

Jóvenes y educación no formal

Jóvenes y educación no formal



REVISTA DE
ESTUDIOS
DE JUVENTUD

→ Septiembre 06 | N°

74

Jóvenes y educación no formal

Coordinadora

María del Mar Herrera Menchen

**REVISTA DE
ESTUDIOS
DE JUVENTUD**

Directora

Leire Iglesias Santiago

Coordinación del número

M.ª del Mar Herrera Menchén

Diseño Gráfico

Pep Carrió / Sonia Sánchez

Antonio Fernández

Ilustraciones

Bernal Prieto González

Catálogo general de publicaciones oficiales

<http://publicacionesadministracion.es>

Edición

© Instituto de la Juventud

Redacción

Consejería Técnica de Planificación y Evaluación

Servicio de Documentación y Estudios

web: www.injuve.mtas.es

Tel. 91 363 78 09

Fax 91 363 78 11

E-mail: estudios-injuve@mtas.es

Biblioteca de Juventud

C/ Marqués del Riscal, 16

Tel. 91 347 77 00

E-mail: biblioteca-injuve@mtas.es

ISSN: 0211-4364

NIPO: 208-06-003-2

Dep. Legal: M-41.850-1980

Impresión: LERKO PRINT, S.A.

Las opiniones publicadas en éste número
corresponden a sus autores.

El Instituto de la Juventud no comparte
necesariamente el contenido de las mismas.

EL TEMA | pág. 5

Introducción | pág. 7

1. La educación no formal en España. | pág. 11

María del Mar Herrera Menchén

Áreas en las que se desarrolla la educación no formal:**2. Construir escenarios para el campo: la educación ambiental en el campo no formal.** | pág. 29

Francisco Heras Hernández

3. Contextos no formales y educación para la salud. | pág. 49

Alfonso García Martínez

4. La animación sociocultural. Una práctica participativa de educación social. | pág. 73

María del Mar Herrera Menchén

5. Formación e inserción socio-laboral. | pág. 95

Daniel Jover Torregrosa

6. La educación en valores desde una perspectiva no formal. | pág. 115

Carmen Cárdenas García

7. Educar en el medio residencial: una forma de educación social. | pág. 131

Esther Camí Dealbert y Adela Camí Dealbert

Experiencias de educación no formal:**8. Los jóvenes ante el compromiso ambiental. Experiencias prácticas 2001-05.** | pág. 149

Fundación Tormés-EB: Raúl de Tapia Martín y Manuela Salvado Muñoz

9. Programa de prevención de drogodependencia: "Alcazul". | pág. 169

Carlos Alonso Sanz

10. Parlamento Joven: un espacio de participación juvenil en los Ayuntamientos. | pág. 185

Argos Proyectos educativos S.L.: Josechu Ferreras Tomé, Trinidad Herrero Campo, Pilar Estada Aceña, Marcos Montero Domínguez y Vanesa García Ocaña

11. Educación no formal y empleo: la experiencia de talleres prelaborales del Ayuntamiento de Sevilla. | pág. 205

Domingo Valenciano Moreno

12. Programas de formación para la interculturalidad: “nosOTR@S, campaña para la interculturalidad”.

| pág. 225

Guillermo Carabaño Tapia

13. La integración social y laboral de jóvenes que han estado tutelados y tuteladas por la Junta de Andalucía y han cumplido la mayoría de edad. La construcción de un proyecto de vida.

| pág. 251

Ramón Rodríguez Gómez

MATERIALES | pág. 279

COLABORACIÓN | pág. 301

EL TEMA



Jóvenes y educación no formal

EL TEMA

Cuando el INJUVE se propone abordar esta temática, dentro de su colección de monográficos dirigidos a la juventud, en realidad está sacando a la palestra un debate largamente pospuesto: el papel de la formación en el desarrollo de la juventud española. Claro que los que venimos trabajando en Juventud, ya sabemos que la Educación No formal (ENF) es uno de los campos con más tradición en el sector. Pero también reconocemos que hemos escrito poco sobre ello, que se han primado las prácticas sobre las teorías y fundamentos, que hemos partido de un galimatías de acciones que muchas veces no sabíamos si eran actividades juveniles de ocio, prácticas educativas, prevención de conductas no saludables o todo ello a la vez, y hemos ido confluyendo en principios y estrategias válidas poco a poco.

Afortunadamente el panorama ha cambiado. Muchas de las personas que venían trabajando en la educación no formal, han pasado ellos mismos/as por procesos de reflexión y profundización que ha permitido saber que era esto de la Educación no formal. No podemos dejar de reconocer que profesionales del campo de la Universidad como Quintana, Pérez Serrana y Trilla, han contribuido a la literatura sobre el tema, de forma general. Pero posteriormente cada área de la ENF, ha sabido configurar un conjunto de principios, fundamentos, técnicas y materiales propios de su área que han dado consistencia a sus prácticas.

El monográfico que aquí presentamos, plantea la Educación No Formal como un proceso educativo voluntario, pero intencionado, planificado, pero permanentemente flexible, que se caracteriza por la diversidad de métodos, ámbitos y contextos en los que se aplica. Destacamos la flexibilidad como una de sus características básicas, que le permite estar abierta continuamente a cambios de estrategias, utilizar diversidad de métodos, técnicas, actividades y recursos, en distintas situaciones y contextos. La ENF es una formación continua (a lo largo de la vida) que supone una decisión deliberada, voluntaria (cuando se es menor, ejercida por los padres) de participar en determinados procesos educativos, organizados fuera del sistema educativo.

Cuando nos planteamos cómo organizar éste monográfico que aborda la ENF de forma general, nos propusimos que sirviera a cuatro objetivos:

- Explicar que es y no es la Educación No Formal. Sobre todo dirigida a aquellos que se estuvieran acercando por primera vez a este tema.
- Ofrecer una panorámica general de lo que es y debe ser la ENF con juventud en España y sus retos a corto plazo.
- Dar a conocer las principales áreas de la ENF que se están desarrollando con jóvenes, desde las reflexiones de personas con experiencia teórica y práctica en el área.
- Y por último, explicar con experiencias reales de cada área, como sería una acción en el marco de la ENF, no tanto para que sirvieran de modelo, sino como de referentes de buenas prácticas.

Por eso se ha estructurado en tres partes:

Una introducción general al tema de la ENF, que permitirá conocer qué entendemos por este término y cuáles son sus áreas de trabajo y sus características fundamentales. Hemos procurado explicarnos de forma que cualquiera que quiera introducirse a este tema pueda entenderlo, y que aquellos/as que lo conozcan puedan contrastar sus opiniones y conocimientos con los aquí presentados.

La segunda parte, recoge seis áreas que, a nuestro juicio, son las más representativas del trabajo que se desarrolla con el sector juvenil en la educación no formal: la educación ambiental, la educación para la salud, la animación sociocultural, la educación sociolaboral, la educación en valores y la educación social de menores y jóvenes en protección. Contamos con personas de reconocido prestigio y trayectoria en cada una de las áreas y que con sus artículos están aportando mucho al campo de la ENF.

La tercera parte incorpora experiencias concretas de educación no formal, desarrolladas dentro de cada una de las áreas anteriores, y que por ser novedosas, trabajar desde una perspectiva integral, tener componentes claro de

metodología participativa, estar bien llevadas educativamente hablando, hemos considerado dignas de resaltar en esta publicación. A cada una de ellas, hemos añadido un cuadro, que recoge el análisis hecho por la coordinadora, sobre la experiencia al objeto de resaltar sus puntos fuertes. Al fin y al cabo como educadores/as que somos, el planteamiento que tenemos es aprender de estas experiencias lo mejor de cada una. Estos trabajos están realizados desde distintas instancias: Fundaciones, Sociedades limitadas, Ayuntamientos o Administraciones Regionales.

Hemos intentado dar una perspectiva global, se ha incorporado la palabra de personas de distintas Comunidades Autónomas, desgraciadamente no de todas pues sería excesivo. A algunos de los y las colaboradores, solo los conozco por nuestra comunicación a través del correo electrónico, pero son referencias de buenos amigos y amigas en el sector, que vienen trabajando desde hace muchos años en Andalucía, en ellos confío y por eso me pusieron en contacto con las personas expertas que aquí han colaborado y que pertenecen a todo el territorio español. A todos doy las gracias, a los primeros por sus buenos contactos, a los segundos por compartir sus conocimientos y experiencias con nosotros y por aceptar mis sugerencias.

Esperamos que este monográfico de la Revista cubra las expectativas de quienes se acerquen a él.

María del Mar Herrera Menchén



La educación no formal en España

La Educación no formal ha ido ganando peso específico dentro de la Educación, a medida que sus prácticas se han ido profesionalizando, desarrollando tanto unos principios teóricos, como unas estrategias, que le son características. En este capítulo, se explica cómo entendemos la Educación no formal dentro del marco de la educación permanente. Hacemos una relación de las características de la Educación no formal, que permiten distinguirlas de otras prácticas educativas. Se revisan distintas formas de la Educación no Formal. Terminamos abordando los retos actuales de la ENF: la enseñanza telemática y la validación y reconocimiento social.

Palabras clave: Educación no formal, informal y formal. Áreas de la ENF. Educación permanente o para la vida. Características de la ENF. Reconocimiento de la ENF. Validación y certificación de la ENF.

