

Tomeu Barceló

El papel de la formación: balance y retos

Resumen

La educación en el tiempo libre constituye, hoy por hoy, una realidad consolidada en nuestra sociedad. La relación educativa que se establece entre los niños y niñas y las personas que educan en este ámbito tiene lugar en una multitud de contextos definidos, en permanente renovación, que abarcan desde espacios intensivos y puntuales como colonias de verano, campamentos, rutas y otras actividades; hasta realidades más permanentes como centros de tiempo libre, casas de juventud, actividades extraescolares y otras muchas variedades.

Palabras clave

Actividades, Adaptación, Aprendizaje, Capacidades asociadas, Constructivismo, Cooperación, Desarrollo personal, Formación, Tiempo libre

El paper de la formació: balanç i reptes

L'educació en el temps lliure constitueix, ara per ara, una realitat consolidada en la nostra societat. La relació educativa que s'estableix entre els nens i nenes i les persones que eduquen en aquest àmbit té lloc en una multitud de contextos definits, en permanent renovació, que abasten des d'espais intensius i puntuals com colònies d'estiu, campaments, rutes i altres activitats; fins a realitats més permanents com a centres de temps lliure, casals de joves, activitats extraescolars i moltes altres varietats.

Paraules clau

Activitats, Adaptació, Aprenentatge, capacitats associades, Constructivisme, Cooperació, Desenvolupament personal, Formació, Temps lliure

The role of training: evaluation and challenges

Leisure education is a consolidated reality in our society today. The educational relation established between children and people who educate in this sector takes place in different and defined contexts, which are continuously being updated. These contexts can be intensive and momentary, as summer camps, routes and other activities; but also permanent realities such as leisure centers, youth centers (casals), extracurricular activities and other.

Keywords

Activities, Adaptation, Learning, Associated capacities, Constructivism, Cooperation, Personal development, Training, Leisure

Como citar este artículo:

Barceló, T. (2012).
"El papel de la formación. Balances y retos".
Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa, 50, pp 91-101

▲ Un balance positivo de la formación de educadores en el tiempo libre

La educación en el tiempo libre constituye, hoy por hoy, una realidad consolidada en nuestra sociedad. La relación educativa que se establece entre los niños y niñas y las personas que educan en este ámbito tiene lugar en una multitud de contextos definidos, en permanente renovación, que abarcan desde espacios intensivos y puntuales como colonias de verano, campamentos, rutas y otras actividades; hasta realidades más permanentes como centros de tiempo libre, casas de juventud, actividades extraescolares y otras muchas variedades.

Una gran parte de los educadores y educadoras de la infancia y la juventud en el tiempo libre, son jóvenes que, de forma voluntaria y desinteresada, dedican parte de su tiempo a esa tarea apasionante. Otros lo hacen ejerciendo un trabajo remunerado que, en gran medida, resulta ser el primer escalón en la incorporación al mundo laboral. Muchos otros educadores combinan sus estudios con una dedicación parcial a este tipo de actividades de tiempo libre de forma voluntaria o parcialmente profesional, especialmente en las vacaciones de verano.

En una sociedad globalizada, llena de estímulos para el tiempo de ocio, la educación en el tiempo libre deviene un pilar fundamental en los procesos educativos y de crecimiento personal y social. Muchas veces, los educadores y educadoras, incluso sin tener plena conciencia del fenómeno, representan un papel de referencia para los niños y niñas que perciben a sus monitores como un modelo de persona. Este fenómeno se intensifica mucho más en los periodos de adolescencia.

Los niños y niñas y naturalmente las personas jóvenes necesitan construirse como personas, vivir en plenitud, desarrollar todas sus potencialidades inherentes y relacionarse socialmente de manera responsable. La educación en el tiempo libre es, sin duda, un marco adecuado para favorecer las condiciones educativas que permitan estos procesos de crecimiento con una educación centrada en la persona y de carácter creativo.

Los educadores en el tiempo libre educan de manera directa a través de las actividades, educan de manera indirecta a través de sus propias actitudes

Desde los años setenta, en el ámbito del tiempo libre, se tiene plena conciencia de la necesidad de que las personas que ejerzan la función educativa tengan la capacidad y la formación precisas para afrontar la gran responsabilidad que comporta la educación de la infancia y la juventud.

