importancia de su actitud para el cambio y del poder que puede llegar a tener. Así quedó patente en la marcha a pie que realizaron hace unos meses los esmeraldeños hasta la ciudad de Quito, exigiendo un aumento del presupuesto destinado a su provincia, una de las más abandonadas del país, y de la que obtuvieron importantes logros.

Y llegó la hora de viajar de Quito a Esmeraldas; un recorrido impresionante puesto que se desciende por los Andes hasta la costa. No pudimos evitar los nervios y el temor por no saber exactamente qué nos íbamos a encontrar, cómo iban a ser nuestras familias, cuál sería nuestro escenario de vida en los próximos cinco meses.

Si llegar a Quito ya fue impactante, descubrir Esmeraldas nos sorprendió todavía más, y no sólo porque la mayoría de sus habitantes son afroecuatorianos y su cultura difiere mucho de la cultura andina, sino también porque la pobreza es la situación general.

Los primeros días fueron de observación, te sorprenden muchísimas cosas ya que constantemente estás absorbiendo nueva información. Es inevitable comparar con nuestra cultura sin que eso signifique juzgar qué es mejor o peor, simplemente estás en una realidad diferente a la que te adaptas con una facilidad inesperada.

Sobre todo por ser nuestra primera experiencia, nos pareció interesante el hecho de vivir con familias del barrio en el que íbamos a trabajar. Primero, porque te introduces más en la cultura, aprendes y vives más sus costumbres y, segundo, porque te sientes más segura en un ambiente en el que al principio eres ajena y en el que tú eres la “inmigrante”.

Comer a las 12.30, dormir con mosquitera, no tener puertas en el interior de la casa, no disponer de agua todos los días... son situaciones muy cotidianas para ellos, pero a nosotras, al principio, nos resultaban un tanto raras e incómodas, aunque enseguida pasaron a ser completamente naturales. Te das cuenta de que se puede vivir con menos cosas de las que “necesitamos” aquí; aprendes a valorar más lo que tenemos a nuestro alrededor y, sobre todo, a relativizar esas necesidades. Pequeños detalles del día a día te hacen comprender el valor de compartir, de cómo ellos piensan siempre en los demás. Aprendes lo que es vivir al día, sin hacer planes para el futuro, porque allí no es posible; y quizás es mejor, porque se exprime mucho más cada momento.

Pero a pesar de todo, a veces no es fácil porque estás ahí las 24 horas del día. No eres un simple viajero, que normalmente acaba cada día en un hotel. Por el contrario, eres tú quien tiene que adaptarse a esa forma de vida tan diferente.

★ **Trabajando en el proyecto**

Nada más llegar, empezamos a conocer el proyecto y a relacionarnos con las personas que lo llevan a cabo. Al principio nos reuníamos frecuentemente con Lola, la responsable de “Abriendo puertas”, para que nos explicara cómo se coordinan, la situación general de las familias del barrio, cómo es la vida de los niños... Inmediatamente nos incorporamos al refuerzo escolar, lo que nos permitió ir conociendo más de cerca las problemáticas que rodean a las familias esmeraldeñas y en qué modo afectan a los niños, así como el funcionamiento del sistema educativo.

La situación general de las familias se caracteriza por los bajos recursos económicos, por lo que muchos de sus miembros se ven obligados a emigrar a EEUU o Europa, provocando en la mayoría de los casos la desestructuración familiar. A esto se añaden problemas de alcoholismo derivados del desempleo, en buena parte de los padres, que llevan al maltrato físico y psicológico, tanto de los menores como de las madres. Aunque no siempre se da esta relación causa – efecto, existen muchos casos de maltrato infantil ya que el castigo está socialmente aceptado. Además, el estilo educativo suele ser incoherente, ya que unas veces es demasiado autoritario y otras excesivamente permisivo. En consecuencia, los niños/as viven rodeados de carencias: afectivas, de referentes positivos, de atención, influyendo en su autoestima, en sus estudios y en sus habilidades sociales.

Nuestro trabajo en el proyecto se centró en el refuerzo escolar y en el tiempo libre. Además, realizamos visitas a los domicilios y colaboramos en talleres que se realizaban para las madres.

En el apoyo escolar, ayudábamos a los niños/as a realizar las tareas escolares. En el día a día intentábamos trabajar la educación en valores, ya que lo vimos como una necesidad primordial. Además, buscábamos aquellos casos que necesitaban una mayor atención debido a diversas problemáticas, como por ejemplo el caso de Alexis, con síndrome de Down, que no asistía a ningún centro específico, o el de Nando, que a sus 8 años de edad todavía no era capaz de reconocer el abecedario, pero no recibía ningún tipo de apoyo y en el colegio seguían pasándolo de curso, acusando cada vez más sus dificultades.

A diferencia de la dinámica educativa de los colegios, basada en un aprendizaje académico y memorístico, nosotras intentábamos hacer del apoyo un espacio ameno, en el que pudieran expresarse con más libertad y donde tuvieran más autonomía y protagonismo. Para ello, introducíamos juegos didácticos que surgían espontáneamente en el día a día.

Consideramos esencial incluir en el proyecto una programación de tiempo libre, ya que es fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas dentro de un entorno que no les

ofrece los recursos apropiados, dándoles la oportunidad de tener un tiempo de ocio acompañado más sano y positivo. Así, cada semana se realizaba un taller para cada grupo, además de jornadas de animación barrial, actividades durante la semana vacacional y la preparación de diversas fiestas, como el “Agasajo navideño” o la fiesta de Carnaval.

Las visitas a las familias fueron muy impactantes y nos dieron la oportunidad de obtener una mayor información acerca del entorno de los niños. Así nos dimos cuenta de que es verdad que la realidad supera a la ficción y ciertas historias de vida no difieren tanto de las que cuentan las telenovelas. Nos sorprendió el caso de Jesús, un joven discapacitado físico que había sido abandonado por su familia y vivía en una casa de caña, en lo alto de una loma, sin poder desplazarse a ningún lugar y alimentándose de lo que le podía ofrecer algún vecino. Es increíble que estas situaciones extremas sigan sucediendo, pero todavía más comprobar cómo la gente tiene la capacidad de sobrevivir a ellas.

### ★ La vuelta

Entre tantas actividades y tantos viajes descubriendo Ecuador, casi no nos daba tiempo a pensar en la vuelta, aunque en los últimos días era inevitable sentir una cierta ansiedad, una mezcla de sentimientos: tristeza por las despedidas, alegría por volver a nuestra tierra y reencontrarnos con los nuestros...

Estos cinco meses pasaron demasiado rápido, pero nos sentíamos como si ya fuésemos esmeraldeñas. A pesar de que regresas a la vida que has tenido siempre, la “readaptación” no es fácil, pues no vuelves siendo la misma. Una experiencia así cambia tu forma de ver el mundo y cosas en las que antes no reparabas, ahora te afectan, cambian tus actitudes, valores, prioridades... entiendes mejor las causas y efectos de un mundo globalizado ya que has vivido las consecuencias del supuesto progreso.

Después de cuatro meses aquí, vemos que hemos necesitado un proceso, que el “aterrizaje” ha sido más largo de lo que esperábamos. Al principio, predomina la euforia de los reencuentros, no te da tiempo a pensar en el significado de la experiencia, pero poco a poco, comienzas a echar de menos lo que has dejado atrás y te das cuenta de lo que ha supuesto para ti.

En Ecuador hemos aprendido a ponernos en el lugar de otros, pues te implicas totalmente en una cultura diferente y conoces las historias personales de quienes te rodean; la mente se expande, superando el etnocentrismo que inconscientemente acarreamos y apreciando el valor real que tienen otras culturas.

En Ecuador te contagias de la paciencia y la tranquilidad de sus gentes, su

espontaneidad, simpatía y calidez, de cómo disfrutan cada instante de la vida y de la importancia que le dan a lo comunitario, lejos todavía del individualismo que caracteriza a nuestras sociedades. Aprendes de la solidaridad que tienen con los demás, a pesar de su condición de pobreza: “siempre hay alguien que tiene menos que yo”.

Hemos podido disfrutar de una gran cantidad de espacios naturales, que por desgracia están siendo devastados a causa de la acción de multinacionales petroleras y madereras. Esto te hace tomar conciencia de la gran problemática medioambiental y de la importancia que tiene la naturaleza para el mundo y para la subsistencia de estos pueblos.

Creemos que es muy importante la movilización ciudadana, ya que se han logrado muchos avances gracias a los levantamientos populares. La implicación política es necesaria, comenzando por una concientización sobre la problemática del país.

Tan importante es la movilización en Latinoamérica como lo debe ser en el mal llamado “primer mundo”. Toda esa problemática no nos debe ser ajena, por lo que es esencial la sensibilización y la promoción de la interculturalidad.

#### ★ Nuevos proyectos. Grupo de cooperación

Pasados los primeros meses de asimilación de todo lo vivido, animadas por Dori (de Adsis), hemos formado un grupo de cooperación, desde el que hemos empezado a plantearnos nuevas inquietudes y proyectos. Aparecen ideas, pero también dificultades, pues lo importante es que la cooperación no signifique dependencia y que el desarrollo surja de la propia comunidad como una búsqueda de soluciones que impliquen sostenibilidad. Por tanto, la tarea más difícil en el papel del cooperante empieza ahora y desde aquí.

Y ojala que, a partir de las experiencias que vayan viviendo otros compañeros/as, podamos compartir vivencias e intercambiar ideas para poder ir avanzando en este terreno, que aunque no sea fácil, hay mucho por lo que apostar.

Xavier Úcar Martínez<sup>[1]</sup>

Dpt. Pedagogía Sistemàtica i Social

Universitat Autònoma de Barcelona

*Aunque a veces haya que renunciar a enseñar, no hay que renunciar nunca a "hacer aprender". (Meirieu, 1998:77)*

*El pensar que se sabe alguna cosa es la barrera más efectiva para aprender. (Herbert, 1982:303)*

Hace ya unos cuantos años que la educación superior en general y la universidad en particular aparecen como tema recurrente de análisis, discusión e investigación. Creo que sería un error considerar que dicha emergencia obedece a una moda coyuntural o pasajera. Nos hallamos en un momento de crisis general –en el sentido más etimológico del término<sup>[2]</sup>- que afecta los fundamentos mismos de la sociedad y nos fuerza a revisar y a actualizar buena parte de los pilares que hasta ahora la habían estado sustentando. Entre ellos, la universidad; una institución secular que, frente a una realidad social en continuo movimiento, ha ido viendo cómo poco a poco se desdibujada el papel o la función social que tradicionalmente había desempeñado.

Lo que actualmente está en crisis no es sólo la universidad ni siquiera la universidad española; son los conceptos mismos de educación superior y de universidad los que se hallan sometidos a revisión. Se podría decir que, tal y como los hemos entendido hasta el momento, se adaptan con dificultad a un mundo globalizado, interconectado, dinámico y cambiante como el que nos toca vivir; un mundo extraordinariamente diferente de aquél en el que y para el que ambos fueron concebidos.

Éste es el punto de partida para el análisis: dos constataciones que enmarcan y fundamentan las reflexiones que a continuación elaboramos. En primer lugar, la constatación del desajuste actual entre una realidad social y laboral muy dinámica y una educación superior muy cristalizada; esto es, anclada en formas institucionales, organizativas y didácticas propias del pasado.

En segundo lugar, la constatación de que es la educación superior –y, por extensión, la propia universidad- quien necesita y debe cambiar para dar una respuesta ajustada a la realidad emergente. Sin que esto tenga que significar, necesariamente, someter la educación superior a la tiranía del mercado o a la de unas nuevas formas sociolaborales que a menudo privilegian utilitarismos, pragmatismos, funcionalismos o economicismos. Quiere decir, desde mi punto de vista, que la universidad y los docentes universitarios<sup>[3]</sup> debemos superar una resistencia al cambio que, entre otros argumentos, se ha amparado con frecuencia en la posesión, exclusiva y excluyente, del conocimiento bueno -la verdad- en franca oposición a otros tipos de conocimiento y, en especial, al conocimiento útil.