1. La educación no formal: una educación abierta y continua

Cuando hablamos de Educación no formal, nos referimos al término que populariza Coombs a finales de los años sesenta cuando la institución escolar empieza a entrar en crisis (Trilla, 1992). Es un momento en el que se siente la necesidad de poner en valor otros medios educativos diferentes a la escuela. Coombs se refiere a la Educación no formal como “aquellas actividades que se organizan intencionalmente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje” (1968: 19) (1). En ese mismo año, Coombs y sus colaboradores empiezan a distinguir entre educación formal, no formal e informal. En 1974, el mismo autor describe la Educación no formal como “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje con campos particulares de población, tanto adultos como niños” (Coombs y Ahmed, 1974). (2)

Los términos de Educación Formal (EF), Educación no Formal (ENF) y Educación Informal (EI) han sido bastante discutidos en los últimos quince años, en el ámbito puramente académico, por considerarse que no permiten una aclaración suficiente de los procesos educativos que se dan en nuestra sociedad, y sobretodo, por no ser términos excluyentes entre sí. Sin embargo, el término Educación no Formal, ha tenido un fuerte apoyo e identificación por parte de aquellos que la practican.

Lo cierto es que el término ENF se ha popularizado en España, y sus distintos tipos de prácticas se han desarrollado compartiendo principios y estrategias, pero a la vez, elaborando sus propios desarrollos teóricos y metodológicos. Quizás, dentro de la Educación No Formal, podamos considerar que una de las áreas que ha tenido mayor desarrollo sea la Educación Ambiental, que ha logrado consensos internacionales y un marco teórico básico, defini-

(1)
En Trilla (1992: 11).

(2)
Para una profundización en los orígenes del término, y un análisis profundo del concepto ver Trillas en Sarramona (1992).

do y compartido (Gutiérrez, 1992). Como dice Heras en este mismo libro, la EA ha contado en este país, con el apoyo institucional lo que le ha permitido desarrollarse de forma muy acelerada.

La cuestión de la definición de la Educación no formal ha estado en entredicho, como ya se ha dicho, por no ser absolutamente excluyente en todas sus características con la Educación formal y la Educación informal. Y es cierto, los tres conceptos aluden a procesos educativos en los cuales cualquiera de nosotros participamos desde que nacemos, pero difícilmente podemos establecer una línea que los separe claramente. Sin embargo, en este capítulo, vamos a intentar clarificarnos, al menos para que los lectores de este monográfico sepan a qué nos referimos.

La **Educación informal** esta inseparablemente unida a cualquier situación de aprendizaje vivida por una persona hasta que acaba su vida, que no haya sido planificada específicamente para enseñar. Nunca se deja de aprender, las experiencias vividas ayudan a desarrollar nuevas estrategias que permiten enfrentarse a las siguientes situaciones, así como no cometer los mismos errores. Es decir, se produce aprendizaje aunque nadie haya previsto que lo hubiera. Este tipo de educación es la recibida de los padres, los pares, los y las hermanas, las y los compañeros de clase y/o de trabajo, de los medios de comunicación, cuando estamos de viaje, etc. Estos momentos educativos no han sido específicamente preparados como una situación de aprendizaje. Y sin embargo, son una fuente inagotable de experiencias educativas. Aunque no siempre está tan claro que no sean intencionados, pues cuando unos padres enseñan a sus hijos e hijas a comer, a responsabilizarse de sus tareas o recoger su cama, a cumplir con unos compromisos de horario y conducta, nadie puede negar que los padres lo hagan deliberadamente. Es evidente que no se sientan a plantearse los objetivos educativos, y las estrategias metodológicas para conseguirlos, pero sí que discuten, por ejemplo, cómo van a plantear los castigos o analizan qué les ha fallado. Por tanto, no podemos decir que la educación informal sea siempre no intencionada, pero sí vamos a englobar dentro de este término, todos los procesos educativos no planificados ni organizados como estricta situación de aprendizaje, cuyo producto sea precisamente aprender.

La concreción del término **Educación formal** (EF) es mucho más fácil, puesto que relegamos este término a toda acción educativa que se da en el marco del Sistema Educativo. Es decir, una educación establecida por leyes y realizada por un sistema público y privado legitimado para ello, con profesionales expresamente preparados (y pagados) para que cumplan con su obligación. Una educación, por otro lado, que será evaluada. Lógicamente, los sistemas educativos son distintos en cada país por lo que la EF variará en función de donde se habite. Tradicionalmente, se ha venido equiparando el sistema educativo con la educación reglada, aunque la realidad nos indica que esto no siempre es así. Pongamos un ejemplo: la formación de Monitores/as de Tiempo Libre y de Animadores Juveniles. Esta formación es competencia y se **regula** por las Comunidades Autónomas en España. Se desarrolla en Decretos y Órdenes, que son publicadas en los Boletines Oficiales de los respectivos Gobiernos Autonómicos. Sin embargo, existe una flexibilidad en sus programas: número de horas, contenidos obligatorios y contenidos abiertos y libres. No hay imposición respecto a los procesos educativos a seguir en clase, ni a los resultados finales que se deben conseguir en todas las Comunidades Autónomas, pero sí se determinan las obligaciones del alumnado (en cada CCAA), por ejemplo, la obligación de desarrollar unas prácticas antes de obtener el **diploma** (que no

certificado) (3). En definitiva, existe una Educación Reglada, pero No Formal (fuera del sistema educativo), que en este caso dependen de Organismos de Juventud, casi nunca en las Consejerías de Educación (y si lo están, vinculadas a Deportes) u otros organismos. Pero también existe mucha práctica educativa No Formal, que no está reglada, sino que mantiene formatos, diseños y metodologías abiertas, diversas, flexibles que es lo que más caracteriza a la ENF, sin que exista un marco regulador.

En definitiva, siguiendo un criterio estructural (Trilla, 1992), vamos a distinguir la Educación No Formal, de la Formal y la Informal diciendo **que la ENF es un proceso educativo voluntario, pero intencionado, planificado, pero permanentemente flexible, que se caracteriza por la diversidad de métodos, ámbitos y contenidos en los que se aplica.** Frente a la EF que está limitada por el sistema educativo con las ventajas y desventajas que ello supone (4) y la Educación Informal que está inseparablemente unida a cualquier experiencia de aprendizaje vivida en situaciones cotidianas y que pudiendo ser intencionada, no está planificada.

Sin embargo, entendemos que **la ENF** comparte diversas características con los otros dos procesos educativos (Ver figura 1). Por ejemplo: la ENF y la Educación Informal son **flexibles**, están **abiertas continuamente a cambios de estrategias, utilizan diversidad de métodos, técnicas, actividades y recursos, y se pueden dar en gran cantidad de situaciones y contextos.** Muchas prácticas de ENF se dan al aire libre, en un comedor de un campamento, en un taller de reciclaje o en una excursión. A su vez, **la ENF** comparte elementos con la Educación Formal: ambas son **intencionadas, se planifican, seleccionando objetivos, contenidos y actividades, previendo espacios, recursos y tiempos específicos.** Ambas son **sistemáticas, responden a principios teóricos y se apoyan en teorías del aprendizaje, y además,** como ya se ha explicado, **parte de la Educación No Formal puede ser reglada.** La ENF **frecuentemente no conduce a la obtención de un certificado, excepto en la reglada.**

Figura 1. La educación no formal y sus relaciones con la educación formal e informal

<p>EDUCACIÓN INFORMAL Inseparable de situaciones cotidianas No planificada</p>	<p>Abierta Diversos métodos Diversas situaciones</p>
	<p>EDUCACIÓN NO FORMAL Procesos flexibles Voluntario</p>
<p>EDUCACIÓN FORMAL Sistema educativo</p>	<p>Intencionalidad Planificación Sistemática Reglada</p>

(3) Desarrollamos esto más en el capítulo dedicado a la A.S.C. y la Pedagogía del Tiempo Libre.

(4) Por ejemplo, en nuestra opinión el sistema educativo tiene como principal ventaja su prestigio social y su capacidad inmediata de, con sus títulos, recocer el derecho a ejercer laborablemente la mayoría de las profesiones. Sin embargo, es mucho mas inflexible, no garantiza que el alumnado tenga todas las competencias necesarias para ese ejercicio profesional, ni tiene un contacto y comunicación ágil con el mercado laboral.

1.1. Educación no formal. Educación permanente o para la vida

Otro concepto con el que se ha venido relacionando la Educación No Formal, es con la formación continua, permanente o para la vida. La educa-

ción permanente incluye todos los procesos educativos en los que las personas se ven envueltas a lo largo de la vida. Lo importante de la Educación NF en este sentido es que, mientras la EI es involuntaria y la EF suele acabar con la juventud, aquí las personas pueden voluntariamente optar por seguir aprendiendo. Efectivamente, la educación no formal no está centrada en un tramo de edad específico, sino que podemos participar en procesos educativos no formales a lo largo de toda la vida. El aprendizaje permanente o la llamada formación continuada, no se produce sólo cuando deliberadamente se decide participar en cursos, programas o procesos educativos, sino que también se produce a lo largo de las muchas situaciones que vamos experimentando (Alheit, 1998). Es decir, la **formación continua no formal incluye una decisión deliberada, voluntaria** (cuando se es menor, ejercida por los padres) **de participar en determinados procesos educativos**, organizados fuera del sistema educativo.

Pongamos algunos ejemplos de la diversidad de posibilidades que a lo largo de la vida existen para poder participar en procesos educativos no formales (5).

Algunos niños y niñas pequeños han podido tener la oportunidad de participar en actividades de cuenta-cuentos que pretenden educar en valores no violentos o no sexista. Otros pueden tener la oportunidad de ir a una granja escuela (con sus padres o con su escuela), en la que han entrado en contacto con la naturaleza y se les ha enseñado a respetar el medio ambiente. Es posible que otros hayan podido participar en talleres de expresión dramática o artísticas (organizadas en su escuela, por la asociación de padres o en sus barrios), en donde se espera que logren expresar sus sentimientos de diversas formas: a través del teatro, de la pintura, la escultura, etc. En estas situaciones, los niños y niñas habrán participado en procesos de Educación en Valores, Educación Ambiental, y Educación en el Tiempo libre. Procesos educativos con objetivos claros, diseñados para ser llevados a cabo en un determinado espacio educativo, con una duración determinada y con una metodología previamente diseñada, que pueden o no volverse a repetir de la misma forma, dependiendo del grupo, del contexto o de la situación y los medios con los que se cuenta.