Sabemos que el papel de los educadores en el tiempo libre es el de agentes sociales que realizan una intervención con la infancia y la juventud en dos niveles interconectados: por una parte, educan de manera directa a través de las actividades que llevan a cabo en el grupo con el que interactúan, por otra parte, -como todos los formadores-, educan de manera indirecta a través de sus propias actitudes y conductas, formas de organizar la actividad en tanto que actúan como modelos de referencia.

Por ello, las escuelas de tiempo libre, han tenido en cuenta en sus planes de formación de monitorado todos estos aspectos y no solamente han incidido en los contenidos de la formación y los recursos educativos, sino que han facilitado experiencias de desarrollo personal en actitudes facilitadoras y en relaciones de cooperación y trabajo en equipo.

Es por ello que podemos afirmar que la formación de los educadores y educadoras en el tiempo libre, en general, es de una gran calidad, con un alto nivel formativo y un valor añadido más experiencial que la que pueda impartirse en centros académicos más formales o incluso en universidades.

El potencial formativo de las escuelas de tiempo libre, casi todas ellas nacientes en el ámbito de la Iglesia en la década de los setenta, impulsando una formación en actitudes y cooperativa, atendiendo a las capacidades críticas y de transformación social, fue considerado incluso como peligroso por la administración tardofranquista del momento, por lo que el Gobierno promulgó el Decreto 2253/1974 sobre organización e inspecciones de Campamentos, Colonias y Albergues que creaba restricciones a las entidades eclesásticas a la hora de acreditar las titulaciones de Monitor y Director de tiempo libre que sólo podrían obtenerse a través de la Delegación del Movimiento. Uno de los requisitos de los candidatos a estas titulaciones era curiosamente jurar fidelidad a los principios del Movimiento Nacional.

La intervención de la Conferencia Episcopal del momento, presidida por el cardenal Tarancón, ante el Ministerio de la Presidencia hizo cambiar los planes del Gobierno que finalmente reconocería la capacidad de las escuelas privadas y entidades de la Iglesia para formar monitores y directores de tiempo libre (antes llamados de aire libre) y podrían otorgar las titulaciones pertinentes. Este cambio trascendental de la política gubernamental por la intervención de Tarancón, facilitó la creación de diversas escuelas de tiempo libre en algunas diócesis que se fueron reconociendo ante la administración con capacidad jurídica para formar y otorgar titulaciones. Un gran número de estas escuelas confluyeron en la Federación de Escuelas de Educadores en el Tiempo Libre Cristianas en 1977 que realizó la tarea de preparar un programa básico de formación de monitores y directores, alternativo al vigente confeccionado por la Dirección General de Juventud del Ministerio de Cultura de la época.

La iniciación del proceso autonómico y las transferencias a las distintas comunidades autónomas de las competencias de juventud fue generando regulaciones de esta formación en cada una de las autonomías y configurando un panorama multifacético que afectó tanto a los contenidos como a la duración del proceso formativo. Este es el marco en el que todavía nos encontramos en la actualidad.

Independientemente de las plurales regulaciones existentes, las Escuelas de Tiempo Libre han mantenido la calidad de la formación, incidiendo no solamente en aspectos de contenidos y recursos sino en una formación humana en actitudes que tiene en cuenta el función referencial del educador como modelo de persona respecto a sus educandos, por lo que los educadores y



educadoras en el tiempo libre, sean voluntarios o profesionales, son personas, en general, altamente capacitadas para ejercer su tarea educativa y con unas disposiciones personales tendentes a la coherencia personal, con competencia para comprender a sus educandos y con habilidades para trabajar en grupo.

El diseño formativo y las metodologías de la formación han sufrido cambios significativos y no todos ellos han mejorado la calidad de esta formación

No es menos cierto, sin embargo, que el diseño formativo y las metodologías de la formación han sufrido cambios significativos en los últimos cuarenta años y no todos ellos han mejorado la calidad de esta formación.