Hoy la producción del conocimiento –sea éste del tipo que sea- se haya distribuida por toda la sociedad y la universidad ha perdido el monopolio que históricamente había tenido sobre el mismo. Algo que tampoco tiene porqué significar que la universidad sea un contendiente más de los que, en nuestros días, pugnan por conquistar cotas cada vez mayores de producción de conocimientos en las arenas de la realidad social. Mas bien al contrario, es precisamente la historia y, sobre todo, los recursos materiales, humanos y funcionales acumulados, los que han de permitirle adaptarse a las nuevas realidades sin perder aquello que la ha hecho universal: la posibilidad de indagar más allá de

las exigencias y las presiones de lo particular o lo inmediato.

Desde mi punto de vista, las universidades han de negociar y consensuar con la sociedad espacios y tiempos para la producción de conocimientos y también vías para su distribución; como contrapartida, tienen que diseñar e implementar formas didácticas y curriculares socialmente adaptadas que permitan que los estudiantes universitarios se integren en dichos espacios y tiempos y aprendan, a su vez, a producir, a intercambiar y a distribuir nuevos conocimientos. Y esto significa, antes que nada, adaptar las formas de enseñar de los docentes a las nuevas formas de aprender de los estudiantes.

A lo largo de los próximos años las universidades tienen que asumir dos tareas que van a resultar sin duda muy costosas por los cambios tan radicales que van a suponer:

- a) Redefinir el papel y la función de la universidad en la sociedad actual al mismo tiempo que
- b) Se renuevan y actualizan en profundidad sus formas organizativas, didácticas y curriculares.

Ambas suponen y proponen, ya desde ahora, iniciar un proceso de reflexión activa que posibilite la transformación de nuestras universidades a la búsqueda y recreación de una nueva cultura universitaria más acorde con las realidades sociales en las que se ubican.

En el marco de la crisis apuntada y con la idea de perfilar algunas de las características de esta nueva cultura universitaria se pretende reflexionar, en este trabajo, sobre los aspectos que configuran y condicionan la vida docente y las tareas académicas relacionadas con la Pedagogía Social; entendida ésta como profesión educativa y como disciplina o titulación universitaria. Para analizar estos aspectos se desgranar tres temas que, desde mi punto de vista, afectan o pueden afectar las maneras de hacer del profesorado universitario que imparte las materias de Pedagogía Social. Estos son:

- ✓ Los cambios de todo tipo generados por las realidades emergentes como consecuencia, entre otros factores, de las nuevas tecnologías.
- ✓ Las exigencias de la integración europea y el Tratado de Bolonia.
- ✓ Retos actuales de la Educación Social y de la Pedagogía Social como resultado de los análisis anteriores.

El eje que vertebra todo el análisis lo constituye la nueva identidad docente e investigadora que se hace necesario perfilar para los profesores universitarios. Solamente asumiendo esta nueva identidad será posible responder a las nuevas realidades y necesidades sociales de una manera que sea, al mismo tiempo, satisfactoria, pertinente, eficaz, sostenible y éticamente deseable.

## **1. Realidades sociales emergentes y docencia universitaria.**

A lo largo de los últimos años diversos autores han ido desarrollando diferentes denominaciones para caracterizar las realidades sociales emergentes como resultado de los numerosos y continuos cambios producidos en la vida cotidiana de las personas. La sociedad actual ha sido denominada *sociedad red* (Castells, 1998); sociedad de la comunicación y la información; *sociedad del riesgo* (Beck, 1998); y sociedad de la información y el conocimiento (SIC), entre otros apelativos. Ha sido caracterizada, también, como una sociedad tecnológica; cognitiva o del conocimiento; mundial; globalizada y un largo etcétera. Una nueva sociedad surge –apunta Castells– cuando se produce una transformación estructural en las relaciones de producción, en las relaciones de poder y en las relaciones de experiencia[4]. Desde su perspectiva, dicha transformación comporta modificaciones

sustanciales en las formas sociales y genera la aparición de una nueva cultura (1998b:374). De hecho, todas las denominaciones anteriormente señaladas destacan -enfaticando cada una de ellas el mecanismo, el efecto o el resultado que, respectivamente, consideran preponderante- las nuevas formas organizativas, sociales y culturales que nuestra sociedad hace patentes en el marco de esta nueva cultura de la que habla Castells. Una cultura que gradualmente empieza a impregnar también las maneras de hacer de la universidad y los universitarios.

Estudiando los procesos comunicativos y formativos que se producen en las organizaciones y empresas actuales he concretado en cuatro los elementos que prefiguran, desde mi punto de vista, el marco genérico de esta nueva cultura en la que previsiblemente nos vemos abocados a participar[5]:

- ❑ La red como metáfora[6] de las nuevas relaciones interpersonales, organizacionales y profesionales que entretejen y vertebran la realidad social.
- ❑ La información y el conocimiento –la creatividad y los activos intangibles en general- como nuevo valor de intercambio en cualquier estamento o nivel de la sociedad.
- ❑ La tecnología como entorno, medio o mediación –ciberespacio- para la relación y el intercambio.
- ❑ La comunicación, como estrategia integrada en el desarrollo y aplicación de todas las anteriores.

Estos cuatro elementos están generando ya, en estos últimos años, cambios radicales en la cultura docente e investigadora de algunos profesores universitarios y, también, en las maneras de hacer y de acercarse al conocimiento por parte de los estudiantes. Los modelos del profesor sabio aislado en su *torre de marfil* y del profesor *showman*, que encandila a los estudiantes con sus dotes comunicativas y su carisma personal, están siendo cada vez más sustituidos por un modelo de profesor radicalmente nuevo. Este profesor se encuentra orgánica o administrativamente integrado, al menos, en un grupo, sea éste de docencia, de innovación o de investigación; dispone de abundantes recursos y vínculos profesionales que median su constante actualización y su apertura o disponibilidad a nuevas actividades y proyectos; y se halla, por último, inmerso en un proceso constante y dinámico de ampliación, renovación o reafirmación de dichos recursos y vínculos profesionales.

Profesores y estudiantes somos hoy nodos de una inmensa red de intercambios y conocimientos que nos hacen tanto más ricos –al menos, desde el punto de vista intelectual o profesional- cuanto más vínculos y accesos profesionales tenemos disponibles[7]. Redes de gobiernos y gobernantes, redes de universidades, redes temáticas, redes corporativas, redes de profesores y redes de estudiantes, entre otras, crean, validan, intercambian, distribuyen o socializan los conocimientos que resultan pertinentes o apropiados para situaciones o contextos determinados.

Lo sustantivo de la red como forma organizativa son los nodos y los nexos, que suponen circuitos más o menos abundantes y fluidos por los que circulan la información y el conocimiento. Lo sustantivo de la persona o del profesor universitario, en nuestro caso, respecto al sistema reticular es la conexión, la capacidad o la posibilidad de acceso y los subsiguientes vínculos aparejados. Formar parte de las redes es tener acceso a todo lo que cuenta para poder sobrevivir en la nueva sociedad de la información y el conocimiento. El profesor universitario aislado, centrado en la docencia que le corresponde y empeñado en construir o mantener una carrera individual tiene pocas posibilidades de sobrevivir, a medio plazo, si no es encerrado en una concha funcional. Cada vez más los escasos recursos que llegan a las universidades se hacen disponibles para grupos de profesores e investigadores que cumplen determinadas reglas[8] y que, en función de ellas, entran a formar parte

de categorías administrativas que estipulan niveles diferenciados de acceso a dichos recursos[9].

La red como patrón de organización curricular entra también en las aulas universitarias e impregna la docencia. Del aula cerrada que contenía -encarnado en la figura del docente- todo el saber que había que transmitir a los estudiantes se está poco a poco transitando hacia un aula abierta y *conectada con el mundo* que tiene que facilitar, gestionar, mediar y establecer puentes, al menos, entre cinco instancias en pugna por imponer sus propias reglas a los procesos de formación y de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Éstas son:

- ❑ Las necesidades sociolaborales que requieren perfiles profesionales determinados por las características del empleo y el mercado –ahora ya globalizado- de trabajo.
- ❑ Los diferentes tipos de prescripciones, normativas o exigencias legaliformes – organizativas, curriculares, etc.- requeridas por la universidad en tanto que institución que, probablemente, cada vez más a partir de ahora vendrán derivadas de la Unión Europea[10].
- ❑ La libertad de cátedra del docente que, como señala Martínez, no ha de entenderse como libertad para enseñar lo que se quiera sino como libertad de expresión en el ejercicio de la docencia (2002:4).
- ❑ Los deseos, las expectativas, los intereses y las necesidades de los estudiantes, que no son homogéneos y que obedecen, en cada caso, a las particularidades culturales de cada uno de ellos y, sobre todo, a las historias de aprendizaje que previamente hayan protagonizado a lo largo de toda su vida.
- ❑ Las características específicas de la disciplina o disciplinas implicadas en el estudio o resolución del tema o problema concreto que se pretende resolver o tratar. Cada disciplina se enmarca, en el mejor de los casos, en una única categoría administrativa; la denominada *área de conocimiento*. Ésta delimita, también en la mayoría de los casos, un territorio regentado por lo que ha sido caracterizado como una *tribu académica* (Becher, 2001). Dicha caracterización supone una cultura singular que dispone de repertorios lingüísticos y conductuales propios, más o menos precisos, que estructuran y regulan los comportamientos, las relaciones, la pertenencia y, en general, la vida académica que se produce dentro de ella. Es evidente, por otra parte que es el docente quien somete la disciplina a las regulaciones propias de cada *tribu académica*.

La facilitación, la gestión o mediación que conecta el aula con el mundo global es, al mismo tiempo, personal y tecnológica. Es personal porque el profesor pasa de ser un *pozo de conocimientos* a ser un *nodo de conexiones*. En modo alguno ha de entenderse esto como una sustitución de funciones ya que ambas son no sólo compatibles sino, sobre todo, deseables en la acción docente. La primera resultará por sí sola cada vez más insuficiente y esto, al menos, por dos razones. De una parte, por ser poco apropiada para un mundo en el que empiezan a contar tanto los conocimientos poseídos como los conocimientos potencialmente adquiribles, es decir, aquellos a los que se tiene acceso y que configuran un campo de posibilidades de aprendizaje que resulta *a priori* tan sólo parcialmente transparente. De otra porque el docente que cumple aquella función representa un modelo muy alejado de las historias de aprendizaje de los estudiantes para quienes cada vez contará más, precisamente, el campo de conocimientos potenciales. Ya hoy un profesor universitario puede ser más o menos valorado en función del abanico de posibilidades de todo tipo – conocimientos, metodologías, proyectos, contactos, etc.- que es capaz de desplegar ante los estudiantes.

Una labor docente, por otra parte, centrada en exclusiva en la función *nodo de conexiones* puede resultar vacía de contenido y, en consecuencia, poco motivadora y deseable para los estudiantes. La función del docente como *nodo de conexiones* no consiste simplemente en vincular o mediar de una forma mecánica entre el estudiante y aquellos procedimientos, metodologías, contenidos o contextos físicos o virtuales donde puede encontrar las respuestas más apropiadas. Eso puede hacerlo -es probable que incluso mejor- un programa de ordenador. Consiste en posibilitar vínculos que tengan sentido para el estudiante, que es lo que realmente estimula y propicia los aprendizajes. Difícilmente puede lograrse esta adquisición de sentido sin la participación o la mediación de las emociones y los sentimientos, dado que son éstos últimos quienes ligan de forma más duradera los contenidos a la memoria. El docente que es capaz de comunicar o de transmitir, de forma integrada al estudiante, no sólo el contacto o la vinculación con unos conocimientos determinados sino también las emociones y sentimientos que a él mismo le procuran dichos conocimientos, tiene más probabilidades de conectar con las motivaciones del estudiante para inducirlo a buscar los aprendizajes consiguientes.

Los conceptos de *objetividad dinámica* y *objetividad estática* elaborados por Fox Keller para caracterizar formas diferenciadas de expresar o comunicar la realidad ilustran de manera adecuada actitudes diferenciadas en el ejercicio de la docencia. Romaña/Gros señalan -analizando aquellas categorías- que el primer tipo de objetividad se acerca al conocimiento desde la experiencia subjetiva. Esta actitud genera un *conocer encarnado*, que supone un conocimiento vivido y experimentado de la realidad. El segundo, por el contrario, se refiere a un *conocer acerca de*, que desvincula el conocimiento de la subjetividad personal en el supuesto de que así se consigue una mayor objetividad. Vehiculada por el docente la primera manera de conocer provoca efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes mientras que la segunda dificulta que aquellos entiendan su *aprender como un proceso dinámico, implicado y autoconstructivo* (2002:13). Es por eso que estas autoras afirman que, en la formación de los nuevos profesores, hay que plantear aprendizajes *pegados* a la experiencia (2002:19). Desde mi punto de vista este *conocer encarnado* del docente, que conecta tanto con los estudiantes, es, probablemente, uno de los argumentos más poderosos a favor de la enseñanza presencial.