Si nos adentramos en el periodo de la juventud, es posible que los y las jóvenes españoles, hayan podido participar en un curso de fomento del asociacionismo juvenil, organizado por alguna entidad juvenil (Animación Sociocultural, Educación en Valores); o un curso de formación ocupacional, bien desde un sindicato o desde una entidad colaboradora de la administración de fomento del Empleo, para apoyar su inserción profesional (Formación Ocupacional). También podría ser que hayan realizado un intercambio, a través del programa Juventud con Europa, que le ha permitido conocer otro país, otra cultura y otros estilos de vida, así como promover su motivación para el estudio de otros idiomas (Educación en valores, Intercultural y Educación en el tiempo libre). Otra posibilidad, es que una chica o chico joven, se haya formado como Monitor/a de Tiempo Libre, en una Escuela privada, pero reconocida por una administración de Juventud, que le haya otorgado un Diploma que le posibilite poder trabajar, remuneradamente o no, con niños/as y jóvenes en acciones educativas de ocio (Formación Reglada en Animación Sociocultural en el ámbito de la Pedagogía del Ocio). En fin, puede ser que un/a joven que proceda de una familia desestructurada, viva en un piso de acogimiento y este recibiendo asesoramiento, apoyo y formación para poder ser autónomo y vivir por su cuenta (Educación Social con menores/jóvenes desprotegidos).

(5)

Sin adentrarnos aquí, pero sin querer dejar de lado el tema, de que las personas más marginadas, procedente de contextos desestructurados y con carencias académicas y económicas, lógicamente quedan muchas veces excluidos de estas posibilidades, o al menos, las posibilidades disminuyen en gran manera.

En la adultez, podemos seguir participando de múltiples procesos educativos no formales. Por ejemplo, aquellas personas que realizan acciones educativas en su tiempo libre y por absoluta voluntad: aprender idiomas, una actividad manual o nadar (Educación en el tiempo libre). Otra opción es participar en una formación específica para mejorar nuestras competencias profesionales (Formación Continua) o participar en un curso de educación de adultos organizado por la asociación de vecinos para poder examinarse e ingresar de nuevo en el sistema educativo (Educación de personas adultas).

En fin, en la vejez, algunas personas que se dedican a aprender un idioma, a bailar, o se inician en las tecnologías de la comunicación. Todas ellas son prácticas en el área de la Pedagogía del Ocio, pues si algo tiene las personas mayores (jubiladas y sin cargas) es tiempo libre, que pueden ocupar de forma sana, creativa o educativa.

Todos estos **procesos educativos son planificados, con objetivos educativos previos, con un diseño de un programa que una serie de profesionales han organizado, en base a las personas destinatarias y a las situaciones en las que se desarrollan, y que tienen que ser evaluados, no sólo sus resultados, sino también su diseño y su ejecución. Sin embargo, no todos comparten metodologías educativas, ni principios de actuación, ni sistema de control de calidad. Se realizan en distintos espacios: granjas escuelas, la calle, la asociación, aulas del sindicato, aulas de la escuela reconocida, equipamientos de un colegio en horario de tarde, un piso de acogida, centros de día, etc.** En definitiva, la Educación no formal nos **permite, a través de sus múltiples áreas y ámbitos de realización, poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.** Lógicamente, en este proceso de aprendizaje continuo, la educación informal, es su inseparable compañera.

2. La educación no formal se concreta en prácticas en diversas áreas

No es objeto de este capítulo, ni de este tipo de publicación hacer una clasificación exhaustiva y cerrada de todas las áreas en las que se desarrolla la Educación No formal. Sabemos que una de las características de la ENF es precisamente su heterogeneidad, lo que hace difícil su conceptualización, pero hablaremos en esta monografía de aquellas áreas que de forma más habitual se están desarrollando dentro de la Educación no formal con el colectivo juvenil (ver tabla 1). Ello nos permitirá también justificar el contenido de este libro. En los capítulos siguientes se desarrollarán algunas áreas de la Educación No formal más relacionadas con la Juventud, aunque somos conscientes que están no son todas las prácticas educativas no formales que existen. Haremos aquí un avance definiendo cada una de ellas:

- La **Educación ambiental**: fue definida en Tbilisi (1977) (6) como un proceso permanente en el cual los ciudadanos y las comunidades humanas deben adquirir conciencia, destrezas y conocimientos para actuar individual y colectivamente en la resolución de problemas ambientales presentes y futuros.
- La **Educación social** se dedica a promover el desarrollo de las capacidades sociales de individuos y grupos. La educación social puede entenderse desde diversas perspectivas: como adaptación, socialización, adquisición de competencias sociales, didáctica de lo social, acción profesional, respuesta a la inadaptación social, formación políti-

(6)
En Gutiérrez y Pozo (1998).

ca del ciudadano, prevención y control social, trabajo social educativo, y educación extraescolar (López Noguero, 1999). Riera entiende por **Educación Social** “[...] *aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales –tanto del educador como del sujeto– y, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas*” (1998: 45).

- Por **Animación socio cultural** entenderemos los procesos socioeducativos que pretenden la transformación de una realidad social, mejorando las condiciones sociales de un grupo o su comunidad, partiendo de su propia cultura y recursos, y por medio de la participación. También hablaremos de la **Pedagogía del ocio** que recoge la Educación en el tiempo libre, entendidas como el espacio y tiempo para unas prácticas de ocio sano y educativo.
- Cuando hablamos de **Educación ocupacional** nos referimos a las prácticas educativas que pretenden la adquisición de competencias profesionales cuyo objetivo último es la inserción laboral.
- La **Educación para la salud**, ha venido trabajando educativamente para la prevención de enfermedades y creación de hábitos de vida saludable. Para Agustín Morón la Educación para la Salud “estaría orientada a favorecer estilos de vida saludable, a través de la promoción de actitudes y hábitos de responsabilización con la salud propia y la del entorno” (1999). En esta área, también se habla de la **Educación para el consumo** que pretende formar personas críticas, con criterio, capaces de tomar decisiones libremente y que se basaría en desarrollar una actitud consciente y crítica ante el consumo, conocer los mecanismos del sistema de producción-consumo, desarrollar el sentido asociativo, impulsar una consciencia clara de las relaciones entre el consumo y el medio ambiente así como saber defender sus derechos como consumidor (J.A. Morón, 1999).
- Como dice Cárdenas en esta misma publicación, cuando hablamos de **Educación en Valores** estamos, ante todo, hablando de *promover un proceso de descubrimiento y reflexión personal a lo largo del cual, cada sujeto irá construyendo e identificando aquellos valores que desea hacer propios y que le servirán de base para desarrollarse como ser humano, alcanzando una convivencia positiva con quienes le rodean y ejerciendo una ciudadanía activa en su realidad*. En el área de la **Formación en valores** englobaremos todos los procesos formativos para el desarrollo de valores como la igualdad, el respeto a la diversidad, la participación democrática, etc. Por ejemplo, la **Educación para el desarrollo** entendida como la sensibilización para la ayuda y colaboración con países menos desarrollados por medio de la cooperación; la **Educación para la paz**, aquella que fomenta la adquisición de hábitos de conducta social no violentos, así como la sensibilización a favor de la paz y de la finalización de conflictos armados; o la **Educación intercultural** que va dirigida a la sensibilización de las comunidades de acogida y llegada para que exista una relación recíproca de aceptación. Comprende la enseñanza de habilidades, actitudes y conocimientos

que permitan adquirir valores como la cooperación, la solidaridad, la empatía, etc. El objetivo final es promover el encuentro entre diferentes colectivos, grupos étnicos, para que se produzca un intercambio en pie de igualdad, conservando la especificidad de cada uno, al tiempo que buscando el reconocimiento mutuo (Colectivo AMANI, 2002). Dentro de la Formación en valores se contempla también la **Educación para la igualdad de oportunidades**, que se ha desarrollado en la lucha por que los hombres y las mujeres tengan las mismas posibilidades y trato social en la escuela, el trabajo, la familia y la sociedad en general. Esta área de la Educación está siendo un instrumento fundamental para el **enfoque de género** que, desde la reunión de Pekín en 1995, se ha venido desarrollando y que es definido por el Consejo de Europa (1998) como “la (re) organización, mejora, desarrollo y evaluación de procesos políticos, de manera que la perspectiva de igualdad de género es incorporada en todas las políticas, a todos los niveles y en todos los escenarios, por los actores que estén implicados en la implementación de políticas” (en Helming, 2004).

Tabla 1. Principales áreas de la educación no formal, relacionada con la juventud

ÁREA	OBJETO
EDUCACIÓN AMBIENTAL	Concienciación de los ciudadanos en el respeto y cuidado del medio ambiente
EDUCACIÓN SOCIAL	Desarrollo de las capacidades sociales de individuos y grupos
EDUCACIÓN OCUPACIONAL	Adquisición de competencias profesionales para la inserción laboral
ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL/ DESARROLLO COMUNITARIO	Desarrollo social, mejora de las condiciones sociales, de una comunidad, partiendo de su propia cultura y recursos, y por medio de la participación.
EDUCACIÓN DEL TIEMPO LIBRE	Realizar prácticas de ocio sano y educativo.
EDUCACIÓN PARA LA SALUD	Prevención de enfermedades y creación de hábitos de vida saludable.
EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO	Actitud consciente y crítica frente al consumo.
EDUCACIÓN EN VALORES DEMOCRÁTICOS	Formación para el desarrollo de valores como la igualdad, el respeto a la diversidad, la participación democrática, etc.
EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO	Sensibilización para la ayuda y colaboración con países menos desarrollado por medio de la cooperación.
EDUCACIÓN PARA LA PAZ	Fomento de hábitos de conducta social no violentos, sensibilización a favor de la paz y de la finalización de conflictos armados.
EDUCACIÓN INTERCULTURAL	Sensibilización de las comunidades de acogida y llegada para que exista una relación recíproca de aceptación.
EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD	Mejorar las posibilidades de hombre y mujeres en diferentes contextos: doméstico, laboral, social, etc.