En los años setenta el paradigma dominante en las miradas formativas venía condicionado por el paradigma conductista construido atendiendo a las aportaciones del psicólogo norteamericano John Watson (1878-1958) quien enfatizó que la conducta de las personas y sus relaciones se derivaban de factores externos y de las situaciones en las que estaban inmersas más que en la disposición de su estado interno. Así el análisis de los comportamientos eran, para él, el único método para conseguir la comprensión de las acciones humanas. Watson llegó a sostener que tomando veinte niños cualesquiera y aplicando técnicas de control de conducta podrían crearse cualquier tipo de personas. Más tarde, Skinner (1904-1990), siguiendo las orientaciones de Watson, señaló que la conducta consistía en una función de las historias ambientales de refuerzo y demostró la eficacia del condicionamiento operante como técnica de modificación de las conductas. Desde entonces el reforzamiento positivo o negativo, a veces confundido con el castigo, se ha utilizado frecuentemente en procesos educativos para generar cambios conductuales.

La formación que se otorgaba a los educadores en esa época de los setenta tenía como finalidad la de enseñar estrategias para conseguir unos objetivos definidos, generales o específicos y sus metodologías se basaban en el hacer ya que se entendía que el mecanismo de aprendizaje era el de estímulo-respuesta. Se hacía incidencia pues en el “aprender jugando” promoviendo el aprendizaje de juegos, danzas, veladas, técnicas de expresión y otras actividades similares. Se consideraba que un curso había funcionado correctamente si el alumnado lo valoraba como divertido y dinámico.

Aunque naturalmente se primaba más el refuerzo que el castigo, se establecían condiciones motivadoras basadas en el juego y las metodologías activas para favorecer el aprendizaje. Este estilo formativo se fundamentaba en la convicción de que las personas responden conductual y cognitivamente a los estímulos recibidos desde el exterior, por lo que el formador es la persona clave en cuanto imparte la educación y decide qué, cuándo y cómo hay que realizar las actividades, considerando al que se forma como un receptor pasivo que realiza las tareas mediante las cuales es observado, evaluado y medido.

Algunos programas formativos se asentaban en dinámicas excesivamente activistas en deterioro de la reflexión y los educadores se percibían en un clima de extraordinaria positividad, alegría o encantamiento mostrando actitudes de entusiasmo exagerado excelentemente parodiadas por Buenafuente en uno de sus monólogos dedicados al “monitor d’esplai”.

Todavía hoy, a pesar de los años transcurridos, existen muchos educadores y educadoras que orientan su acción educativa bajo este paradigma y priorizan la actividad frente a la reflexión y el divertimento en detrimento del aprendizaje.

En los noventa, y por la influencia del sistema educativo formal que se estableció a partir de la LOGSE (Ley Orgánica de ordenación general del sistema educativo) la formación de los educadores y educadoras en el tiempo libre adquirió fuertes tintes constructivistas.

Lev Vigotsky (1896-1934) había adaptado la mirada conductista hacia la perspectiva constructivista. Para Vigotsky nuestro desarrollo sólo puede ser explicado en términos de interacción social y consiste en la interiorización de instrumentos culturales que los demás nos transmiten a través de la interacción. Este origen social y cultural de nuestras acciones se fundamenta en el fenómeno psicológico de la internalización a través del cual nos apropiamos gradualmente de una gran diversidad de valores y operaciones sociales y psíquicas conformadas a partir de nuestras interacciones. Este proceso de interiorización reorganiza continuamente nuestra actividad psicológica y lo que inicialmente representa una actividad externa comienza a suceder interiormente.

Con el constructivismo nos percatamos de que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción como resultado de la combinación de los elementos sociales y cognoscitivos además de las propias disposiciones internas. Así, el aprendizaje significativo tiene lugar cuando el educando, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los nuevos elementos cognitivos con la estructura de los aprendizajes previos que ya posee. La tarea del educador consiste en favorecer el establecimiento de estas relaciones entre el conocimiento previo y el nuevo material de aprendizaje. La educación se entiende como un proceso de participación guiada que tiene en cuenta lo que aportan el educador, el educando y el contenido.