Más evidente resulta la mediación de la tecnología a la hora de conectar el aula universitaria o los aprendizajes de los estudiantes con el mundo global. Como se ha señalado la tecnología juega un doble papel. Por una parte, como un entorno virtual que manifiesta unas prácticamente infinitas posibilidades de adquirir información y de realizar aprendizajes. Por otra como un medio o una mediación que posibilita todo tipo de intercambios e interacciones. El ciberespacio se convierte así en un aula de dimensiones planetarias a la que los estudiantes acceden desde sus pantallas del ordenador. El correo electrónico, la videoconferencia y la navegación se convierten en herramientas tan básicas para la docencia universitaria como lo han sido durante tanto tiempo los libros y la pizarra.

De la tecnología deriva otro de los cambios sustantivos en la relación formativa que se produce en el aula universitaria. Es el referido a la capacidad y a la libertad de acceso de los estudiantes a la información. Por ejemplificar, un estudiante espabilado puede, a partir del programa de una materia, conseguir en Internet buena parte sino todos los contenidos necesarios para superarla, incluso puede obtener más información sobre contenidos concretos de la que el mismo docente posee. En estas nuevas condiciones el papel del docente, primero, como mediador entre el estudiante y el conocimiento pertinente y, segundo, como guía que modeliza y ayuda a contextualizar y a asignar significado a dicho conocimiento, se hace patente.

Las nuevas tecnologías han transformado también el valor de la experiencia en el ejercicio de la docencia. Hoy el profesor veterano no está necesariamente mejor preparado que el novel para

enfrentar los retos que representa impartir una asignatura en la universidad. Y de hecho, es posible que, en muchos casos, se halle en inferioridad de condiciones para afrontarla con éxito. Son precisamente las nuevas tecnologías las que marcan la diferencia ya que el profesor veterano –una vez salvada su mayor o menor resistencia al cambio- ha tenido que adaptarse a los nuevos medios mientras que el novel ha crecido probablemente con ellos. A esto hay que sumar como dificultad añadida -para completar el cuadro de pérdida de valor de la experiencia- que la cultura del profesor veterano ha sido fundamentalmente textual mientras que la del novel, formado en un entorno tecnológico, es visual (Romaña/Gros, 2002:15).

## 2. Las exigencias de la integración europea y el tratado de Bolonia

El 19 de Junio de 1999, 29 países europeos firmaron la Declaración de Bolonia que anunciaba, entre otras cosas, la creación de un espacio europeo de educación superior para el año 2010. Esta declaración, que venía a recoger y a suscribir buena parte de los principios previos elaborados en la *Magna Charta Universitatum* (1988 en Bolonia) y en la Declaración de La Sorbona (1998 en París), se plantea tres objetivos prioritarios: a) La empleabilidad, que requiere la adecuación de la formación al mercado de trabajo; b) La movilidad dentro del espacio europeo de todos los implicados en la educación superior: gestores, investigadores, docentes y estudiantes con la idea de promover la cooperación universitaria en todos los niveles; y c) La competitividad, que se fundamenta en una estructura y una organización curricular europea común.

Los tres objetivos se sustentan y actualizan a través de una organización de los títulos y los currículum universitarios bastante diferente de la que actualmente tenemos en nuestro país. Respecto a las titulaciones lo que se pretende es establecer una estructura que sea lo más flexible posible y que consta de dos grados diferenciados. El primer grado –equivalente a nuestras diplomaturas- tiene una duración mínima de tres años y procura el título de *Bachelor* que permite el acceso al mercado laboral. Una vez en posesión de este título se puede acceder al segundo, que es de especialización y tiene una duración máxima de dos años. El título que se obtiene al finalizarlo es el de *Master*[\[11\]](#).

El cambio más grande, sin embargo, se produce en relación a los créditos como unidades que posibilitan la amortización de la formación universitaria. Martínez[\[12\]](#) recoge la nueva definición de crédito que la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) acordó remitir al Ministerio en el marco de la normativa establecida para Europa: *Unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente, las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las materias/asignaturas* (2002:29). Esta nueva concepción de los créditos se basa en el *European Credit Transfer System* (ECTS), que se utilizó como prueba piloto en la primera fase del programa Erasmus y que ya en 1995 incorporaba de forma normalizada el programa Sócrates para facilitar la movilidad de los estudiantes.

Este nuevo sistema de amortización de la formación supone que un estudiante a tiempo completo puede cursar 60 créditos por año en el conjunto de materias y asignaturas de la titulación correspondiente. La media europea calculada en horas de trabajo total del estudiante es de 1600 horas. Esto quiere decir que un crédito equivale a 27 horas de trabajo del estudiante. Se ha diseñado, por otra parte, con el objeto de homogeneizar los expedientes de los estudiantes, un *Diploma Supplement*. Éste es un certificado europeo -suplementario al título expedido por cada país- que recoge, en un documento unificado, las materias superadas, los créditos, las calificaciones y todas las características de la titulación[\[13\]](#) obtenida por el estudiante.

En lo que se refiere a la dimensión de la empleabilidad en relación a la educación superior hay que señalar que apareció ya en la Declaración de La Sorbona y que ha sido ampliamente desarrollada en la Convención de Salamanca[14] del 2001. Haug señala los puntos particularmente destacados al respecto en dicha convención:

- ❑ Las instituciones consideran la empleabilidad de los Diplomas como un objetivo muy importante e incluso una prioridad;
- ❑ Los programas de estudios han de ser adaptados en función de la empleabilidad;
- ❑ Los cursos no deben ser únicamente válidos desde el punto de vista académico, sino que deben apuntar hacia un empleo sostenible (en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida) y hacia la capacidad de adaptación de los aprendices;
- ❑ Los cursos deben ser más flexibles y diversificados para poder adaptarlos a las diferentes capacidades de los estudiantes y a itinerarios profesionales variados;
- ❑ En los cursos hay que trabajar el desarrollo de las aptitudes personales (imaginación; resolución metódica de problemas; capacidad de movilizar el saber; aptitud para gestionar los procesos sociales) (2002:59)

Este es el marco normativo que va a prefigurar la universidad europea –y, en consecuencia, española- a lo largo de los próximos años. Un marco que exige cambios radicales no solo en la organización de las titulaciones y de los planes de estudio, sino, sobre todo, en las maneras de hacer de los profesores y de los estudiantes universitarios. El nuevo marco implica, de hecho, una reorganización total de las dinámicas formativas de la universidad española.

De lo que se trata es de cambiar una cultura organizativa y docente que ha acostumbrado al profesor universitario español –al menos, al de las facultades de Ciencias de la Educación y Pedagogía- a no ver más allá de las asignaturas que imparte; del área de conocimiento a la que pertenece; de la *tribu académica* con la que se relaciona en seminarios y congresos exclusivos y excluyentes; y, por último, del número de créditos que le corresponden o, lo que es lo mismo, del número de horas de docencia que tiene que impartir. Una cultura que -como sobradamente demostró la última reforma de los planes de estudio- nos ha ido poco a poco convirtiendo en celosos defensores de unas identidades corporativas cerradas que piensan, sobre todo, en mantener o incrementar el propio patrimonio en forma de nuevas asignaturas, nuevo profesorado o un más elevado estatus profesional.

Romper estas dinámicas de funcionamiento no será un proceso ni rápido ni fácil. Hay que señalar que, en muchos casos, aquellas han cristalizado en el *caldo de cultivo* de unos departamentos universitarios poco acostumbrados a la movilidad y duchos en la discriminación negativa de los candidatos o en la *ecualización* de la diferencia que representan los nuevos profesores.

El reto para los próximos años no es pequeño si queremos formar parte de ese espacio educativo superior europeo. El objetivo consiste en pasar de una cultura crediticia centrada en la enseñanza y en el profesor a otra centrada en el aprendizaje y en el estudiante (Martínez, 2002:27). Ya no se trata de planificar mi tiempo como profesor para impartir todos los contenidos que me he propuesto en el tiempo que administrativamente me han asignado. La nueva docencia pasa por establecer qué contenidos hay que aprender; en qué lugares físicos o virtuales pueden conseguirse y quien puede proporcionarlos; a través de qué metodologías o actividades pueden ser aprendidos; y, por último, qué tiempo aproximado de aprendizaje van a exigirle al estudiante.

Trasladar el énfasis del profesor al estudiante y de la enseñanza al aprendizaje, en la formación universitaria, supone eliminar, en buena medida, las fronteras –a menudo artificiales- que las áreas de conocimiento, las *tribus académicas* y los docentes hemos establecido en las asignaturas y en los contenidos correspondientes. La enseñanza puede fragmentarse dividiendo contenidos y asignándolos a distintos docentes, no así el aprendizaje que no atiende ni a límites ni a fronteras y se rige por reglas que le son propias. Parece claro que la inter y la multidisciplinariedad dejarán de ser poco más que retórica en nuestros discursos para devenir práctica obligada por el nuevo sistema crediticio. Los grupos de innovación y de docencia, a los que hacíamos referencia en el punto anterior, trabajan ya en esta línea, que opera más por proyectos y por resolución de problemas que por asignaturas o contenidos concretos. Algo que resulta coherente, también, con la dimensión apuntada de la empleabilidad que, más que posesión de muchos conocimientos específicos, requiere del estudiante, cada vez de manera más decidida, aprendizajes integrales y articulados que tengan un elevado nivel de transferencia.

Los cambios, sin embargo, no se quedan sólo en la planificación y el ejercicio de la docencia por parte del profesor. El nuevo sistema obligará también a repensar los mecanismos que regulan aspectos como la dedicación docente de profesores y departamentos, valorada en la actualidad en función de los créditos –españoles- impartidos. Habrá que repensar y reelaborar la organización y distribución de las materias y de sus respectivos contenidos en los currículum de cada titulación. Y sobre todo, las universidades tendrán que establecer –y las administraciones que posibilitar- dispositivos que fomenten, ayuden y acompañen al profesorado universitario en el difícil proceso de reaprender nuevas formas de enseñar.

### **3. Actualidad y retos de la educación social y de la pedagogía social frente a los cambios apuntados**

Hay que comenzar señalando que tanto la educación social como la pedagogía social son estudios de muy reciente aparición en nuestro país aunque, como disciplinas, ambas son centenarias. El *boom* de estas materias y de los contenidos aparejados hay que situarlo en la llegada de la democracia, que permitió que las administraciones públicas pusieran en marcha políticas sociales y educativas que requerían una profesionalización específica en el ámbito de lo local. Eso inició un proceso de redefinición de la orientación y de los contenidos que tradicionalmente habían tenido ambas disciplinas.

El reconocimiento social de la acción desarrollada por un heterogéneo y diversificado cúmulo de agentes sociales propició –como se sabe- la institucionalización de la formación y la regulación de la profesión de educador social. Paralelamente a este proceso y como resultado de las transformaciones socioculturales que se iban produciendo en nuestra sociedad aparecieron nuevas áreas, temas y contextos para la acción socioeducativa. Todos ellos han ido poco a poco delimitando e integrando lo que hoy se constituye como el campo teórico-práctico y el sector profesional de la Educación Social. A diez años vista de su entrada en la universidad y con la gradual y continua aprobación de nuevos Colegios Profesionales a lo largo de todo el Estado, puede hablarse ya de un cierto grado de consolidación.

La Pedagogía Social, por su parte, ha ido un poco a remolque de lo que sucedía con la educación social pero, ciertamente, se hallaba en peores condiciones para conseguir un éxito equivalente -en la profesionalización- al obtenido por la educación social. A diferencia de ésta última, la Pedagogía Social se hallaba lastrada por un enfoque en exceso teórico y filosófico que no tenía, por otra parte, referentes propios en la práctica. La Educación Social se construía a partir de unas prácticas previas que solicitaban y justificaban dicha construcción. La Pedagogía Social ha tenido que redefinirse por completo para justificar su existencia y se ha visto obligada a hacerlo en estrecha

conexión con las prácticas de educación social.