3. Características de la educación no formal

En nuestra opinión, varios son los aspectos que caracterizan a la mayoría de las prácticas de educación no formal en España y que de alguna forma le dan un carácter distintivo y específico (tabla nº 2). Hemos de tener en cuenta que su mismo carácter de “no formalidad” le permite desarrollarse de un forma más ágil y flexible. Veamos algunas de ellas:

Tabla 2. **Características de las prácticas de educación no formal**

- Desarrollan teorías o principios propios.
- Se adaptan a sus destinatarios y contextos.
- Se diseñan, planifican, en cada momento: continua redefinición.
- Multidisciplinares.
- La participación es voluntaria.
- Se desarrollan en espacios diversos, no se circunscriben a un aula.
- Utilizan diversidad de medios y recursos.
- Son prácticas participativas.
- Ambiente de aprendizaje relajado.
- Se evalúa el proceso global de forma colectiva.
- Es profesional, aunque la lleven a cabo voluntarios.

• **La Educación No Formal desarrolla teorías o principios propios.**

Como hemos visto, la ENF se desarrolla en muy diversas áreas y con objetivos muy distintos, entonces ¿por qué son todas prácticas de ENF? En primer lugar, por que todas comparten las características que hemos definido en el apartado anterior: son flexibles, abiertas a cambios, se desarrollan en diversas situaciones de aprendizaje, y utilizan diversidad de recursos muy variado, pero a la vez son sistemáticas, planificadas, claramente intencionadas e incluso pueden ser regladas. Pero sus objetos son muy diversos, ello hace que cada una de estas áreas desarrolle unos principios teóricos que las fundamentan, unos valores específicos a perseguir y unas estrategias determinadas a la hora de ejecutarse. Veremos en los capítulos siguientes como esto es así, aplicada a las seis grandes áreas que hemos seleccionado en este libro (ver tabla 3).

Tabla 3. Principios de las áreas de la educación no formal

AREAS EDUCACIÓN NO FORMAL	PRINCIPIOS
EDUCACIÓN AMBIENTAL	Respeto al medio ambiente
EDUCACIÓN SOCIAL	Igualdad de oportunidades Compensación desigualdades Integración Social
FORMACIÓN OCUPACIONAL	Inserción laboral, Integración Social
ANIMACION SOCIOCULTURAL	Participación social Desarrollo comunitario
PEDAGOGIA DEL OCIO	Creatividad Diversión en un ámbito social Ocio sano y educativo
EDUCACIÓN PARA LA SALUD	Salud Igualdad de oportunidades
FORMACIÓN EN VALORES	Igualdad, Respeto a la diversidad, Cooperación, Paz, Empatía, etc.

- **Se adapta a sus destinatarios y contextos.**

Cada una de las áreas en las que se desarrolla la ENF se dirige a unos destinatarios concretos y se realiza en contextos específicos. Por ejemplo, la Educación ambiental, aunque se ha trabajado con todos los sectores, tuvo una fuerte evolución a partir de las experiencias en granjas-escuelas, campamentos y, lo que se llamaba, aire libre en general. Estas eran acciones que se dirigían a la población infantil y juvenil y que, sobre todo, se realizaban al aire libre, fuera del contexto escolar. Otra cosa es que posteriormente, se hayan desarrollado materiales didácticos que han permitido realizar la sensibilización medio ambiental en las escuelas.

La Educación social tuvo un gran impulso en la educación especializada con menores de protección y reforma. Eran prácticas educativas que trataban de compensar aquellos aprendizajes de hábitos sociales y de vida cotidiana que estos niños y niñas no habían adquirido por carecer de familia o por pertenecer a familias desestructuradas. Este tipo de educación, se desarrollaba (y aún es así) en el contexto de los centros de protección y reforma, cuando los niños y niñas volvían tras su jornada escolar y en relación a la vida cotidiana del centro. Posteriormente, cuando se pasó de un modelo clínico de diagnóstico del problema y atención individualizada al menor, a un modelo comunitario de carácter sistémico y holístico, comenzaron las acciones educativas preventivas, “de calle”, con colectivos de jóvenes de alto riesgo, que todavía no habían pasado a participar en el sistema de protección social de menores.

La Educación intercultural, surge cuando entran en contacto (generalmente a través de procesos de migraciones) dos culturas distintas. Se dirige tanto a las poblaciones de emigrantes como a las poblaciones de acogida, y se trabaja en las Escuelas y en el barrio, con la comunidad, así como con asociaciones, los medios de comunicación, etc. Las fiestas suelen ser un espacio bastante común donde se implementan acciones de este tipo.

Y así podríamos seguir, pero como en los capítulos posteriores los expertos nos van a explicar con mayor detalle, les invito a profundizar mas adelante.

- **Se diseña, planifica, en cada momento: continua redefinición.**

Es verdad que la Educación no formal no está totalmente definida, sin embargo, sus principios sí, pero no así sus prácticas, sus programas concretos. Podemos decir que la ENF tiene un carácter abierto. Así un proyecto de Educación ambiental puede ser (y de hecho lo es) muy diferente cuando se trabaja en una ciudad, en un barrio medio, con chicos y chicas de 14 a 16 años; que en pueblo de 50.000 habitantes con un entorno natural cercano, aunque deteriorado. O un proyecto de A.S.C. nada tiene ver de un barrio a otro de una misma ciudad, dependiendo del tipo de población con la que trabaje, los recursos sociales con los que cuente, la implicación en el territorio que tenga, y la corresponsabilidad con otros agentes sociales que haya logrado.

En definitiva, cada área de la ENF se desarrolla de forma diversa en función de su objeto, sus destinatarios y sus principios; pero incluso dentro de cada área, cada programa, cada proyecto es distinto, adaptado a las personas destinatarias y al contexto donde se desarrolla. Este carácter flexible, adaptativo, es quizás la principal baza de la ENF, que permite que evolucione de forma rápida y adaptada a los nuevos contextos y situaciones, en contraste con las prácticas educativas formales que tienen mayor dificultad para evolucionar rápidamente.

- **La Educación No Formal es multidisciplinar.**

Las distintas áreas de la ENF han tenido aportes de diversas disciplinas y muchos la han practicado desde diversos ámbitos. Obviamente no podemos dejar de mencionar a la Biología en la Educación ambiental, o la Enfermería y a la Medicina en la Educación para la Salud. Pero la diversidad es enorme en la Formación ocupacional o en la Educación para el desarrollo, por citar los casos más claros. En definitiva, hay que reconocer que los aportes de múltiples ciencias, y las diversas prácticas han dado a la ENF una riqueza y diversidad ingente, otra de sus fortalezas más importantes.

- **Participación voluntaria.**

Las personas que participan en procesos de Educación no formal lo hacen voluntariamente. No existe obligación por parte de nada ni nadie de participar en este tipo de procesos. Sin embargo, en el caso de los menores, son sus padres los que deciden por ellos/as (o con ellos/as). Este carácter voluntario es el que hace que los proyectos intenten ser atractivos, se esfuercen por utilizar metodologías lúdicas, creen climas agradables de aprendizaje y se desarrollen en ambientes y contextos diversos. La ENF es un aprendizaje voluntario que tiene lugar en una gran diversidad de espacios y situaciones en los que la educación, puede no ser la principal actividad.

- **Se desarrolla en espacios diversos, no se circunscribe a un aula.**

Ya hemos ido exponiendo algunos de los espacios en que se desarrollan las prácticas de ENF, hagamos un repaso con la ayuda de la figura 2. Como vemos entre los espacios en los que se pueden desarrollar la ENF están tanto **educativos**: escuela, IES, centros formativos; como otros de carácter **administrativo**, pero encuadrados en áreas como la Salud, el Empleo o los Servicios Sociales. También se desarrollan en distintos **Centros de Día** como Casas de Juventud, Hogares de Tercera Edad, o Centros de Incorporación Social para Drogodependientes. Así mismo, están todos los espacios relacionados con el campo **sociocultural**: equipamientos ambientales (granjas escuelas, albergues juveniles, campamentos, campos de trabajo, etc.) o centros **culturales** (casas de cultura, centros de actividades culturales, espacios

de ocio, etc.). Por último, podemos encuadrar en un grupo todos los espacios **sociales** como asociaciones, ONGs, o el propio entorno cercano del barrio o pueblo donde se habite.

- **Utiliza diversidad de medios y recursos.**

Los programas de Educación No formal se caracterizan por utilizar una gran diversidad de recursos y medios: podemos hablar desde el uso del relato y las historias de vida en la Educación intercultural, hasta cualquier tipo de actividad dramática o expresiva en la A.S.C. Las técnicas y actividades son en muchos casos inventadas (o basadas en otras ya conocidas). Se utilizan juegos y dinámicas para crear grupos y facilitar su confianza, así como la pintura, el senderismo, la investigación sobre el terreno, el análisis del contexto por medio de carteles o las dramatizaciones para aprender a ponerse en la situación del otro, en Educación para la salud o en Educación para la paz. Se trabaja con fotografías, papel reciclado, desperdicios de una basura, pinturas, grabaciones en vídeo, textos, cartulinas, así como cualquiera de los medios habituales en la enseñanza reglada: cañón de proyección, ordenador, pizarra, papel y libros. Todo es válido: los recursos y las técnicas son los medios para conseguir los fines de la educación en un ambiente de aprendizaje lo más agradable posible y tratando de facilitar el aprendizaje.