Como había que favorecer el proceso de internalización los nuevos libros de texto de la educación formal aparecían con fotografías a todo color, con la pretensión de que la captación de las imágenes facilitaba en mayor medida los aprendizajes, al final de cada unidad didáctica aparecían unos recuadros muy marcados con la síntesis de los contenidos más esenciales de la unidad precedido por la palabra *recuerda* muy subrayada y en negrita. Había que elaborar mapas conceptuales, diagramas y cuadros-resúmenes clarificadores para promover la correcta captación de los contenidos curriculares.

Como los contenidos adquirieron una importancia capital, todo el proceso educativo se programaba con esta base, y los proyectos curriculares determinaban los *contenidos objetuales* (en sustitución de los objetivos), *contenidos actitudinales* y *contenidos procedimentales*.

La mayoría de los programas pedagógicos que se aplican en los colegios españoles tienen una base constructivista. Funcionan bien la mayoría de las veces, pero en algunas circunstancias se aplican de manera exagerada. El día de la paz y la no violencia, por ejemplo, los alumnos de los colegios elaboran



grandes murales sobre el valor de la paz y la convivencia. Los maestros lo hacen convencidos de que los niños interiorizarán estos valores y, por consiguiente, mantendrán actitudes más pacíficas. Sin embargo, al poco rato se sorprenden de que algunos alumnos se estén peleando en un rincón del cole. ¿Cómo es posible, se preguntan entonces los maestros, que después de haber trabajado tanto sobre el valor de la convivencia y la no-violencia, algunos alumnos continúen peleándose?

Convencidos del extraordinario poder convincente y sugestivo de la palabra, los padres y madres, con frecuencia sermonean a sus hijos para que interioricen una actitud y mantengan un comportamiento específico. Ciertamente comprueban que, a la larga, internalizan algunas de sus prédicas, pero también tienen la experiencia de que, en multitud de envites, sus discursos “entran por un oído y salen por el otro”.

La formación de los educadores en el tiempo libre no se libró de la avalancha constructivista. Se intentó un tipo de educación en valores con la pretensión de que la captación de un valor mediante el conocimiento garantizaría su interiorización y, por ende, el cambio de actitudes y conductas. Se programaron sesiones en base a mapas conceptuales, uso del *power point*, imágenes en murales y otros recursos para intentar la internalización de los contenidos formativos que devinieron el centro de los programas formativos. Perdimos activismo y ganamos en procesos reflexivos, pero también burocratizamos la tarea educativa con redacciones de proyectos educativos muy elaborados pero pocas veces llevados a la práctica, nos fuimos convirtiendo en nuevos predicadores de valores e introducimos todo tipo de monográficos educativos: educación afectiva-sexual, educación medioambiental, educación por la igualdad, educación por la paz y otros, perdiendo un carácter importante en la unidad y coherencia de los procesos formativos.

No hay duda de que el constructivismo educativo tiene sus ventajas, al menos en teoría, pero requiere una disposición favorable de los alumnos que se forman para aprender significativamente, una motivación previa para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya saben y, hoy por hoy, es bastante evidente que no podemos presuponer esta motivación en todas las personas que se inscriben en los cursos de educadores en el tiempo libre.

El balance de estas propuestas formativas no ha resultado negativo; al contrario, las educadoras y los educadores en el tiempo libre, en general, ejercen su tarea de forma responsable, con capacidad de incidir en procesos de crecimiento personal en los niños y las niñas y con unas actitudes y disposiciones internas basadas en relaciones adecuadas de comprensión, motivación y diálogo con sus educandos.

No es menos cierto, sin embargo, que los cambios sociales acelerados nos instan a tomar conciencia de la complejidad del mundo. En la vida, ni todas nuestras decisiones son fruto de una serena reflexión a través de la cual interiorizamos algunos nuevos valores y actitudes que faciliten una acción específica, ni todas nuestras relaciones interpersonales y educativas tienen que

ver con procesos de sugestión y aceptación internalizada de las cualidades y defectos de los demás.