En este estado de cosas no es extraño que el profesor de Pedagogía Social haya de enfrentarse, inevitablemente cada curso, a la pregunta sobre la profesionalización; que es, en definitiva, una pregunta sobre el estatuto socioprofesional de la Pedagogía Social y, también, sobre la identidad del pedagogo social. Una pregunta que adquiere matices perturbadores cuando se compara con la situación del educador social que -éste sí- tiene una identidad clara y unas funciones profesionales más o menos definidas y laboralmente reconocidas. La respuesta no es fácil y, menos todavía, sin unos perfiles profesionales definidos en el mercado de trabajo que apuesten claramente por un tal profesional y validen, en consecuencia, la dedicación y el esfuerzo formativo previo.

La pregunta sobre el sentido -que resulta tan lógica como legítima- nos lleva a plantear tres aspectos que diagnostican, desde mi punto de vista, la realidad actual de la Pedagogía Social; dos de ellos referidos a la inserción laboral y el tercero a la funcionalidad social de la profesión. Estos son:

- El mercado de trabajo -sobre todo el referido al primer sector- no requiere específicamente perfiles profesionales que respondan a la denominación de “pedagogo social”. Esto no significa, en modo alguno, que no haya pedagogos sociales en el mercado de trabajo. Quiere decir que, en buena parte de los casos, -aunque estén desarrollando tareas propias de la pedagogía social- aquellos han sido contratados más como pedagogos que como pedagogos sociales.
- Es un hecho que, en los últimos años, se está pasando de forma gradual de una contratación prácticamente exclusiva de profesionales de lo social -sean éstos trabajadores, educadores, pedagogos, enfermeras, etc.- por parte del primer sector a una distribución cada vez más equilibrada entre los tres sectores[15]. Es sobre todo en el tercer sector -y en menor medida en el segundo- donde parece estar produciéndose últimamente una mayor inserción laboral de pedagogos sociales. Parece previsible también, por otra parte, que, a medida que nuevas promociones de pedagogos sociales vayan accediendo al mercado de trabajo, éste vaya mostrándose más receptivo hacia dicho profesional[16].
- La ubicación de un profesional en el mercado de trabajo depende, entre otros factores, de su capacidad y competencia para responder a necesidades y demandas sociolaborales. Dicha respuesta sólo puede darse desde una delimitación más o menos clara de las funciones que tiene que cumplir y de las tareas que deberá desarrollar para hacerlo. Si el ámbito de profesionalización -como es el caso- está habitado por otros profesionales, aquellas funciones se han de definir en relación a las que esos mismos profesionales desarrollan. Éste es, desde mi punto de vista, el reto más importante que en estos momentos tiene la pedagogía social en tanto que disciplina y titulación específica[17].

El profesor de pedagogía social ha de poder analizar y dar cuenta de estas cuestiones con sus estudiantes. Por mi parte, pienso que lo que mejor define a la Pedagogía Social en nuestros tiempos es decir que está *en construcción*. Y que la calidad de dicha construcción depende, en buena medida, de nuestra capacidad como profesores universitarios para orientar y ayudar a los estudiantes a convertirse en unos profesionales competentes tanto desde el punto de vista técnico como -especialmente en el ámbito social- desde el ético o humano.

En relación a las funciones del pedagogo social entiendo que este es un profesional que no puede desligar su acción de la de los educadores sociales, de los profesionales de la cultura y de los trabajadores sociales que actúan en las instituciones, las comunidades y los territorios[18]. Desde mi punto de vista, el pedagogo social puede ser caracterizado como un profesional de 2ª línea en relación a la acción o intervención socioeducativa. Tanto el educador social como el trabajador

social son profesionales que desarrollan sus tareas en la *1ª línea* de la acción socioeducativa. Es decir que actúan en el mismo seno de la realidad social; en el lugar donde se producen el contacto o se trabaja el conflicto de la persona, el grupo o la comunidad con los que se va a compartir o a los que se va a acompañar en el proceso de intervención socioeducativa. La mayor parte de su tiempo profesional se dedica al contacto directo con la realidad social de la intervención y, en este sentido, se podría caracterizar al educador social como un especialista en las relaciones socioeducativas.

El pedagogo social, por su parte, es un técnico superior en procesos educativos y de formación que se desarrollan en contextos sociales. Esto supone que desarrolla tareas de planificación, gestión, supervisión y evaluación de planes, programas, proyectos y acciones socioeducativas. No quiere decir que no se ocupe de la acción socioeducativa directa, sino que ésta no es su ocupación prioritaria y, de hecho, la desarrolla más como apoyo a las acciones de educadores y trabajadores sociales que como una función propia.

Esto supone que difícilmente podrán desarrollarse aquellas funciones profesionales sin un buen conocimiento experiencial de la práctica de los educadores y trabajadores sociales. En otros términos, para ser un buen profesional de *2ª línea* es necesario conocer, sentir y vivir, previamente, como profesional de *1ª línea*.

Algo parecido sucede con el profesorado de pedagogía y educación social. En unas profesiones tan ligadas a la práctica como las nuestras, se hace difícil ejercer una docencia de calidad sin al menos tres características:

- a) Tener experiencia previa en los contextos o ámbitos de intervención y en la aplicación y desarrollo de las metodologías o técnicas de intervención sobre las que se trabaja en el aula. Una constatación de la práctica es que la acción o intervención socioeducativa no se puede enseñar; sólo se puede aprender actuando, interviniendo. Se puede enseñar teoría sobre la intervención, también metodologías o técnicas, pero es imposible enseñar los sentimientos que produce la amenaza del líder de un grupo de jóvenes problemáticos con los que se está trabajando o la emoción de ver representada una obra de teatro que has ayudado a montar a un grupo de reclusas, por ejemplo. Ni tampoco se puede predecir, sin vivirlo, la forma en que cada futuro profesional va a experimentar o va a reaccionar frente a aquellas situaciones. En unas profesiones como las nuestras en las que la herramienta fundamental de trabajo es el propio yo se hace difícil comunicar y transmitir lo que aquellas significan desde *yo*es no experimentados.
- b) Mantener vínculos constantes con la práctica de la intervención socioeducativa para posibilitar una constante actualización. Lo social es por definición dinámico y está en perpetuo movimiento. Esto significa que los ámbitos de intervención; las maneras de hacer de los profesionales; las estrategias y tácticas para la intervención; los programas, proyectos e iniciativas de grupos, comunidades o administraciones; las problemáticas sociales y, en general, buena parte de los aspectos que caracterizan un mundo tan complejo, tan heterogéneo y tan rico como el de la intervención social están actualizándose y reactualizándose continuamente. Estar conectado con la realidad de la intervención supone para el docente una continua fuente de ejemplificación y la posibilidad de mostrar a los estudiantes mapas actualizados, pero en permanente reconstrucción, de las instituciones, agencias, proyectos y ámbitos de la acción socioeducativa.
- c) Formar parte de redes de profesores, interventores o agentes socioeducativos –nacionales e internacionales- que gestionan, intercambian, recrean y distribuyen conocimientos, prácticas, procedimientos y, en general, recursos de Pedagogía y Educación Social. Estas redes se constituyen, a un tiempo, como referente y como guía para el propio desarrollo profesional y, como hemos avanzado, serán cada vez más fuente imprescindible de actualización

profesional.

La experiencia o práctica previa, la conexión con la realidad actual de las prácticas de acción socioeducativa y una vinculación lo más amplia posible a redes que posibiliten al docente la actualización constante y, sobre todo, la participación en proyectos de investigación de ámbito nacional e internacional son, desde mi punto de vista, elementos claves para desarrollar una docencia de calidad en el ámbito de la Pedagogía Social y de la Educación Social. Yo diría que, de las tres características apuntadas, la tercera es la que de forma más urgente resulta necesario desarrollar en la actualidad de la pedagogía Social en nuestro país.

Hay un último aspecto que me gustaría destacar en relación a la educación social y a la pedagogía social como disciplinas. Se refiere tanto a los contenidos como a la manera en que ambas son tratadas en los planes de estudios. Riera destacó la diferente consideración de las materias de Trabajo Social y Educación Social en los respectivos planes de estudios (1998). Mientras que la primera disponía de una abundante carga crediticia, la segunda ni siquiera aparecía como disciplina. Se hace difícil, ciertamente, justificar este trato diferenciado. Quizá la distinción más evidente provenga de la consideración de la primera –el trabajo social- como una metodología específica de intervención mientras que la segunda –la educación social- representaría más –aunque no solo[19]- un sector para la acción educativa o un conjunto de aprendizajes que posibilita la vida en sociedad[20]. De cualquier manera la opción tomada en los planes de estudio ha sido el no considerarla como una materia específica.

A diferencia de la anterior, la Pedagogía Social existe, como disciplina, tanto en los planes de estudios de Pedagogía como en los de Educación Social aunque, eso sí, con diferente carga crediticia. El problema, sin embargo, que voy a plantear se produce en el tratamiento de la materia en ambas titulaciones y se refiere a lo siguiente: ¿Cuál ha de ser el contenido de la materia? ¿Cómo condensar en 8 o en 6 créditos[21] el conjunto de contenidos que la configuran? Desde mi punto de vista son dos las consideraciones a realizar en este sentido. La primera va referida a la especialización del docente y la segunda a una de las respuestas posibles a esta situación:

- Es imposible que el docente domine la ingente cantidad de contenidos que configuran una materia que, al igual que la educación social, puede constituir por sí misma toda una titulación. Más todavía si se considera que ésta última es la ciencia teórico-práctica de la educación social y que como tal ciencia trata o puede tratar con ésta última desde un punto de vista descriptivo, interpretativo, crítico o normativo. Si se añaden los contenidos derivados de las funciones a desarrollar por el profesional de la pedagogía social el cuadro queda completo y parece ciertamente difícil no sólo condensarlo en 80 horas sino, sobre todo, poder tratar de forma competente contenidos teórico-prácticos que pueden ser tan heterogéneos.
- La opción pasa por plantear una asignatura que muestra de forma panorámica todos aquellos ámbitos de intervención o de profesionalización posibles dentro de nuestro campo. En lo que se refiere al docente, lo habitual será que el profesor de Pedagogía Social sea especialista en un ámbito, en una edad o en una metodología concreta de intervención socioeducativa y que desde allí trate, efectivamente, de mostrar, *a vista de pájaro* la diversidad de contextos, participantes, metodologías y proyectos que configuran un sector complejo de la intervención como es el de la Pedagogía Social.

Éste último es probablemente uno de los activos intangibles más importantes que tiene la pedagogía social en nuestro país: la heterogeneidad y riqueza formativa de los perfiles académicos que la integran.

## **ATANDO CABOS: de *Supermán* a la *Patrulla X***

A lo largo de las páginas anteriores se han ido desgranando toda una serie de argumentos que presentan cambios radicales en el conjunto de las universidades españolas y en la consideración esencial de aquello que sea en estos tiempos la educación superior. Parece claro que la nueva cultura exige, antes que nada, un cambio de actitud a toda la comunidad universitaria, desde políticos a gestores y profesores pasando, cómo no, por unos estudiantes aún demasiado acostumbrados a aceptar de forma pasiva, cuando no acrítica, aquello que reciben en las aulas. Un cambio de actitud que pasa, precisamente, por abrirse al cambio pensando que el saber que se sabe nunca ha de ser una coartada para cerrar la puerta a la posibilidad de aprender y de saber más.

El modelo de docencia e investigación que hemos conocido y aún practicamos está quedando rápidamente obsoleto. Ya no se puede ni saber todo uno solo ni conseguir prácticamente nada sin traspasar las puertas del aula, de la propia universidad y del propio país. Para acabar, una metáfora del mundo de los superhéroes de los cómics que me ha parecido apropiada para reflejar las nuevas formas de hacer que propone esta nueva cultura en la que necesaria e inexorablemente vamos a participar. Se podría decir que el profesor universitario –docente e investigador– que hemos conocido y que mayoritariamente aún domina muchos de nuestros departamentos universitarios corresponde al *modelo Supermán*: hombre, que lo sabe todo, que lo tiene todo en su departamento o en las inmediaciones –España– y que se basta a sí mismo.