- **Muchas prácticas son participativas.**

El carácter voluntario, las metodologías flexibles se adaptan bien a la posibilidad de dar un papel activo a las y los participantes en el proceso educativo. Muchas prácticas educativas no formales están basadas en el constructivismo y creen que la mejor forma de aprender es aquella en que el/la participante tenga un papel activo en su propio aprendizaje. Las prácticas educativas no formales, han ayudado a desarrollar una pedagogía activa en la que el/la docente es un/a facilitador del aprendizaje y donde el alumnado nunca tiene un papel pasivo. Además se procura desarrollar habilidades sociales así como aprovechar las riquezas del trabajo grupal en muchas de sus acciones. La ENF está muy vinculada a los procesos de participación activa, es más, es la encargada de enseñar a participar, así como a dar la voz a aquellos que no la tienen. El caso más claro en consecuencia a sus principios, es la Animación sociocultural, pero también es habitual en la formación el valores y en otras áreas.

- **Ambiente de aprendizaje relajado.**

Otra de las características definitorias de la Educación No Formal es su preocupación por que el aprendizaje se produzca en una situación agradable, placentera, quizás por su carácter voluntario. Este carácter es más acentuado en la A.S.C. y en la Formación en Valores y menor en la Educación Ocupacional por ejemplo, pero todos estos procesos educativos comparten una preocupación por mejorar el clima de clase o del espacio donde se produce la educación, convencidos de que ello mejora el aprendizaje final. Por eso, se dedica tiempo al inicio de las acciones a la presentación de los participantes, a generar una dinámica de confianza en el grupo y si es necesario, a resolver los conflictos que surjan en el grupo. También se utilizan juegos que permitan la distensión o simplemente animar cuando el grupo está excesivamente “relajado”.

- **Se evalúa de forma colectiva el proceso global de la formación.**

Es muy habitual en los procesos educativos no formales, realizar una evaluación del proceso y de la satisfacción de las y los participantes. Es frecuente que estos participantes evalúen a los y las responsables de estos programas

como profesionales. Sin embargo, se practica poco la evaluación de resultados y mucho menos la de efectos e impactos de la formación. En general, la evaluación de sus fracasos y aciertos es colectiva, participan las personas responsables, los educadores directos y los y las participantes. Además se suelen devolver los resultados de las evaluaciones o al menos hacer públicos algunos informes de carácter general. Solo en algunas ocasiones, se realizan seguimientos de las acciones educativas.

- **Aunque es muchos casos se organiza desde el voluntariado, la educación no formal es profesional.**

El colectivo de personas voluntarias, de ONGs y movimientos sociales que se dedica a la ENF es cada vez mayor, pero ello no impide su carácter profesional, sean estos remunerados o no. Las prácticas de Educación no formal se han desarrollado mucho en el campo del voluntariado: ambiental, social o cultural. Y muchas ONGs han sido las impulsoras y protagonistas de los procesos educativos. El ejemplo mas claro es la Educación para el desarrollo y en general, casi todas las propuestas de Educación en valores.

4. La enseñanza a distancia una educación abierta. Como afectan las nuevas tecnologías a la educación no formal

La educación a distancia se ha desarrollado en lo que se ha entendido las tres grandes generaciones: la enseñanza por correspondencia (manual, exámenes y comentarios por correo postal), la enseñanza multimedia (que comenzó incorporando el casete, video y más tarde del CD y DVD) y la **enseñanza telemática** (que incluye la utilización de plataformas virtuales que permiten una comunicación sincrónica a través de Chat, asincrónica a través de foros, acceso rápido y directo a material audiovisual [artículos, video, conferencias, etc.], así como otras estrategias interactivo de aprendizaje virtual [ejemplos: hot potato o a-collab].

Esta tecnología también está siendo incorporada a la educación no formal, que está ofreciendo una diversidad de *cursos on line*. Otra cuestión es si podemos decir que estos cursos cumplen con las características propias de la formación no formal: diversidad de contextos y medios, adaptación a los destinatarios, etc.

Posiblemente si nos referimos a las prácticas educativas exclusivamente a distancia, no podremos encontrar muchos ejemplos que puedan responder a los factores aquí desarrollados. Otra cuestión son las prácticas semi presenciales que conjugan las ventajas de los dos sistemas: la flexibilidad de horario, espacios y adaptación a cada persona de la educación a distancia, y la motivación y contacto personal discente-docente y discente-discente que ofrece la educación presencial.

La enseñanza telemática entra dentro del concepto de una **educación abierta**, en la que el propio aprendiz, escoge cuándo y dónde llevar a cabo su proceso de aprendizaje. Incluso puede ser un proceso de **auto-formación**, que es dirigido por el/ella mismo/a, es decir en el que **voluntariamente** se elige qué estudiar y cómo. Aunque la educación abierta puede ser tanto formal como no formal, esta última se adapta mejor a sus requerimientos por ser flexible, adaptativa y centrada en las personas destinatarias y contextos. Veremos que pasa en un futuro cercano con la formación telemática.

5. El reconocimiento de la educación no formal en la juventud. Propuesta europea, realidad española

El objetivo de las políticas de juventud, es contribuir a la autonomía de los y las jóvenes. En este proceso, cuyo principal baluarte es Europa, la ENF es uno de sus principales instrumentos. Según los datos que presenta Eurostat (2005), en la Europa de los 25, durante el 2003, el 42% de las personas entre 25 y 64 años había participado al menos en algún tipo de educación, formación o aprendizaje y casi un tercio declaró haber seguido una forma de educación no formal. Otra de las cuestiones que destaca Eurostat, es que es que las personas sin empleo, participan menos a menudo en acciones de aprendizaje no formal que los empleados, aunque su volumen de enseñanza es más alto. La participación en actividades de este tipo fue del 21% entre las/os empleados activos, el 14% de los/as parados, y el 6% de los/as inactivos. Aunque las personas paradas reciben tres veces más formación que las empleadas.

La Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, en el 2000, alentó a “reconocer que la educación no formal es una parte esencial del proceso educativo” e hizo “un llamamiento a los gobiernos y a las autoridades competentes de los Estados Miembros a reconocer la educación no formal como un elemento incuestionable en las políticas de juventud y en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida”. El libro Blanco Europeo de la Juventud (2001), ya inició un interés por la educación permanente y planteaba la necesidad de estudiar vías de reconocimiento de la ENF. El Comité de Ministros del Consejo de Europa en el 2003, animó a trabajar hacia el desarrollo de principios comunes para el reconocimiento efectivo de la educación/aprendizaje no formal. La Comisión Europea y el Consejo de Europa han estado analizando la necesidad de validar los procesos de Educación no formal, por lo que se han propuesto identificar, evaluar y reconocerla como clave para el establecimiento de un inventario de metodologías, sistemas y actividades formativas (2004).

Dentro del campo de la Juventud, las actividades formativas juveniles en el campo no formal, no han tenido nunca mucho reconocimiento. Sin embargo, se va consolidando desde las autoridades europeas, una mayor consciencia de los beneficios de la ENF, y se invita a las autoridades e instituciones y agentes sociales, económicos y políticos, a promover la ENF como parte integral del aprendizaje y así lograr su reconocimiento social.

Desde Lisboa 2000, se estableció una estrategia integral para la elaboración de los Principios Europeos para la Validación de la Educación No Formal y del Aprendizaje Informal, que pretenden realizar una comparación de los métodos y aproximaciones, y fortalecer la calidad de los métodos y sistemas de validación y (donde no existen) alentar su implantación. La validación en el ámbito juvenil, como en todos, tendría que ofrecer suficientes garantías de transparencia en los procedimientos, los requisitos, los criterios de valoración y la accesibilidad de la información. A la hora de poner en marcha cursos o proyectos de educación no formales se debe contemplar la posibilidad de seguir determinados criterios para que los y las jóvenes que participen en ellos tengan la posibilidad de que se les reconozca como formación.

Uno de los sistemas de seguimiento y evaluación de logros que se ha propuesto (y que nosotros hemos tenido la posibilidad de utilizar con éxito) es el **portafolio**. (7) El portafolio contiene una variedad de los trabajos realizados por el alumnado, durante un periodo de tiempo y en una determinada

(7) Hemos tenido la oportunidad de practicar el portafolio en nuestra experiencia en los cursos de especialización y maestría en Educación Social y Animación Sociocultural de la Universidad de Sevilla y de la Universidad Pablo de Olavide, y hemos comprobado que tiene dos virtualidades importantes: como sistema de reconocimiento de logros a lo largo del proceso de aprendizaje y como guía metodológica de una formación basada en procesos y adaptada a los niveles de partida y necesidades formativas de cada participante.

área, así como la explicitación del método-estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza (Rodríguez Espinar, 1998). El portafolio es una de las pocas estrategias que nos permiten evaluar los procesos formativos de los alumnos/as desde sus propias actuaciones y ejecuciones, fomentando su participación activa en la organización y análisis de la información y asegurando la interacción entre el/la evaluador/a y la persona evaluada, desde la reflexión y el diálogo.

La posibilidad del reconocimiento de los procesos de formación no formal para la adquisición de competencias profesionales en el ámbito del empleo, que facilitarían el acceso al mercado laboral, es otro de los grandes retos. En España, desde la **Ley Orgánica 5/2002** de las Cualificaciones y de la Formación Profesional se abre, al menos en teoría, la puerta a que se pueda validar cualquier formación adquirida en los distintos subsistemas educativos: la educación formal, la formación ocupacional y la formación continua. Otra cuestión es como demostrar las competencias adquiridas en estos procesos. Mientras el sistema educativo, lo tiene bastante fácil: solo ha de obtenerse un diploma en este sistema para estar validado, el resto de los subsistemas tendrá que demostrarlo para poderse acreditar, lo que sigue poniendo a aquellos que se formen en estos subsistemas en franca desventaja.