Quizá nos convengan nuevas miradas en nuestro panorama educativo en los albores del nuevo siglo. Miradas que tengan que ver con el desarrollo completo de los educadores y a su vez de los niños y niñas que estos educadores tienen a su cargo. Precisamos un marco que facilite la motivación y promueva el despliegue de las potencialidades inherentes de cada uno en todos sus aspectos.

La grandeza de las personas reside en su capacidad de comunicarse, de utilizar símbolos, lenguajes y habilidades para interrelacionarse y resolver problemas, de sentirse a sí mismas como autónomas y protagonistas de la propia vida, de pensar crítica y reflexivamente para acometer las tareas que nos requieren y de actuar de forma cooperativa con los demás. Para ello no podemos obviar ninguna de las dimensiones personales que nos configuran como personas: nuestro cuerpo, nuestras emociones y sentimientos, nuestra mente pensante, nuestra necesidad de relacionarnos y vivir en sociedad y, en fin, nuestro vivir en un mundo complejo y altamente globalizado.

Las consecuencias de parte de este cambio de mirada están configurando un nuevo marco regulador de la formación en el ámbito de la Unión Europea y, en consecuencia también en el Estado español.

El marco europeo de las cualificaciones y la posibilidad de nuevos retos

El plan Bolonia es el nombre por el cual se conoce popularmente un proceso que se inició a partir de la Declaración de Bolonia del 19 de junio de 1999, firmada por los diversos ministros de educación de la Unión Europea con la finalidad de iniciar un proceso de convergencia para facilitar el intercambio de personas tituladas en los distintos Estados de la unión y adaptar los contenidos de la formación universitaria a las demandas sociales; favoreciendo así la libre circulación de los trabajadores y las trabajadoras.

Esta declaración condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un ámbito al que se fueron incorporando nuevos Estados y que pretende servir de referencia para las reformas educativas que se irán implantando en los diversos países de la Unión Europea. En realidad se trata del desarrollo de un acuerdo anterior denominado Acuerdo General de Comercio y Servicios firmado en 1995 con el objetivo de “liberalizar el comercio de los servicios a escala mundial”.

La Unión Europea no tiene atribuciones comunes de educación en sus tratados, por lo que el Plan Bolonia y sus derivados constituyen solamente recomendaciones; de esta forma el ritmo de implantación resulta desigual en



los distintos países. Los cambios que se pretenden se pueden sintetizar en tres grandes aspectos: las adaptaciones curriculares para permitir un sistema legible y comparable de titulaciones y el establecimiento de un sistema internacional de créditos denominado el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS); las adaptaciones tecnológicas y metodológicas en detrimento de la metodología tradicional de clases teóricas que favorezcan la intervención activa del alumnado en prácticas profesionales y, por último; las reformas financieras precisas para la creación de una sociedad del conocimiento.

En aplicación de estas declaraciones y acuerdos, los distintos gobiernos de los Estados europeos se han dado cuenta de la necesidad de facilitar la movilidad no sólo en las titulaciones universitarias sino en otras titulaciones profesionales. Con esta finalidad se inició en 2004 el desarrollo del Marco Europeo de las Cualificaciones (EQF-MEC) como respuesta a las solicitudes de los Estados miembro, interlocutores sociales y otras partes interesadas que reclamaban una referencia común para incrementar la transparencia de las cualificaciones.

La Comisión Europea, con el apoyo de un grupo de expertos sobre el EQF, diseñó un modelo basado en 8 niveles de formación (desde el equivalente al certificado de escolaridad hasta el doctorado incluyendo tanto la formación académica como la profesional y la experiencia en educación no formal), fundamentado en los resultados del aprendizaje para mejorar la transparencia de estas cualificaciones entre los distintos países; suponiendo que solamente los resultados del aprendizaje permiten realizar comparaciones y posibilitan la cooperación entre los Estados y las instituciones. Estos resultados son expresiones de lo que una persona en proceso de aprendizaje sabe, comprende y es capaz de realizar y se dividen en tres categorías: conocimientos, destrezas y competencias. Así, las cualificaciones comprenden un compendio de resultados previsibles que van desde los conocimientos teóricos, las destrezas prácticas y técnicas y las competencias sociales entre las que destaca el trabajo en equipo.