Creo que el modelo *Supermán* está siendo gradualmente sustituido en nuestras universidades por el modelo *Patrulla X*, ya que ésta última está mejor preparada para afrontar la complejidad de los nuevos problemas y necesidades sociales y, también, para responder a las exigencias que plantea la integración en la Unión Europea. En la *Patrulla X* conviven y actúan de forma coordinada superhéroes masculinos y femeninos. Cada uno de ellos tiene sus propios poderes y un papel específico que desempeñar en el grupo. Es precisamente la combinación de los diferentes poderes lo que hace que la *Patrulla X* resuelva de forma tan efectiva los diferentes problemas a los que se enfrenta: en la ficción del cómic, los diferentes malvados que quieren dominar el mundo.

El nuevo docente e investigador universitario es un profesional con *poderes*, pero no con *todos los poderes* como era el caso de Supermán. El conjunto de *los poderes* los tiene ahora el grupo y eso lo capacita y lo conecta para acceder a otros tipos de recursos. En dicho grupo los profesores trabajan de forma coordinada y reticular, aportando cada uno su propia singularidad en forma de conocimientos, competencias, vínculos o recursos propios.

Éste es el camino que tenemos que recorrer como profesores universitarios, un camino que nos obliga a volver a aprender el oficio de enseñar y nos propone, en consecuencia, abrirnos a la magia, el esfuerzo y la sorpresa que acompañan cualquier aprendizaje.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BECHER, T. (2001) **Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.** Barcelona: Gedisa.

BECK, U. (1998) **La sociedad del riesgo.** Barcelona: Paidós: Barcelona.

CACHO, X. (1998) **L'educadora i l'educador social a Catalunya.** Barcelona: APESC

- CASTELLS, M. (1997) (1998a) (1998b) **La era de la información. Economía, sociedad y cultura**. Vol. 1. Vol. 2. y Vol. 3. Madrid. Alianza.
- CASTELLS, M. (2001) Internet y la sociedad red. Pp. 1-12. **Lliçó inaugural del programa de doctorat sobre la societat de la informació i el coneixement**. Documento electrónico. <http://www.uoc.es>
- GAMBRILL, E. D. (2001) “Evaluating the quality of social work education: options galore”. **Journal of social work education**. Vol 37. Nº 3. (418-433)
- HAUG, G. (2002) **Le rôle clé de l’employabilité dans le mouvement vers un espace universitaire européen**. Ponencia presentada al Simposio Internacional sobre la Formación de los europeos. Documento policopiado.
- HERBERT, F. (1982) **Dios emperador de Dune**. Barcelona: Ultramar
- KRIPPENDORF, K. (1997) “Principales metáforas de la comunicación y algunas reflexiones constructivistas acerca de su utilización” pp.107-147, en PACKMAN, M. (comp.) **Construcciones de la experiencia humana** Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- MARTÍNEZ, M. (2002) **Universidad y ciudadanía europea**. Ponencia presentada al Simposio Internacional sobre la Formación de los europeos. Documento policopiado.
- MEIRIEU, PH (1998) **Fankenstein educador**. Barcelona: Laertes.
- MOLINER, M. (1983) **Diccionario del uso del español**. Madrid: Gredos.
- NAVARRO, C. (2000) “El procés d’inserció laboral de l’educador social a Catalunya: entre l’oportunitat i el risc”. **Educació Social**. Nº15 (10-31)
- PETRUS, A. (1997) “Concepto de educación social”, pp.9-40, en PETRUS, A. (Coord.) **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel.
- RIERA, J. (1998) **Concepto, formación y profesionalización de el educador social, el trabajador social y el pedagogo social**. Valencia: Nau Llibres.
- RIFKIN, J. (2000) **La era del acceso**. Barcelona: Paidós.
- ROMAÑÁ,T; GROS, B. (2002). **La universidad y la educación superior: cambios y dificultades**. Ponencia presentada al Congreso Cibereduca. En línea, <http://www.cibereduca.com/cive/ponencias/romana/index.asp>
- ÚCAR, X. (2002) “La comunicación en las organizaciones y en la formación”, pp. 227-252, en PINEDA, P. (Coord.) **Pedagogía laboral**. Barcelona: Ariel.

[1] Este artículo fue originalmente publicado en : ÚCAR, X. (2002) “Reaprender a enseñar: retos actuales de la Pedagogía Social y de la Educación Social”, pp.189-200. ORTEGA, J. (Coord.) **Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado**. Ed. Sociedad Ibérica de Pedagogía Social. Salamanca.

[2] Del griego *Krisis*, decisión; *Krino*, separar. Momento en que se produce un cambio muy marcado en algo. Juicio formado sobre una cosa después de examinarla cuidadosamente. (Moliner, 1983:804)

- [3] En todos los casos se usa el masculino como un genérico que incluye ambos géneros.
- [4] Sintetizando la forma en que Castells las define supondrían, respectivamente, la acción de la humanidad sobre la materia (naturaleza); la acción de los sujetos humanos sobre sí mismos; y aquella relación entre sujetos humanos que, fundamentada en la producción y la experiencia, impone el deseo de unos sobre otros por medio del uso, potencial o real, de la violencia física o simbólica (1997: 40-41)
- [5] Para ampliar ver Úcar, 2002.
- [6] Siguiendo a Krippendorff utilizamos el concepto de metáfora no como simple ornamento del discurso sino como instrumento constructor de saber y de realidad (1997).
- [7] Ver al respecto Rifkin, 2000 que explica el paso de un capitalismo industrial basado en la propiedad a uno cultural basado en el *acceso* a la información y a la cultura.
- [8] A modo de ejemplo: tener un número determinado de profesores, titulares o catedráticos; haber desarrollado proyectos de investigación o publicaciones conjuntas; etc.
- [9] La etiología es amplia: grupos pre-competitivos; grupos consolidados; grupos de calidad o de excelencia; centros o institutos de investigación; etc.
- [10] Tratamos este punto más adelante.
- [11] No en el mismo sentido que nosotros entendemos este término. El Master europeo es un título oficial que sólo pueden dar las universidades.
- [12] En todo lo referido al sistema de créditos sigo la síntesis realizada por Martínez, 2002.
- [13] El diploma tiene la siguientes estructura: Información sobre a) La identidad del poseedor de la titulación; b) La titulación; c) El nivel de la titulación; d) El contenido y los resultados obtenidos; e) La función de la titulación; f) Información adicional; g) Certificación del suplemento; h) Sistema Nacional de enseñanza superior. (Martínez, 2002:29)
- [14] Reunión de Instituciones de enseñanza superior europeas. Participaron 600 representantes y en ella se creó la Asociación Europea de Universidades (EUA).
- [15] Por ejemplificar. Navarro ilustra este desplazamiento de la contratación al señalar que sólo un 45% de los diplomados en educación social obtuvo un trabajo en la administración pública (2000:23). Esta cifra resulta congruente con otra investigación que indica que un 53% de los educadores sociales de Cataluña estaban contratados por empresas públicas mientras que un 47% lo estaban por empresas privada (Cacho, 1998).
- [16] Desde mi punto de vista la pedagogía, en general, está viviendo un momento dulce ya desde hace unos cuantos años. Me refiero a que los pedagogos cada vez están más presentes en el mercado sociolaboral y parece previsible que esta situación no sólo se mantenga sino que la tendencia apunta hacia la ampliación. Cosa lógica en una sociedad del conocimiento en la que la formación acaba mediando cualquier práctica o actividad.
- [17] Como se sabe, en la actualidad es una especialidad de Pedagogía en casi todas las universidades del Estado. Sólo en la Universidad de Barcelona existe como titulación específica que conduce a la obtención del título de *graduado superior en Pedagogía Social*.
- [18] El modelo que orienta las relaciones entre estos profesionales fue desarrollado por Riera, 1998.
- [19] Para las diferentes formas en que puede ser interpretada la educación social ver, Petrus, 1997.
- [20] Lo cual no significa que no pueda ser tratada como una disciplina específica. De hecho podría tener sentido desde, al menos, dos perspectivas o planteamientos. Uno, desde una ideología específica, por ejemplo, religiosa que apuesta por un tipo concreto de educación social –la considerada correcta- en detrimento de todas las demás. Éste sería el caso, por ejemplo, de la *educación social* que Ruiz Amado publicó en 1920. Desde un segundo planteamiento más

sociológico que identifica educación social con procesos de socialización y convierte a estos últimos en el contenido específico de aquella como disciplina.

[21] Que son los que por ejemplificar tienen respectivamente la asignatura de Pedagogía Social en las titulaciones de Pedagogía y de Educación Social en la Universidad Autónoma de Barcelona.

## **Los proyectos tutorizados en la UAB: una innovación educativa antecedente de los créditos europeos (ECTS).**

X. Úcar Martínez

Dpt. Pedagogía Sistemàtica i Social

Universitat Autònoma de Barcelona

16 de Setiembre, 2005

Ya hace varios años que la educación superior en general y la docencia universitaria en particular son objeto de revisión, análisis e investigación. La normalización de las nuevas tecnologías en la gestión cotidiana de la vida y las relaciones sociales, y los procesos graduales de convergencia europea, entre otros factores, han contribuido en poner en cuestión las formas y modelos tradicionales de docencia. Se podría decir que, tal como las hemos entendido hasta ahora, aquellas formas y modelos resultan difícilmente adaptables a un mundo globalizado, interconectado, dinámico y cambiante como el que nos toca vivir.

La cultura universitaria predominante en nuestro país ha estado centrada de forma exclusiva y excluyente en los contenidos de aprendizaje y, por extensión, en los encargados de transmitirlos a los estudiantes. El profesorado universitario y la tarea docente han gozado de un protagonismo prácticamente absoluto en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han desarrollado en los contextos universitarios.

Este predominio del docente, la enseñanza y – más aún – la transmisión exclusiva de saberes enciclopédicos ha hecho que, en el ámbito de la pedagogía universitaria, se planteen hace ya unos años modelos alternativos de docencia. La aportación de P. Ramsden (1992) sobre los principios que tendrían que regir la docencia universitaria resultan, en este sentido, muy pertinentes:

1.- *Hacer unas exposiciones de calidad y al mismo tiempo despertar el interés de los estudiantes:* de esta manera se puede conseguir que aprender sea un placer para los estudiantes.

2.- *Manifestar respeto y preocupación por los estudiantes y sus procesos de aprendizaje:* eso se puede conseguir a través de diversas estrategias como, por ejemplo, compartir el proyecto de aprender con ellos; reconocer su esfuerzo, sus aciertos y errores; admitir nuestras propias limitaciones en el campo del saber; etc...

3.- *Hacer una evaluación más continuada, proporcionando feed-backs a su proceso de aprendizaje:* eso se puede conseguir mediante un tratamiento más individualizado y en pequeños grupos.

4.- *Plantear objetivos claros y promover el cambio intelectual:* es fundamental la

transparencia del proceso de aprendizaje planteado, con la clara explicitación de las metas que se quieren alcanzar. Es preciso, también, que éstas estén al alcance de los estudiantes y respondan a sus intereses.

5.- *Ejercer una docencia que promueva un aprendizaje independiente de los estudiantes, así como un compromiso activo en el cumplimiento de las metas a lograr*: ciertas estrategias permiten, mejor que de otras, hacer efectivo este principio como, por ejemplo, la resolución de problemas o el trabajo cooperativo. Obviamente, el objetivo último sería conseguir que los estudiantes “aprendan a aprender”

6.- *Aprender de los estudiantes*: eso obliga en escuchar a los estudiantes y a ser capaces de variar nuestros objetivos o metodologías en orden a una mayor y mejor calidad –eficacia, eficiencia y satisfacción- de los aprendizajes. En definitiva, aplicar el principio de que “la buena docencia es la que está abierta al cambio”.