Tener **competencias** que puedan ser reconocidas, supone tener la habilidad de aplicar un conocimiento, saber como y tener las destrezas en una situación estable o recurrente o cambiante. Dos elementos son esenciales: aplicar lo que uno sabe y poder hacer una tarea específica o problema, así como ser capaz de transferir esta habilidad a diferentes situaciones. La **Certificación** hace referencia a un proceso de estandarizar, de validación formal de conocimientos, destrezas y/o competencias adquiridas por un individuo a través de un servicio de formación/aprendizaje. El **certificado o diploma**, es un documento, que registra el producto del proceso de certificación que tiene normalmente el estatus de documento oficial, pero no tiene por qué (COMISION EUROPEA, 2004).

Toda esta realidad que ha venido a imponerse desde acuerdos europeos y que por ley, ya se está llevando a cabo en España, pone a la Educación no formal, si no quiere perder este reto, en el compromiso de incorporar sistemas que faciliten a aquellos/as que pasan por sus procesos educativos, la posibilidad (si quieren) de acreditar las competencias adquiridas en ellos y así, abrirse posibilidades en el mercado laboral. El problema es que el reconocimiento de las competencias adquiridas en los procesos educativos no formales, no sólo ha de ser reconocidos por la educación formal, sino también por el mercado laboral y sobre todo, por los individuos que pasan por esto procesos que deben exigirlo (Bowyer y Geudens, 2005).

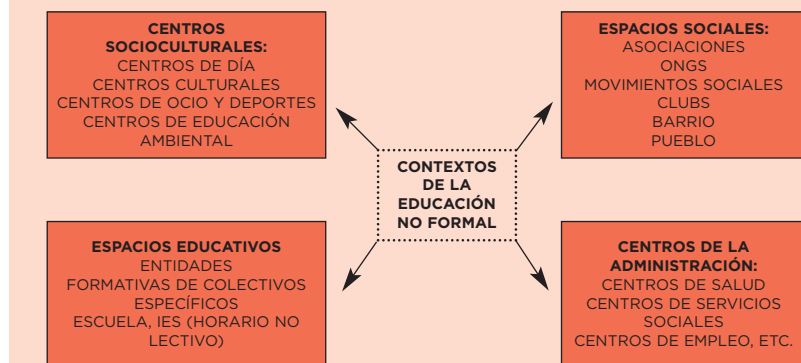
Para lograr este reconocimiento **es necesario hacer visibles los productos de la ENF**, lo que pasa por que la instancias formativas en este sector, incorporen la expedición de certificados donde aparezcan, no lo que han trabajado y cuando, sino certificando que es lo que el alumnado ha adquirido con su participación en ese proceso de formación. En ello pueden contemplarse tanto conocimientos como destrezas (es decir competencias). Lógicamente, abrir esta posibilidad de validación de la ENF supondrá establecer mecanismos para que el proceso de validación sea justo, transparente, legítimo y con credibilidad. La posibilidad que se abre del reconocimiento de la ENF tiene gran importancia, pues es un mecanismo muy eficaz para el reconocimiento y prestigio social de estas prácticas educativas.

La validación del aprendizaje no formal supone valorar (evaluar) y reconocer un progreso de aprendizaje y sus productos. Válido significa una ajustada y exacta asociación entre un concepto teórico (idea) y su indicador empírico (una medida observable). Lo que significa que el producto del aprendizaje debe ser algo observable y quizás medible (por lo menos evaluable). Validar es algo más que acreditar, las entidades juveniles, las organizaciones sociales, los movimientos sociales y las instituciones y entidades que implementan proceso de educación no formal, pueden validar las destrezas adquiridas en la participación en estos procesos. Pero para ello deberán incorporar mecanismos para valorar que una persona realmente ha adquirido nuevas destrezas en el contexto de sus actividades, entre otras cosas, deberán acostumbrarse a **registrar los procesos y establecer mecanismos para valorar las destrezas adquiridas.**

El reconocimiento de las competencias adquiridas en los procesos formativos no formales, ya se viene consiguiendo en Francia desde 1992 (Björnvald, 2004). El problema es que es difícil verbalizar o delimitar los pasos o elementos básicos de una determinada competencia. En algunos casos, las personas ni siquiera son conscientes de que tienen adquirida determinada competencia. Por otro lado, el proceso de reconocer implica desarrollar metodologías para la valoración y reconocimiento de esas competencias, y esto, en nuestra opinión, puede servir como instrumento para mejorar la calidad de la ENF.

Las grandes preguntas que debemos hacernos llegados a este punto sobre el reconocimiento de la ENF son: ¿No supondrá este proceso de reconocimiento en realidad la formalización de la misma? ¿Será esto una mejora para las prácticas no formales o un riesgo para la flexibilidad y adaptación que la caracteriza? Y en el campo de la juventud ¿Será la ENF un sistema para adquirir los diplomas que no se consiguen a través de la EF? ¿No estaremos entrando en competencia con un sector, el formal, mucho más poderoso y fuerte que el de la ENF? ¿Cómo se va a certificar lo que han aprendido los participantes si no existe una práctica generalizada de evaluación de resultados de este tipo de formación? No podemos olvidar que acreditar las competencias adquiridas en los procesos de educación no formal, mejora las posibilidades de empleo de los jóvenes pero ¿No estaremos contribuyendo a mercantilizar el mercado de la formación no formal? Y por otro lado, ¿Qué será de los procesos de ENF si no aprovechan esta oportunidad para mejorar, revisar sus prácticas y su evaluación?

Figura 2. **Contextos donde se desarrolla la educación no formal**



REFERENCIAS:

- Alheit, P. y Kammler, E.** (Ed) (1998). "Lifelong Learning and its Impact". Donat Verlag, Bremen.
- ASAMBLEA PARLAMENTARIA DEL CONSEJO DE EUROPA** (2000). "Recomendación sobre la Educación No Formal".
- Björnvald, J.** (2004). "Making learning visible: identification assessment and recognition of no.formal learning". Rev European Journal (22): Vocational Training. Cedefop.
- Bowyer, J. y Geudens, T.** (Coord),(2005). "Briggs for Recognition. Promoting Reconognition of Youth Work across Europe". SALTO-YOUTH Inclusión Resource Centre, Leuven.
- COLECTIVO AMANI.** (2002). "Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos". Educación Popular, Madrid.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS.** (2001). "Libro Blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la Juventud". Tomado de la red en http://europa.eu.int/comm/youth/whitepaper/index_en.html, el 23/02/2006.
- COMISIÓN EUROPEA Y EL CONSEJO DE EUROPA** (2004). "Caminos hacia la validación, la formación y el aprendizaje en el sector juvenil". Estrasburgo y Bruselas.
- COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA** (2003). "Recomendación sobre la promoción y el reconocimiento de la educación/aprendizaje no formal en jóvenes".
- EUROSTAT** (2005). "The Statistical Office of European Communities". NEWS RELEASE, (111), 6 de septiembre.
- Gutiérrez Pérez, J.** (1992). "Criterios metodológicos para la fundamentación y evaluación de la educación Ambiental no formal". Universidad de Granada, Granada.
- Helming, E.** (2004). "La implantación del Mainstreaming de género en las asociaciones juveniles". Instituto Alemán de la Juventud, Munich (sin publicar).
- Lamata Cotanda, R. y Domínguez Aranda, R.** (Coord.) (2003). "La construcción de proceso formativos en educación no formal". Nancea y Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Madrid.
- López Noguero, F.** (1999). "Educación Social y Animación sociocultural: concepto y definición". Documento policopiado, Sevilla.
- Morón Marchena, J.A.** "Educación para la salud y educación para el consumo. Calidad de vida" en PEREZ SERRANO, G. (Coord.), (1999). Temáticas transversales en Educación Social y Animación Sociocultural. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Pozo Llorente, M.T. y Gutiérrez Pérez, J.** "La educación ambiental". En PEREZ SERRANO, G. (Coord.), (1999). Temáticas transversales en Educación Social y Animación Sociocultural. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Rodríguez Espinar, S.** (1998). "El portafolio: ¿modelo de evaluación o simple historial del alumno?". En Salmerón, H. (Ed) Diagnosticar en Educación, FETE UGT-Universidad de Barcelona, Granada.
- Tamyo, H.** "Las nuevas tecnologías y la Educación formal e informal. Impacto de la tecnología sobre el recurso humano". Tomado de la red mundial en <http://es.geocities.com/hertam2002/el/itrh.html> el 13/01/2006.
- Trilla Bernet, J.** (1992). "La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación". En SARRAMONA, J. (Ed). La educación no formal. CEAC, Barcelona.
- (1993). "La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social". Ariel, Barcelona.

Construir escenarios para el cambio: la educación ambiental en el campo no formal

La educación ambiental no formal se caracteriza por una elevada diversidad: diversidad de personas y organizaciones implicadas en su promoción y desarrollo, diversidad de escenarios de aprendizaje, diversidad de métodos de trabajo. Sin embargo en el desarrollo de la EA no formal se aprecian algunas tendencias, que guardan relación con retos educativos clave: la necesidad de hacer visibles las relaciones causa efecto entre acciones humanas y problemas del medio ambiente; la necesidad de que la sensibilidad y el conocimiento sobre los problemas ambientales acabe traduciéndose en cambios tangibles en nuestras “formas de hacer”; la necesidad de que la responsabilidad ambiental no se limite a la esfera de lo personal, sino que también se extienda a las decisiones colectivas; la necesidad de trabajar en estrecha relación con otras herramientas de la gestión ambiental para desmontar las culturas de la insostenibilidad hoy predominantes.

Los problemas ambientales evolucionan con una rapidez sobrecogedora. Y las prácticas humanas que se encuentran en la raíz de esos problemas, también. La educación ambiental tiene ante sí el reto de considerar los meteóricos cambios sociales y tecnológicos, de incorporar los nuevos conocimientos sobre lo ambiental, que se generan de forma continua, y de buscar estrategias efectivas y bien adaptadas a los contextos (cambiantes) en los que se han de plantear las intervenciones educativas.