Luego de un largo proceso de consultas y reuniones la Comisión Europea adoptó un texto en forma de propuesta el 6 de septiembre de 2006 que pasó a discusión del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea. El 23 de abril de 2008 entró en vigor oficialmente la Recomendación conjunta del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (Diario Oficial de la Unión Europea 6.5.2008). Desde entonces el EQF es el marco común de referencia que relaciona entre sí los sistemas de cualificaciones de los estados y pretende la comprensión de las cualificaciones profesionales de los diferentes países europeos en base a dos objetivos principales: fomentar la movilidad de la ciudadanía europea y facilitar el acceso al aprendizaje permanente.

El Estado español venía trabajando en esta línea desde la aprobación de la Ley Orgánica 2/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones Profesionales y de la Formación Profesional, y el Real Decreto 576/2011, de 20 de abril, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesio-

nales (BOE núm 10 de 09/05/2011) establece dos cualificaciones que hasta ahora venían impartiendo las escuelas de tiempo libre que pasan a convertirse también en los llamados certificados de profesionalidad:

- Dinamización de actividades de tiempo libre infantil y juvenil que corresponde a lo que conocemos hoy como formación de monitores (Real Decreto 1537/2011, de 31 de octubre, publicado en el BOE el 10-12-2011).
- Dirección y coordinación de actividades de tiempo libre infantil y juvenil que corresponde a lo que hoy es la formación de directores de tiempo libre (Real Decreto 1697/2011, de 18 de noviembre, publicado en el BOE el 24-12-2011).



En realidad, el nuevo sistema modifica dos aspectos esenciales de la formación actual de educación en el tiempo libre. Por una parte, establece un sistema modular formativo que implica cambios sustanciales en el actual sistema por cuanto requiere una organización por unidades de competencia que deberán certificarse separadamente y cuya superación conducirá al certificado de profesionalidad y, por otra parte; modifica la metodología de la formación que se basará en la adquisición de competencias más que en los contenidos. Corresponde ahora a las Comunidades Autónomas adaptar sus marcos legislativos en esas titulaciones que, en cualquier caso deberán recoger aquellos aspectos relacionados con:

- El entorno profesional o voluntario de intervención donde se va a desarrollar la tarea de las nuevas titulaciones: actividades de tiempo libre, comedores escolares, actividades extraescolares y otras.
- Las unidades de competencia para cada titulación teniendo en cuenta las cualificaciones profesionales.
- Las realizaciones profesionales y los criterios de realización para cada una de estas unidades de competencia.
- La formación modular asociada a cada unidad de competencia, las capacidades asociadas a cada módulo y los contenidos formativos, además de la duración de cada uno de los módulos, así como la determinación de la parte formativa que puede realizarse a distancia con el uso de las nuevas tecnologías.
- Las metodologías recomendadas más eficaces para la adquisición de estas capacidades asociadas.
- Los criterios de evaluación que deben aplicarse para comprobar la adquisición de las capacidades establecidas.
- Las capacidades que deben completarse en las prácticas en entornos reales de intervención y la regulación de esas prácticas.
- Los requisitos de las escuelas formadoras y de los docentes
- La regulación del reconocimiento de la formación.

Pero independientemente de las decisiones que correspondan a las administraciones, las escuelas de tiempo libre precisan iniciar un proceso para adaptarse a los cambios tanto a nivel organizativo como, fundamentalmente, en la revisión de las metodologías de formación si desean mantener la calidad en el marco del nuevo sistema.

Esta adaptación debe comprender la sensibilización al conjunto de los formadores y formadoras en relación al nuevo sistema, la adaptación de los contenidos de la formación, la revisión en profundidad de las metodologías utilizadas, la elaboración de nuevos instrumentos de evaluación que determinen las evidencias que nos indican los criterios de evaluación definidos, la incorporación con seriedad de los mecanismos de planificación y seguimiento del período de prácticas en ámbitos laborales que adquieren una importancia capital en el nuevo sistema y, por último; la determinación de las nuevas formas organizativas que requiere la implantación del nuevo sistema.