En la actualidad y por efecto de los cambios aludidos, se hace necesario transitar hacia una nueva cultura centrada en el aprendizaje del estudiante. Ya no se trata sólo de planificar la docencia en función de los contenidos en impartir de acuerdo con el tiempo “docente” disponible. Las nuevas tareas docentes pasan, entre otras, por vincular contenidos con competencias; por establecer los contenidos que es preciso aprender; por concretar los lugares –físicos o virtuales- donde se pueden conseguir; por orientar a los estudiantes hacia las fuentes que pueden proporcionarlos; por facilitar las metodologías o actividades mediante las cuales pueden ser aprendidos; por calcular los tiempos aproximados de aprendizaje que van a suponer a los estudiantes; y, también, finalmente, por establecer vías para el seguimiento y evaluación de las trayectorias individuales y grupales de aprendizaje. El nuevo eje alrededor del que gira la docencia universitaria ya no es ni el docente ni los contenidos; el protagonismo lo asumen los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Es en este cambio de cultura docente donde se enmarca la reflexión que queremos elaborar sobre los proyectos tutorizados. Se entiende que, en una cultura docente tradicional como la que aún se respira de forma mayoritaria a nuestras aulas, los proyectos tutorizados han sido una innovación educativa, precursora, en buena medida, de los actuales créditos europeos (ECTS). En este trabajo se analiza, en primer lugar, el contexto de aparición de los proyectos tutorizados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Se explica, después, qué son y cómo funcionan. Por último, se presentan las que, desde nuestro punto de vista, son funcionalidades pedagógicas de esta metodología docente, así como los elementos propios de la evaluación de estos proyectos.

## **1. Los proyectos tutorizados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB**

Los nuevos planes de estudios implementados a las universidades del Estado español a principios de la década de los 90 supusieron, como se sabido, cambios muy importantes en la estructura, contenido y desarrollo de los estudios universitarios. La reducción del tiempo necesario para finalizar una titulación –de cinco a cuatro cursos- y la semestralización como norma organizativa dentro del curso académico obligaron al profesorado a modificar sus maneras de pensar, organizar y desarrollar sus asignaturas.

La tendencia inicial de buena parte del profesorado fue la de insertar directamente los contenidos y metodologías que hasta entonces desarrollaban de forma anualizada en las nuevas asignaturas semestrales. Pronto se pudo comprobar –tanto por parte del profesorado como de los estudiantes<sup>[1]</sup> - que un planteamiento de aquellas características era difícilmente sostenible. No se trataba de transferir lo que se hacía –contenidos y metodologías- a las nuevas condiciones organizativas; se

imponía, por contra, un replanteamiento total de las materias. Dicho replanteamiento suponía, entre otras cosas, agrupamientos diferentes de estudiantes; modificaciones y eliminaciones, en muchos casos, de algunos contenidos de las materias; y, también, cambios en unas metodologías de trabajo pensadas para cursos de un año de duración.

Fue también en aquellos primeros años de la década de los 90 cuando la Universidad Autónoma de Barcelona impulsó la figura de los “coordinadores de titulación” -en dependencia directa de los equipos de Decanato- como responsables de la organización y seguimiento académico de los diferentes estudios. Estos primeros coordinadores fueron los encargados de gestionar buena parte de las problemáticas derivadas del cambio de plan de estudios.

Los problemas planteados por la adaptación al nuevo sistema se derivaban del hecho de tener que transformar unos estudios -los de Pedagogía, por ejemplo,- que amortizaban 210 créditos en cinco cursos académicos anualizados a un nuevo plan de estudios que suponía 320 créditos en cuatro años semestralizados. Para ejemplificar, si en cuarto y quinto curso del antiguo plan de estudios la docencia de la titulación se amortizaba en unas 10 horas a la semana –y con 5 asignaturas por curso- con el nuevo plan la carga docente prácticamente se duplicó.

Es preciso añadir que la, entonces nueva, organización de los estudios planteaba la equivalencia de 1 crédito con 10 horas de docencia. De las cuales siete, como mínimo, se tenían que cubrir con clases teóricas y las tres restantes se podían realizar con actividades prácticas. Es preciso recordar, además, el hecho de que cada materia tenía asignados unos créditos teóricos y unos créditos prácticos.

Los proyectos tutorizados fueron impulsados y desarrollados por la coordinación de la titulación de Pedagogía y la -entonces subcoordinación- de Educación Social[2]. En este marco de adaptaciones y cambios, los proyectos tutorizados aparecían como unas herramientas metodológicas innovadoras que podían ir orientadas hacia diferentes objetivos:

1. Proporcionar una nueva metodología para trabajar los créditos prácticos de las diferentes materias.
2. Posibilitar el trabajo en pequeño grupo dando protagonismo al estudiante y facilitando una relación más próxima con el profesorado.
3. Descargar a los estudiantes de sesiones lectivas presenciales, puesto que las sesiones de seguimiento del proyecto se podían hacer fuera del aula, por ejemplo en el propio despacho del profesor.

Tal como se planteó inicialmente, los docentes que se querían acoger a esta metodología de trabajo tenían que presentar las características del proyecto al coordinador de titulación. Lo que se pedía, para poder incluir esta metodología en una materia concreta, era: la asignatura en la que se desarrollaba; los créditos prácticos que amortizaba; la justificación del proyecto y los objetivos que pretendía conseguir; la metodología con la que se desarrollaría y finalmente el seguimiento y evaluación de que sería objeto.

Toda innovación educativa supone -por definición- cambios en la forma en que se hacen “tradicional y normalmente” las cosas. En consecuencia, la acogida de esta metodología de trabajo -por parte del profesorado de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social- fue fuerza desigual. Algo explicable fácilmente si, a la previsible resistencia a cualquier tipo de cambio, se añade una cultura académica demasiado focalizada sobre el protagonismo del docente, la presencialidad y la lección magistral como metodologías didácticas ideales para los procesos universitarios de

enseñanza-aprendizaje. Una parte de los recelos iniciales apuntaban hacia una dejación de sus responsabilidades docentes por parte del profesorado. Los argumentos esgrimidos –basados en la desconfianza hacia los docentes- eran contundentes dentro de la lógica de la cultura académica imperante a la que hemos aludido: *los proyectos tutorizados son una buena excusa para no hacer clase y resulta evidente que no es lo mismo hacer una hora de clase que una hora de despacho haciendo seguimiento de un proyecto.*

A pesar de que ésta no era una impresión generalizada hay que señalar que sólo un grupo reducido de profesores y profesoras decidimos iniciar estos proyectos. Algunos profesores alegaron falta de un conocimiento suficiente del tema; otros consideraron que no era una innovación adecuada a su materia; y otros, finalmente, manifestaron una fuerte resistencia al cambio[3].

De cara a clarificar, también, las condiciones en que tenían que desarrollarse los proyectos tutorizados, la Coordinación de titulación elaboró una normativa según la cual cada profesor o profesora que implementara proyectos tutorizados debía hacer público, en la puerta de su despacho, la forma como amortizaría las horas correspondientes a los créditos prácticos[4]. Se trataba de conseguir la máxima transparencia y evitar la desconfianza hacia el profesorado que quiso incluir esta metodología de trabajo en sus materias.

Se puede decir que no existe –más allá de las experiencias personales- un registro documentado de la evolución del desarrollo de los proyectos tutorizados en la Facultad de Ciencias de la Educación desde el año 1994 que es cuando se iniciaron estas prácticas. No es hasta noviembre del 2002 cuando –por iniciativa del vicedecanato de ordenación académica- se regulan los proyectos tutorizados como una metodología didáctica normalizada en la docencia de los créditos prácticos del profesorado de la facultad.

## **2. Qué es un proyecto tutorizado**

Un proyecto tutorizado es, en esencia, una manera diferente a hacer docencia universitaria que afecta, exclusivamente, a los créditos prácticos que tiene asignada una asignatura. Se podría decir que, en este sentido, supone una alternativa a la docencia magistral que habitualmente estamos acostumbrados a desarrollar en nuestras aulas.

Es una metodología abierta y flexible dentro de la cual pueden tener cabida maneras de hacer -sean docentes o discentes- extraordinariamente diversas. En otros términos, puede suponer maneras muy diferentes de enseñar y estilos muy variados de aprender, puesto que sólo se especifica que es preciso hacer un proyecto y que éste tiene que ser objeto de seguimiento por parte del docente.

Hablar, sin embargo, de *proyecto* supone plantear procesos de trabajo sistemático y sistematizado que están pautados en el tiempo y que se desarrollan en función de unos objetivos concretos previamente establecidos en el marco de los objetivos –necesariamente coincidentes o más generales- perseguidos por una asignatura. Es un *proyecto*, porque supone desarrollar toda una serie de actividades que se han planificado anticipadamente para conseguir lo que nos hemos propuesto. Es *tutorizado* porque hay una intervención directa del profesor tanto en su diseño como en su seguimiento y evaluación continuada. Igualmente el profesor tiene que establecer el número y las características de las tutorías que posibilitarán el seguimiento del proyecto a desarrollar

La secuencia formativa de los proyectos tutorizados sería la siguiente:

- Se propone un proyecto a desarrollar en el marco temporal posibilitado por los créditos de la materia a amortizar.
- Se definen los objetivos a lograr en el tiempo previsto y la forma de evaluarlos
- Se concretan las características de las acciones o actividades a desarrollar a lo largo de dicho tiempo.
- Se establecen el número y las características de las tutorías a desarrollar para el seguimiento del proyecto. Teniendo en cuenta que son de obligada asistencia para todos el miembros del grupo puesto que se desarrollan dentro el horario de la asignatura.
- Se desarrolla el proyecto tutorizado: los estudiantes van trabajando por su cuenta y se encuentran en tutoría con el docente cuando corresponde.

En esta secuencia, los estudiantes han de organizar su trabajo sin otros condicionantes que los derivados de las orientaciones del docente y de las tutorías concertadas. En definitiva, los proyectos suponen para el profesor la misma carga docente (bajo el punto de vista del número de horas de dedicación a su materia en función de sus créditos prácticos) y para el estudiante, una manera diferente a dedicar el tiempo al aprendizaje.

### **3. Funcionalidades pedagógicas de los proyectos tutorizados**

Éstas son, desde nuestro punto de vista, las razones, entre otras, que hacen de esta metodología de enseñanza-aprendizaje una herramienta bastante eficaz y satisfactoria para desarrollar, de una manera innovadora, los créditos prácticos de las asignaturas:

1. Los proyectos tutorizados pueden ser diseñados por el docente[5], por los estudiantes o por ambos conjuntamente[6]
2. Pueden desarrollarse individualmente o en grupo[7]
3. Dan protagonismo a los estudiantes al respetar sus ritmos y tiempos de trabajo y aprendizaje.
4. Posibilitan, en el sentido apuntado, una organización del trabajo muy flexible y adaptada a las características específicas y diversas de los estudiantes.
5. Incrementan y personalizan las relaciones y el conocimiento entre el docente y los estudiantes. Cuestión especialmente importante cuando se trata de grupos grandes de estudiantes en los que, de otra manera, nos encontramos a menudo que hay estudiantes que no vemos en todo el curso[8].
6. Posibilitan y estimulan la investigación de fuentes de formación e información alternativas y complementarias al docente. Cuestión derivada del hecho de tener que espabilarse por su cuenta para dar respuesta a las orientaciones y demandas del docente en las sesiones de seguimiento establecidas.
7. A pesar de que, en principio, pueden ser utilizados también para proyectos de investigación o elaboración cooperativa o compartida de conocimiento, muestran su máxima funcionalidad en el desarrollo de materias, asignaturas o partes de asignaturas de tipo instrumental. Por ejemplo en materias en las que es preciso diseñar y evaluar proyectos o procesos de intervención.
8. En asignaturas semestrales, la experiencia indica que, en general, -y en función del poco

tiempo que se dispone- resulta preferible desarrollar de manera simultánea los créditos teóricos y el proyecto tutorizado. Por contra en asignaturas anualizadas parece ser más eficaz desarrollar las dos metodologías de forma consecutiva. El orden en seguir en el desarrollo –teoría o proyecto tutorizado- vendrá dado por las características de la asignatura y las preferencias metodológicas del docente.

9. Otra de las potencialidades pedagógicas de esta metodología consiste en que puede facilitar y permitir la interdisciplinariedad. En una de las primeras promociones de la titulación de Educación Social se planteó el problema que suponía para los estudiantes tener que realizar muchos trabajos en un mismo semestre. Buena parte de dichos trabajos variaban en contenido pero no en la metodología o en las estrategias que había que seguir para desarrollarlos. La coordinación de titulación, de acuerdo con una serie de profesores, acordó aplicar la metodología de los proyectos tutorizados para trabajar en la resolución de este problema. Un proyecto tutorizado que amortizaba créditos prácticos de cuatro asignaturas[9] favoreció el trabajo compartido entre un grupo de docentes; permitió rentabilizar recursos; evitar repeticiones o solapamientos en los contenidos impartidos; y, por último, racionalizó el trabajo asignado a los estudiantes[10].