Palabras clave: educación ambiental no formal, participación ciudadana, problemas ambientales globales

1. Problemas muy humanos

Nuestra visión sobre los denominados “problemas del medio ambiente” ha evolucionado de forma apreciable en los últimos 30 años. En una primera fase, los problemas ambientales fueron concebidos fundamentalmente como “problemas de la naturaleza”. Desde los sectores comprometidos con la defensa ambiental la humanidad era percibida como la profanadora de lo natural; y por “conservar la naturaleza” se entendía mantenerla fuera de su alcance.

Poco a poco, sin embargo, se hace evidente que no es posible conservar la naturaleza encerrándola en una urna de cristal, manteniéndola fuera del alcance de la gente. De la idea de la humanidad como “intrusa” se pasa a la percepción de que nosotros también somos parte del sistema y poco a poco se abre paso la idea de que los denominados “problemas del medio ambiente” no son problemas de la naturaleza, sino problemas humanos.

Los problemas ambientales son problemas humanos si atendemos a sus causas. Como señala R. Folch (1998) “no hay crisis alguna en el funcionamiento de los sistemas naturales, no falla ninguno de los mecanismos ecológicos de base”, sino que la raíz de los problemas se encuentra en una deficiente

adaptación de las sociedades humanas a las circunstancias que impone el medio en el que se encuentran.

Pero los problemas ambientales también son problemas humanos en lo que toca a sus efectos o consecuencias: cada vez resulta más evidente que la crisis ambiental no sólo amenaza a la naturaleza sino también, y muy especialmente, a nuestro lugar en ella. La crisis ambiental se está traduciendo en amplias regiones del planeta en una pérdida de calidad de vida. Y, en algunos lugares, en problemas más graves de hambre o miseria.

Los problemas ambientales son, de nuevo, problemas humanos si atendemos a sus soluciones. Resolver “problemas ambientales” pasa por abandonar formas de hacer que se han revelado como destructoras en lo ambiental e injustas en lo social, y por ello, a la larga, insostenibles, poniendo en pie nuevas soluciones en las que la conservación ambiental sea compatible con una vida digna para todos.

2. Respuestas educativas a la crisis ambiental

“La práctica nos demuestra cada día que el principal instrumento para el cambio es la gente. Nosotros somos los que cambiamos y, al hacerlo, conseguimos cambiar las cosas. A estos tipos de cambios los denominamos educativos y, por tanto, para hacer que las cosas cambien hemos de educarnos; porque estamos hablando del cambio de la gente”. Pindado, Rebollo y Martí (2002: 18)

Esta expresiva declaración sobre la importancia de lo educativo para generar cambios, firmada por tres politólogos expertos en participación ciudadana, ilustra bien la idea esencial que sustenta la educación ambiental: si los problemas ambientales son problemas humanos, la educación es una herramienta clave para el cambio que necesitamos.

Las bases conceptuales que han definido a la educación ambiental fueron puestas hace casi 30 años, en la Conferencia Intergubernamental celebrada bajo los auspicios de la UNESCO en Tbilisi. Pero, más allá de este marco mínimo, es forzoso coincidir con E. García (2002: pág. 5) cuando afirma que “no hay una única concepción de la educación ambiental. Todo lo contrario: es un ámbito de pensamiento y acción en el que predomina la heterogeneidad y el debate; la diversidad de paradigmas teóricos, de estrategias de actuación, de practicantes y de escenarios”. Y esta heterogeneidad señalada por E. García es, si cabe, mayor si consideramos el campo de la educación ambiental no formal.

Sindicalistas que sensibilizan a los trabajadores sobre las repercusiones ambientales de sus actividades laborales; sanitarios que difunden las afecciones que determinadas formas de deterioro ambiental tienen sobre la salud; técnicos municipales que promueven la colaboración ciudadana para mejorar la gestión de residuos; activistas ambientales que tratan de persuadir a sus conciudadanos sobre el valor de un espacio o una especie y la necesidad de lograr su protección efectiva; instituciones que organizan campañas de promoción de las energías renovables; monitores de un grupo excursionista que se plantean generar actitudes de aprecio y respecto hacia la naturaleza... Son algunos ejemplos de gentes que tratan de hacer educación ambiental no formal. Y la lista es, afortunadamente, mucho más larga.

El intento de utilizar estrategias educativas ante la problemática ambiental adquiere su máxima diversidad de actores y escenarios y métodos en el campo no formal. De hecho, podríamos decir que la fuerza de la educación ambiental no formal procede, en buena medida, de su flexibilidad, de la capacidad desplegada por personas e instituciones para llevar los objetivos de la educación ambiental a contextos de aprendizaje nuevos y para asociarlos con necesidades e intereses diversos.

3. Algunas tendencias en educación ambiental

Nuestra percepción de la problemática ambiental, ha ido cambiando a lo largo de las últimas décadas. Pero las ideas y el saber hacer en el campo educativo también lo han hecho. Y la educación ambiental, como ámbito de pensamiento y acción, ha ido incorporando algunas de las novedades planteadas. De hecho, pueden reconocerse algunas tendencias en este proceso que nos pueden permitir entender la educación ambiental actual como el fruto de una evolución (Heras, 2001):

3.1. Los escenarios: de la ciudad al campo... y el regreso a la ciudad

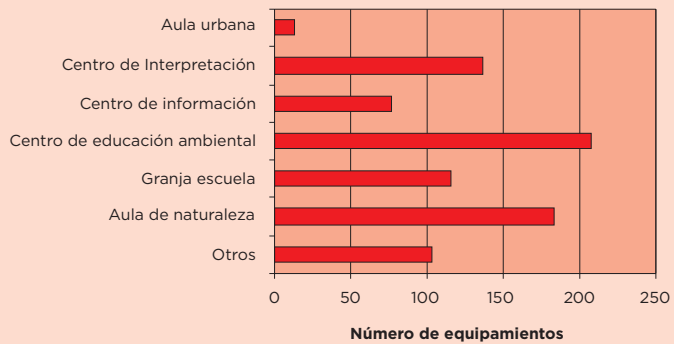
En el inicio de la moderna preocupación por lo ambiental, la naturaleza era el objeto a conservar. A proteger. Y los paisajes naturales y los espacios rurales bien conservados constituyen la materialización de ese patrimonio que debe ser protegido. Por eso, no es de extrañar que éstos hayan sido los escenarios preferidos de los programas de EA durante largos años.

Desde la ciudad la percepción de lo natural no es fácil. La historia de las granjas escuela y aulas de naturaleza españolas está llena de anécdotas que reflejan la pobre percepción de lo natural por parte de niños y jóvenes urbanos que llegaban a estos espacios de aprendizaje con una escasa experiencia de lo rural y lo natural. Gracias a su paso por estos equipamientos educativos muchos niños y niñas (y algunos jóvenes) han descubierto que la leche no viene del tetrabrik. Y que los huevos no se fabrican en el super.

De acuerdo con la última versión de la Guía de Recursos para la educación ambiental (González de la Campa, 2005), en España hay un total de 662 equipamientos para la educación ambiental. De ellos, 183 se consideran "aulas de la naturaleza", 115 "granjas escuela" y 137 "centros de interpretación", y 77 "centros de información (ver figura 1). Estas dos últimas tipologías corresponden mayoritariamente a instalaciones asociadas a espacios naturales protegidos. Como puede apreciarse, la mayoría de los equipamientos dedicados a la EA se centran en los medios rural y natural. Desde ellos se ha realizado una intensa labor divulgadora de la naturaleza y las actividades tradicionales en el mundo rural.

Aprender a leer los paisajes rurales y naturales, a disfrutarlos; descubrirlos, interpretarlos, han sido objetivos importantes a cubrir. Precisamente el carácter no formal de la actividad desarrollada en los equipamientos de educación ambiental, ha permitido deshacerse del lastre de la obsesión por los contenidos y plantear experiencias con un marcado componente lúdico.

Figura 1. Equipamientos para la educación ambiental en España.
Tipologías declaradas



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de GONZÁLEZ DE LA CAMPA, M. (COORD.) "Guía de recursos para la educación ambiental". CD ROM. Ed. Ministerio de Medio Ambiente, O.A. Parques Nacionales.

Hay que hacer notar que aproximadamente un 25% de los equipamientos existentes se ha identificado con más de una de las tipologías propuestas.

3.1.1. Las experiencias en la naturaleza y las actitudes proambientales

Las actividades educativas en la naturaleza han sido, en ocasiones, valoradas como la materialización de una aproximación ingenua, "bucólico-pastoril" a la cuestión ambiental. Pero no debemos ignorar que un buen número de estudios coincide en señalar que las experiencias en la naturaleza en las etapas infantil y juvenil tienen una notable influencia en la generación de actitudes y comportamientos favorables al medio ambiente. Desde los años 80, investigadores de diversos países han pedido a determinados colectivos comprometidos con la defensa del medio ambiente que describan las influencias formativas y las experiencias vitales que hicieron surgir su preocupación por los problemas del medio ambiente. Estos informes, estudiados mediante técnicas de análisis de contenidos, han sido utilizados para detectar cuáles son los tipos de experiencias que, en opinión de los propios ciudadanos comprometidos en la defensa ambiental, han resultado decisivas para el desarrollo de su sensibilidad ambiental. Palmer, Suggate, Robottom y Hart (1999), han comparado los resultados obtenidos a través de este tipo de estudios en tres países -Reino Unido, Australia y Canadá- en los años 90. En todos los casos, las respuestas aluden, principalmente, a las experiencias al aire libre y en la naturaleza como desencadenantes del actual compromiso ambiental. El porcentaje de educadores ambientales que cita este aspecto es del 70% en el caso del Reino Unido, 83% en el caso de Australia y 85% en el caso de Canadá. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros países en los que se han desarrollado estudios similares, como Grecia y Eslovenia, y sugieren, según los autores, la importancia de facilitar a los y las jóvenes experiencias positivas en la naturaleza y el medio rural.