Estos cambios tienen que ver con un desplazamiento de mirada. Ya no se trata de centrarnos en los objetivos educativos desde el conductismo de los años setenta, ni en los contenidos del aprendizaje desde el constructivismo de los años noventa; sino más bien en la mirada competencial, específicamente en las cuatro grandes competencias derivadas del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors titulado “La educación encierra un tesoro” de 1996. Este informe recomienda cuatro pilares básicos competenciales: aprender a conocer como pasaporte a una educación permanente, aprender a hacer para afrontar la multiplicidad de situaciones de forma cooperativa, aprender a vivir juntos para impulsar la realización de proyectos comunes y la resolución de los conflictos, y aprender a ser para fortalecer la responsabilidad personal en el destino colectivo.

Se trata de enfatizar las relaciones de cooperación como condición básica del aprendizaje y la capacitación profesional mediante procesos de interacción que faciliten la confianza en las propias potencialidades

Se trata de enfatizar las relaciones de cooperación como condición básica del aprendizaje y la capacitación profesional mediante procesos de interacción que faciliten la confianza en las propias potencialidades. Para ello resulta conveniente una metodología de la formación caracterizada por una mayor participación del alumnado en la recopilación de la información, el intercambio de experiencias, la reflexión crítica sobre esta misma experiencia, el trabajo en grupo, la aplicación práctica de los aprendizajes en situaciones reales, el fomento de la creatividad y el entrenamiento en actitudes, habilidades y destrezas de intervención.

Con el nuevo enfoque deberemos promover que los educadores en formación sean capaces de tener iniciativas propias para la acción y de hacerse responsables de sus comportamientos, que puedan adoptar elecciones auto-dirigidas y de forma inteligente, que aprendan críticamente con capacidad para evaluar las propias contribuciones y las de los demás, que adquieran conocimientos relevantes para la resolución de problemas, que sean capaces de adaptarse flexiblemente a situaciones problemáticas nuevas, que cooperen eficazmente con los demás en diversas actividades y que trabajen no para obtener la aprobación de otros sino en términos de sus propios objetivos socializados.

Para facilitar este tipo de aprendizaje no es suficiente que los contenidos, la información, las actividades y las habilidades necesarias para aprender sean importantes, hace falta que la persona que se forma los perciba como importantes para ella.

Es preciso, pues, enfrentar nuevos desafíos en el futuro de nuestra acción formativa, necesitamos aprender a navegar por la incertidumbre de la complejidad y comprender los entresijos de las necesidades educativas del nuevo siglo, nos conviene permitirnos afrontar lo inesperado con curiosidad y otorgar sentido a la difícil tarea de tejer aprendizajes por competencias que abarquen la multiplicidad y la transversalidad.

Todavía tímidamente, estamos incorporando estas miradas novedosas porque vivimos en la formación, como en toda la sociedad, una época cambiante donde los valores son ambivalentes y no resulta fácil afrontar los complejos avatares que nos depara nuestra acción educativa. Sin embargo, es urgente adquirir competencias reales y consolidadas para ser agentes educativos que fomenten el crecimiento personal en el ámbito del tiempo libre educativo y sentirnos capaces de abordar con eficacia la coordinación y la facilitación de equipos de personas que asuman colectivamente esta tarea.

Precisamos, en fin, proyectos inclusivos que abarquen también la educación emocional, las actitudes en los procesos de aprendizajes y el riesgo a trabajar en equipo de forma interdisciplinaria en programas compartidos, para ir introduciéndonos en la formación por competencias dando un mayor peso al saber hacer y al saber ser y no sólo a los contenidos a veces inconexos. También necesitamos tomar conciencia de la necesidad imperiosa de facilitar la formación de una manera más experiencial dando un mayor protagonismo a la autoorganización de las personas en formación, al trabajo en grupo y al aprender juntos.

Estoy convencido que seremos capaces de dar respuesta a estos nuevos desafíos tal como hemos venido haciendo a lo largo de todos estos años.

Tomeu Barceló
Director del *Institut de Formació Ramon Serra*
tomeubarcelo@tomeubarcelo.es