A todas estas funcionalidades habría que añadir, desde nuestro punto de vista, otra que puede resultar bastante apropiada a los tiempos de cambio en la organización, gestión y desarrollo curricular que se nos acercan. Creemos que los proyectos tutorizados han sido un buen entrenamiento para los ECTS puesto que coinciden con buena parte de sus características. Es en este sentido que los hemos definido en la introducción de este trabajo como una metodología precursora.

### **3. Algunos comentarios respecto a la evaluación de los proyectos tutorizados[11]**

Parece evidente que una de las dificultades que tienen los proyectos tutorizados es la de establecer un sistema de evaluación que permita garantizar, por una parte, un cierto grado de objetividad en la nota asignada a cada grupo así como, de otra, ayudar a los estudiantes a aprender del propio proceso de evaluación. Este segundo elemento queda bastante cubierto por el hecho que hay un seguimiento estrecho del proyecto por parte del profesor y, por tanto, de los procesos de aprendizaje desarrollados. La esencia de las sesiones de tutorías radica, no tanto en una cierta rendición de cuentas de lo que ha hecho el grupo del proyecto tutorizado entre sesión y sesión, como, sobre todo, en que los estudiantes sean conscientes de los errores y aciertos que han tenido en el trabajo realizado hasta el momento. Más aún, en que ellos mismos sean protagonistas de su propia evaluación y de la orientación que quieren dar a su aprendizaje. De esta manera, el grupo de estudiantes toma un papel activo en la evaluación de la tarea que están llevando a cabo.

Esta evaluación continuada del proyecto permite, también, contextualizarla en el tema escogido por el grupo tomando en consideración, por ejemplo, su grado de dificultad. Las dinámicas internas generadas por el trabajo en grupo son, sin duda, otro elemento de referencia que a menudo se puede introducir como un aspecto a evaluar y que resulta fácilmente observable por el docente a través del seguimiento. Es obvio que hay un conjunto de competencias que entran en juego y que, muy posiblemente, son las que les serán muy útiles en su actividad profesional y laboral futura.

La evaluación culmina con la corrección por parte del profesor del proyecto tutorizado entregado por el grupo de estudiantes.

## BIBLIOGRAFIA

FERRER, F (1996): "Reflexiones sobre la docencia en educación Comparada". **Educación, empleo y formación profesional**. Actas del V Congreso Nacional de Educación Comparada. Universitat de València. 203-214 pp.

MARTÍNEZ, M. (2002) **Universidad y ciudadanía europea**. Ponencia presentada al Simposio Internacional sobre la Formación de los europeos. Documento policopiado

GARCÍA CARRASCO, J; FERRER, F.; NAYA, L.M (1999): "Estrategias innovadoras en la docencia universitaria: la incorporación de nuevas tecnologías". **Revista de Teoría de la Educación y la Comunicación**. Formato electrónico.

MEIRIEU, PH (1998) **Fankenstein educador**. Barcelona: Laertes.

RAMSDEN, P. (1993): **Learning to teach in higher education**. London: Routledge.

ÚCAR, X. (2002) "Reaprender a enseñar: retos actuales de la Pedagogía Social y de la Educación Social", pp.189-200. ORTEGA, J. (Coord.) **Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado**. Ed. Sociedad Ibérica de Pedagogía Social. Salamanca.

[1] Las quejas de estos últimos en relación a la carga horaria de los estudios, a las frecuentes repeticiones de contenidos en diferentes asignaturas y al exceso de trabajo exigido por el profesorado dentro de las asignaturas semestrales fueron abundantes.

[2] A cargo, respectivamente, de los profesores F. Ferrer y X. Úcar.

[3] Probablemente los más resistentes al cambio eran aquéllos que a menudo no distinguían entre la planificación de los créditos teóricos y de los créditos prácticos – fundamento básico de los proyectos tutorizados -, utilizando buena parte de la docencia en impartir lecciones, desde nuestro punto de vista, mal llamadas magistrales.

[4] Lo que se hacía era colgar en una hoja a la entrada del despacho los horarios del proyecto tutorizado y los nombres de los estudiantes con los que el docente trabajaría.

[5] Evidentemente dentro del marco temporal especificado por el docente en función de los créditos en amortizar.

[6] A pesar de que, por lo que sabemos de otros profesores y por nuestra propia experiencia, la práctica más común es que sea el profesor el encargado del diseño y la concreción de las características del proyecto.

[7] La materia "programas de animación sociocultural" con la carga crediticia que tiene imposibilita un recorrido mínimamente profundo por la cantidad de ámbitos y de contextos donde aquélla se desarrolla. Se hace difícil, por tanto, profundizar en ámbitos o temáticas específicas como, por ejemplo, la animación teatral, deportiva, de la tercera edad, infantil, etc.

[8] Algo constatado -después todos estos años de proyectos tutorizados con grupos muy numerosos de estudiantes- es que las horas que la carga crediticia establece para los proyectos tutorizados resultan insuficientes para atender de una manera apropiada a todos los subgrupos de estudiantes formatos dentro la asignatura. Eso hace que con mucha frecuencia, aquéllos utilicen otras vías para la tutorización del proyecto a desarrollar. Una consecuencia derivada es que, en este sentido, las horas de tutorías normales se llenan con aquellos subgrupos de estudiantes de los proyectos tutorizados que no tienen bastante con las tutorías obligatorias asignadas. Pese a que en las asignaturas que tenemos proyectos tutorizados se señala un mínimo de dos o tres sesiones de tutorías, el promedio en Pedagogía Social –a lo largo de estos años- se encuentra, aproximadamente, entre cuatro y cinco sesiones de tutoría por subgrupo de estudiantes y en poco más de tres sesiones en la de Programas de Animación Sociocultural.

[9] Programas de animación sociocultural; Evaluación y diagnóstico de la realidad; Elaboración de proyectos y programas de Educación no formal; y Orientación Comunitaria. Es preciso señalar que las materias pertenecen a áreas y departamentos diferentes.

[10] Las cuatro asignaturas juntas compartieron proyecto durante un curso académico. Tres lo hicieron durante un curso académico más y las dos restantes continuaron desarrollando el proyecto tutorizado compartido durante tres cursos académicos más. Resulta evidente que una organización de estas características plantea problemas no demasiado bien resueltos a la hora, por ejemplo, de distribuir qué explica cada cual o quién evalúa qué. Creo, en todo caso, que ésta es una vía de trabajo en la que es preciso profundizar.

[11] En lo que concierne a la evaluación que hacen los estudiantes de las asignaturas donde se utilizan proyectos tutorizados, y sólo en cuanto a las asignaturas referenciadas en este texto, los resultados obtenidos a partir de las encuestas pasadas a los estudiantes de la UAB han sido positivos. También las evaluaciones hechas por los propios profesores a final de curso, de cariz más cualitativo, confirman estos resultados.

## **EL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL: UN PROCESO INICIADO**

**M<sup>a</sup> DEL PILAR MARTÍNEZ AGUT**

### **I. LA EDUCACIÓN SOCIAL**

Educación Social es una titulación reciente. Esta Diplomatura fue aprobada en 1991 (RD 1420/91 de 30 de agosto, BOE 10 de octubre de 1991). Estudios que responden a un ámbito profesional definido (se atiende la educación de adultos, tercera edad, inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, acción socio-educativa, etc). Corresponden a una enseñanza universitaria de primer ciclo (180 créditos), de acuerdo a lo que se destaca en los RD 1497/87 y 1267/94 sobre directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios[1].

Los titulados en esta carrera pueden continuar sus estudios en un segundo ciclo universitario en titulaciones afines, ya sea con acceso directo o mediante la realización de complementos de formación.

El colectivo de profesionales que trabajan en este ámbito presentan una intensa trayectoria laboral bajo la denominación de educadores especializados y, más tarde, como educadores sociales. Las asociaciones profesionales de educadores sociales están en todas las Comunidades Autónomas y, tras la aprobación de la Diplomatura, la creación de Colegios Profesionales en Cataluña, Galicia, Islas Baleares, Murcia y Valencia.

A partir de la aprobación del RD 1420/1991 de 30 de agosto (BOE 10. 10. 91) en el que se establecen las enseñanzas mínimas de la titulación de 'Educación Social', cada Universidad elaboró su propio plan de estudios, resultando unos estudios caracterizados por la heterogeneidad en cuanto a contenido (por la alta proporción de créditos destinados a materias obligatorias de universidad,

optativas y de libre configuración) y la amplia diversidad de formación gracias a esa misma heterogeneidad, junto con las dificultades de convalidación de planes de estudio entre las universidades españolas.

El educador se define como un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente. De esta definición se perfilan los siguientes objetivos de la Educación Social:

- Prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales.
- Favorecer la autonomía de las personas.
- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural, lúdica...
- Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en y del entorno social.
- Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica.
- Favorecer la participación de los grupos e individuos.
- Favorecer la mejora de las competencias y aptitudes de los individuos.
- Favorecer el cambio y transformación social.
- Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social y asociativo.

De ello se desprende que el campo de proyección profesional del educador social –la educación no formal- es muy amplio, que dirige su acción a colectivos de población muy diversificados, que desarrolla numerosas funciones y que requiere competencias muy variadas. Si atendemos al campo profesional al que se dirige, se concretan fundamentalmente tres grandes ámbitos de intervención:

- **Educación social especializada**, su función es favorecer la inserción social de personas y colectivos de población en situación de marginación, desadaptación, conflicto social y exclusión social, así como prevenir tales situaciones en colectivos calificados de riesgo social.
- **Animación sociocultural**, se caracteriza por prestar atención a las necesidades socioculturales y de desarrollo comunitario de una determinada comunidad, población o territorio.
- **Educación de personas adultas**, atiende a las necesidades formativas de la población adulta vinculadas a su desarrollo personal y a su adaptación sociolaboral.

Vinculado a los colectivos de población a los que se dirige, nos encontramos clasificaciones distintas en función de si atendemos a la edad del colectivo o al tipo de situación, problemática o necesidades, en la que se encuentra; según la edad el educador social se dirige a la infancia, juventud, adultos, mayores o tercera edad, y según la problemática podemos diferenciar entre:

- **Población en riesgo social**, situaciones de abandono, negligencia y maltrato; colectivos de población que, por sus características o circunstancias, se encuentran con especiales dificultades para su inserción social, laboral, etc.
- **Población en situación de desadaptación social**, situaciones de delincuencia, marginación, exclusión, que pueden ir asociadas a problemáticas de drogadicción, disminución, salud mental, etc.
- **Población general**, que atiende la atención a adultos, tercera edad, desarrollo local, animación sociocultural, etc.

En estos ámbitos de intervención el educador social desempeña las siguientes funciones y tareas:

- Educativa.
- Docente en determinados ámbitos.
- Informativa, de asesoramiento, orientadora y de soporte a individuos, grupos, familias...
- De animación y de dinamización de grupos y colectivos.
- Organizadora, de planificación, programación, desarrollo y evaluación de su intervención.
- De gestión y administración de distintos servicios.
- De observación y detección de las necesidades y características del entorno de los grupos e individuos.
- De relación con instituciones, grupos y personal.
- De reeducación.
- De elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos, programas, prestaciones, campañas, intervención comunitaria...

## **II. EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA**

En los últimos años, las universidades europeas están involucradas en un proceso de convergencia que implica un alto nivel de compromiso por parte de todas las instituciones y que persigue un objetivo común: la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, basado en valores como la comparabilidad, la diversidad, y la flexibilidad de los estudios.

La adaptación de las titulaciones universitarias a las pautas de la Unión Europea debe estar lista en el año 2010. El Ministerio de Educación, a propuesta de una comisión de expertos, establecerá el futuro catálogo de títulos de Grado.

Al margen de la revisión de planes de estudio y actualización en el marco europeo, el Grado introduce diversas novedades con respecto a la anterior Licenciatura. El Título de Grado define la empleabilidad (en términos de puestos de trabajo o perfiles profesionales) y está enfocado por competencias, es decir, la capacidad para desempeñar con eficacia una actividad, movilizandolos conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para lograr los objetivos de la actividad. Supone la aportación de soluciones a situaciones y problemas que surjan durante el desarrollo del trabajo.

Las titulaciones de Grado deberán incluir exclusivamente enseñanzas básicas, de formación general y orientadas al ejercicio profesional y no especializadas.

Ante la conversión de la Diplomatura de Educación Social como titulación de Grado, la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación, inicia un proceso en el que surge el *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, un proyecto avalado por la ANECA (*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*), en que queda plasmada la necesidad de un Grado en Educación Social, como referente para el ministerio, garantizando así la continuidad de estos estudios.

Una de las principales estrategias protagonizadas por las universidades españolas en aras a la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, ha sido la renovación de las titulaciones al amparo del proceso de convergencia europea.

Durante el año 2003, los decanos de las Facultades de Pedagogía de las universidades españolas inician contactos periódicos que aseguran la coordinación, especialmente preocupados por los cambios que se avecinan en relación a las futuras titulaciones.

Tras varios meses de intenso trabajo, realizado por diversas comisiones de expertos, se elabora una propuesta que pretende ser la referencia de la renovación de las titulaciones actuales de educación[2]. La propuesta surge en un contexto caracterizado por una gran incertidumbre.

En torno al proyecto, canalizado a través de la convocatoria de la ANECA, no sólo se agrupan todas las universidades que imparten los títulos de Pedagogía y Educación Social, sino que acoge a diferentes Asociaciones y Colegios Profesionales[3], así como grupos de investigación y estudio de áreas específicas.

Además de la adecuación de los estudios de Pedagogía y Educación Social al nuevo espacio europeo, el proyecto ha supuesto la oportunidad de reunir a todas las Facultades implicadas para analizar y estudiar aspectos prospectivos relacionados con la aparición de nuevos espacios laborales

y nuevas demandas sociales, a nivel nacional e internacional.

En julio de 2003 se confirma la aprobación del proyecto. Desde el 8 de septiembre, primera reunión en la que se marcan los criterios de trabajo, hasta el 30 de junio 2004, fecha en que concluye el proyecto, se formaron cinco comisiones de trabajo con objetivos diferenciados:

- “Análisis comparado de los estudios superiores de educación en Europa (excepto formación inicial del profesorado[4])”
- “Las titulaciones de Pedagogía y Educación Social en las universidades españolas: planes de estudio y salidas profesionales”
- Ámbitos y perfiles profesionales en el campo de la Pedagogía y la Educación Social”
- “Criterios e indicadores de calidad en el diseño de las titulaciones”
- Comisión de coordinación Red de Educación-Red de Magisterio

### **III. EL LIBRO BLANCO SOBRE EL TÍTULO DE GRADO EN PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL**

En el Libro Blanco, se analizan conjuntamente estas dos titulaciones, por la proximidad que presentan.

Vamos a centrarnos sólo en Educación Social, destacando lo más significativo y partiendo del **concepto de competencias**, como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes aplicadas en el desempeño de una profesión. Implica el “ser”, el “saber”, y el “saber hacer” en contextos y situaciones profesionales determinadas. Y distribuidas en tres tipos:

- **competencias generales** con las que se describe el “hacer” más común en las profesiones
- **los conocimientos y competencias académico-profesionales transversales y específicas[5]**
- El diseño de las tablas de valoración de competencias en las que se cruzan perfiles y conocimientos y competencias con la intención de que en el futuro sirvan para realizar su valoración.

Con los objetivos generales de la titulación de ‘Educación Social’ se pretende:

1) Capacitar a los estudiantes:

- científica e interdisciplinariamente para comprender, explicar, fundamentar y desarrollar en los procesos socioeducativos en distintos contextos y ámbitos sociales con criterios de eficacia y

calidad.

- en las competencias, estrategias, técnicas y recursos de la profesión para la administración y gestión de organizaciones socioeducativas, así como para diseñar, implementar y evaluar programas y proyectos socioeducativos que respondan a las necesidades, demandas y expectativas de los sujetos y de la sociedad.
- para desarrollar procesos de comunicación social que contribuyan a la socialización, integración, promoción social y convivencia cívica.
- en el conocimiento y utilización de metodologías en los campos de la investigación y la acción en los diferentes contextos y ámbitos de la educación social.

2) Fundamentar y promover el conocimiento de los agentes y procesos de profesionalización, inserción y desempeño laboral.

3) Desarrollar la capacidad crítica y la responsabilidad ética en la investigación pedagógico – social y la acción educativa, como un agente que inscribe sus actuaciones en la vida cotidiana y en los procesos de cambio social.

Se plantea un primer diseño que nos acerca a lo que sería un esbozo de la estructura general de cada título, bajo el prisma de los 240 créditos para cada uno de estos títulos, manteniendo el acuerdo de potenciar la autonomía de las Universidades, por lo que se reserva el 40% de los créditos totales para la libre disposición de cada Universidad, de tal manera que pueda potenciarse en cada facultad un perfil profesional u otro de acuerdo al contexto en el que está enclavada, su experiencia, sus propuestas de proyección, su historia, etc. Con estos créditos podrán, como resulta lógico, complementar tanto materias troncales o instrumentales como proponer otras nuevas que consideren importantes para la formación de sus alumnos de acuerdo a su diseño curricular.

La propuesta inicial quedaría de la siguiente forma:

Título de Grado de 'Educación Social'		
240 créditos		
	Contenidos derivados de los ámbitos	
Contenidos comunes obligatorios	- Educación familiar, - Desarrollo comunitario - Educación y mediación para la integración social	60%
Contenidos instrumentales obligatorios y optativos	- Educación del ocio - Animación y gestión sociocultural - Intervención socioeducativa en infancia y juventud - Educación de personas adultas y mayores - Atención socioeducativa a la diversidad - Más Practicum	144 créditos
Contenidos propios de la Universidad		40%
		96 créditos

A partir de estos grandes ámbitos de formación y de acuerdo a las competencias transversales, instrumentales y específicas que finalmente se acuerden como básicas para la formación de los perfiles profesionales a los que se dirige este título, se podrá concretar ya los contenidos comunes e instrumentales obligatorios y optativos, así como la distribución de los porcentajes de los créditos que se asigne a cada bloque de contenido, y su formulación precisa definitiva.

#### **IV. LAS “JORNADAS DE ESTUDIO Y DEBATE: EL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL”**

Para continuar y profundizar este debate, se organizan estas jornadas los días 22-23 de junio de 2006, organizadas por la Universitat de les Illes Balears, Facultad de Educación - Campus UIB, por iniciativa de la Conferencia de Decanos y Directores de Centros con títulos de Maestro y de Educación, con la colaboración de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), donde se invita a participar a todas las universidades españolas que impartan esta titulación y valoren la importancia de la Educación Social en el futuro panorama universitario nacional e internacional.

Las Jornadas tienen como objetivos:

- Promover la reflexión y el debate en torno al título de Grado en Educación Social, tomando como referencia el Libro Blanco de los títulos de grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA), en el marco de la Declaración de Bolonia y la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Proponer y articular líneas de acción orientadas al diseño de la formación curricular (teórica y práctica) de los futuros graduados en Educación Social, que sirvan de soporte a las actuaciones conducentes a la implantación y desarrollo de esta titulación y de sus posgrados en las distintas Universidades españolas, tanto en el plano académico como en sus relaciones con el mundo profesional.
- Sugerir las líneas básicas para la elaboración por parte del Ministerio de Educación y Ciencia de las directrices básicas del título de grado en Educación Social.
- Realizar propuestas relacionadas con los futuros planes de estudio de Educación Social.
- Hacer propuestas sobre la troncalidad de las disciplinas.
- Profundizar sobre el papel y las características del Prácticum en Educación Social.

Contenidos (Desarrollo): Toma de postura respecto de dos modelos universitarios supuestamente enfrentados (académico y profesionalizante). Opinión sobre la estructura de troncalidad propuesta en el Libro Blanco. Justificación sobre la duración y carga de ECTS de la titulación. Propuesta argumentada y traducible en clave de plan de estudios, respecto a la troncalidad y optatividad, dentro del bloque de trabajo. Análisis y valoración de las competencias que el Libro Blanco sugiere. Determinación de las competencias transversales y específicas fundamentales para el futuro título de grado. Adaptación metodológica al nuevo marco del EEES.

Análisis y mejora de los procedimientos de evaluación. Análisis y mejora del nivel académico.

Se pretende que un conjunto de ponentes de las universidades españolas que imparten esta diplomatura reflexionen sobre el currículo y consensúen un planteamiento de la troncalidad. A partir de las conclusiones obtenidas de este debate, se presentará una propuesta al Ministerio de Educación con la intención de complementar el contenido del Libro Blanco y contribuir a las decisiones ministeriales que condicionarán el futuro título de Grado.

## **V. CONTINUA EL PROCESO**

Para analizar la evolución del proceso de Bolonia y con una periodicidad bianual, se reúnen los ministros de educación de los países firmantes para llevar a cabo el seguimiento. La última de las reuniones ministeriales ha tenido lugar el pasado mes de mayo de 2005 en Bergen (Noruega). En dicho Comunicado se pone especial énfasis en dos cuestiones clave: la competencia investigadora y la ciudadanía activa.

Por lo que respecta a España, el ministerio ha establecido un calendario de trabajo para definir los contenidos de algunas titulaciones en cuatro fases: octubre 2005, febrero 2006, septiembre 2006, y febrero 2007.

Una vez que las directrices quedan aprobadas en el Consejo de Ministros y se publican los decretos, las universidades tienen tres años para incorporar sus propios contenidos a los criterios prefijados en cada carrera.

El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

Al finalizar la carrera el estudiante tendrá un título general con una mención particular, del centro donde cursó los estudios, que especifique los conocimientos adquiridos. Las menciones sirven para marcar itinerarios de estudios. Se establecerán itinerarios entre las distintas titulaciones para que el estudiante pueda saltar de una carrera a otra una vez completado un tronco común para reconducir su vocación, si así lo desea. Caben también otras fórmulas, como la doble titulación, es decir, la posibilidad de establecer un plan de estudio mediante el que se cursen dos carreras.

El Suplemento al Diploma es un documento adjunto al diploma de enseñanza superior que

proporciona una descripción estandarizada de la naturaleza, el nivel, el contexto y el estatus de los estudios que el graduado ha cursado y acabado con éxito.

De este modo se otorga al estudiante la capacidad de diseñar sus propios estudios con gran flexibilidad. Podrá saltar de una carrera a otra mediante puentes que se tenderán entre titulaciones afines, decidir si se gradúa en dos carreras a la vez o si completa sus estudios pasando por universidades distintas.

Consideramos este proceso es de vital importancia en la comunidad educativa, convencidos que el tema es relevante para las repercusiones de futuro que a muy corto plazo tendrá sobre nuestra sociedad.

## **VI. REFERENCIAS**

### **- GENERALES**

ANECA (2005): El título de grado en Pedagogía y Educación Social (Libro Blanco). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*. BOE nº 21, pp.2842-2846.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). *Acuerdo sobre el proceso de renovación de las enseñanzas universitarias para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: principios, criterios y calendario*. Extraído el 7 de noviembre de 2005, de [http://www.ub.edu/ub/europa/documents/mapa\\_titulacions.doc](http://www.ub.edu/ub/europa/documents/mapa_titulacions.doc)

### **- “JORNADAS DE ESTUDIO Y DEBATE: EL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL”**

<http://www.uned.es/decanoseducacion/index.htm>

[1] El primer ciclo comprenderá enseñanzas básicas y de formación general, así como, en su caso, enseñanzas orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades profesionales.

[2] “Diseño de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social”

([http://www.ub.es/facpd/documentacio/Informe\\_final\\_ANECA.pdf](http://www.ub.es/facpd/documentacio/Informe_final_ANECA.pdf))

[3] El proyecto está avalado por 39 universidades, 5 asociaciones profesionales y 2 colegios profesionales.

[4] La “Red de Educación” se ocupó de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social, y la “Red de Magisterio” se ocupó de las titulaciones de Magisterio (formada por las universidades con titulaciones de Magisterio).

[5] Las **competencias académico-profesionales** específicas, están vinculadas a los

correspondientes “saberes/conocimientos”, **denominados conocimientos disciplinares** y a las **estrategias formativas** que permiten desarrollar de esas competencias. Deberían estar muy relacionadas con la dimensión práctica de las diferentes asignaturas del plan de estudios y con el prácticum. Constituyen un eje fundamental de la convergencia.