En todo caso, no podemos dejar de notar que, en este proceso de redescubrimiento de lo natural, la EA se ha alejado, en ocasiones, de su razón de ser original. Su fin último de propiciar un replanteamiento de nuestras relaciones

con lo natural ha pasado con frecuencia a un segundo plano, con actividades centradas en una mera divulgación de los rasgos propios de un sitio.

3.1.2. *Los problemas ambientales vistos desde el entorno urbano*

Los estudios realizados acerca de las ideas y percepciones que tienen sobre el medio ambiente los habitantes de las ciudades sugieren que la lectura de la problemática ambiental que se hace desde el mundo urbano tiene distorsiones significativas. Y esas distorsiones parecen especialmente notables en el caso de los y las jóvenes urbanos que carecen de puntos de referencia más amplios.

Por ejemplo, un estudio realizado en Orense, a principios de los años 90, para conocer las ideas del alumnado de 15 años sobre los problemas ambientales de su ciudad y sus posibles soluciones (Membiela, Nogueiras y Suárez, 1993), concluyó que las ideas de los y las jóvenes estaban fuertemente mediatizadas por su percepción del entorno inmediato, de forma que sólo eran capaces de reconocer un conjunto limitado de problemas y, además, esos problemas eran considerados de manera muy incompleta. Respecto a los problemas que valoraban como más importantes, sobreestimaban la importancia de los aspectos más visibles. Por ejemplo, la basura era considerada un grave problema ambiental, pero esa valoración estaba fuertemente relacionada con la presencia de basura en las calles. Además, los jóvenes tenían evidentes dificultades para establecer relaciones causa-efecto: reconocían el problema de las basuras y sin embargo, muchos no relacionaban el consumo con la producción de residuos.

Un estudio más reciente dedicado a valorar las ideas de los y las estudiantes de enseñanza secundaria de Zaragoza sobre los residuos (Fernández Manzanal, Hueto y Marcén, 2001) confirmaba este diagnóstico, proporcionando algunos datos llamativos: los jóvenes estudiantes ven la basura como un “estorbo” por el volumen que supone, pero, en general, no consideran la cantidad o la calidad de los materiales que se pierden inútilmente en el conjunto que denominamos “basura”. De hecho, no alcanzan a ver el vínculo entre el consumo de productos y la utilización de recursos y desconocen los costes o las dificultades que existen para reciclar algunos productos. Un resultado chocante, pero ciertamente coherente con el diagnóstico ya expuesto, es que la mayoría de los y las jóvenes encuestados creen que los países industrializados contribuimos menos a la contaminación ambiental que los países en desarrollo, que son percibidos como más “limpios”, entre otras cosas porque nuestros productos están bien envasados.

En sus preferencias de consumo personal, los y las jóvenes encuestados se decantan por el uso de productos de “usar y tirar” frente a aquellos que requieren un proceso de limpieza para ser utilizados de nuevo y, en cambio, se muestran muy sensibles ante los efectos visuales que los residuos tienen sobre el paisaje.

Estudios como los citados señalan que, aunque estemos inmersos en la denominada “sociedad de la información”, la percepción directa sigue pesando de forma decisiva en las ideas que tiene la juventud sobre los problemas ambientales. Y los sesgos o malentendidos producidos por una percepción de la realidad que es siempre parcial, siguen apareciendo en jóvenes de mayor edad o nivel de formación.

A modo de ejemplo, en un estudio realizado sobre los conocimientos y opiniones de los universitarios malagueños en relación con el medio ambiente

(Mérida y López Figueroa, 2001) se incluyó la pregunta “¿Quién gasta más agua en España?”, sugiriéndose cinco posibles respuestas: a) las ciudades; b) los campos de golf; c) la actividad industrial; d) la agricultura; e) otros. La mayoría de los universitarios encuestados (40%) seleccionó “las ciudades” y otro 27% se decantó por “los campos de golf”, mientras que sólo un 16% elegía la respuesta *correcta*: la agricultura. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los encuestados residía en una gran zona urbana (Málaga), que además resulta ser la ciudad del mundo con un mayor número de campos de golf (cerca de 40).

Esta percepción de la problemática ambiental, sesgada hacia los fenómenos más visibles y a menudo centrada en fenómenos sin reconocer sus causas (como en el caso de la basura) plantea un primer escollo de calado para que la juventud participe de forma más activa y responsable en la resolución de los problemas ambientales: para reaccionar de forma responsable en relación a un problema es necesario, en primer lugar, que el problema sea adecuadamente percibido como tal.

Debemos admitir que las relaciones entre acciones humanas y efectos ambientales son cada vez más difíciles de reconocer en el medio vital urbano. Pocos saben, por ejemplo, que ocurre con los residuos cuando desaparecen de nuestros cubos y contenedores. Podrían ser incinerados, enterrados en vertederos... o reciclados. El problema queda, en todo caso, fuera de la vista de la gente y, por lo tanto, no existe. En muchas ocasiones, los efectos ambientales de aquello que sucede en la ciudad se plantean a miles de kilómetros de distancia, lo que hace aún más complicado reconocerlos.

Seguramente esta falta de comprensión de los problemas en términos de relaciones causa-efecto puede explicar, al menos en parte, algunos resultados llamativos que aparecen en los estudios demoscópicos. Por ejemplo, un estudio recientemente publicado, dedicado a analizar la percepción del medio ambiente de la juventud española, basado en más de un millar de entrevistas (Oliver, 2005) arroja entre sus resultados que

- Apenas una tercera parte de los entrevistados se declara de acuerdo con la idea de que “preservar la naturaleza para futuras generaciones representa una restricción para las generaciones presentes”.
- Sólo un 45% de los jóvenes se declara de acuerdo con la idea de que “en relación con los problemas ambientales, será necesario que la gente cambie sus hábitos de consumo”.

Estudios como los señalados, han hecho evidente la necesidad de desarrollar en el medio urbano, programas de educación ambiental para reconstruir las relaciones causa-efecto. Al fin y al cabo, la mayoría de la gente vive en las ciudades y es en ellas donde se generan los principales impactos ambientales, muchos de los cuales luego se manifiestan en el medio rural o natural: nuestras ciudades son formidables sumideros de agua, de energía, de materiales primas... y no menos importantes fuentes de residuos.

3.2. De lo individual a lo colectivo

Muchos problemas ambientales se generan por la suma agregada de numerosas contribuciones personales. Por ello, los programas de EA se han ocupado de forma muy destacada en la responsabilidad individual frente a la problemática ambiental. La necesidad de actuar de forma respetuosa en el entorno natural o el poder de influencia de los ciudadanos como consumido-

res de productos y servicios, han constituido centros de interés básicos de numerosos programas e iniciativas.

Sin embargo, nuestros impactos ambientales personales están fuertemente condicionados por formas de hacer que tienen una dimensión colectiva. Un gesto cotidiano como abrir un grifo de agua tendrá efectos ambientales diferentes dependiendo de las características del sistema de abastecimiento y saneamiento del que seamos usuarios: ¿Respetamos ese sistema unos caudales ecológicos en los ríos en los que se realizan las captaciones de agua o, por el contrario, la toma sin considerar criterios ambientales? ¿Traslada el agua de forma eficiente a los puntos de consumo o pierde una parte importante de lo captado debido a pérdidas y fugas en las redes? Una vez usada, ¿devuelve el agua a los ríos fuertemente contaminada o cuenta con sistemas de depuración adecuados?

Los sistemas de gestión y los servicios colectivos actúan, cada vez más, como intermediarios en nuestras relaciones con la naturaleza. Por eso, mejorar estas relaciones pasa también por replantear esos sistemas comunes.

Además, acciones individuales y contextos colectivos no son variables independientes. Nuestros contextos juegan un importante papel facilitador o inhibidor de los comportamientos personales responsables. Tomemos el ejemplo de la movilidad personal. Si todo el urbanismo de nuestro barrio está hecho a la medida del vehículo privado y no contamos con un servicio adecuado de transporte público nos resultará ciertamente difícil traducir nuestra sensibilidad en comportamientos ambientales responsables.

Hay que reconocer que durante años, la educación ambiental se ha volcado en el análisis de nuestras responsabilidades individuales (que son, desde luego, importantes), pero ha prestado poca atención a las colectivas. Casi todos los materiales educativos dedicados al uso responsable del agua nos recuerdan que cerremos el grifo mientras nos lavamos los dientes. Pero muy pocos nos descubren que, a la hora de gestionar un sistema colectivo de abastecimiento de agua, existen numerosas opciones para promover el uso eficiente y evitar el derroche.

La responsabilidad individual se ejerce (también) participando sobre lo colectivo. Porque muchos de los dilemas que hoy debemos resolver, de los nuevos caminos que debemos trazar, han de ser colectivos. Por eso es necesario capacitar a la gente para que pueda actuar con responsabilidad y efectividad en el ámbito de lo colectivo.

Estamos refiriéndonos a ser capaces de reconocer las opciones y posibilidades que tenemos en lo que es común, buscar nuevas opciones, llegar a acuerdos en un marco colectivo, contribuir a su puesta en práctica para una mejora efectiva del entorno: ese es el reto educativo. Esta claro que nos estamos refiriendo a un conjunto de saberes, técnicas de trabajo, actitudes, que no es posible adquirir a través de clases magistrales. Es necesaria una práctica activa centrada en espacios y problemas ambientales concretos (Heras, 1997).

Los programas de participación pública que facilitan la implicación activa de la gente en la resolución de retos ambientales, favoreciendo una toma de postura informada y responsable y abriendo vías de influencia en la toma de decisiones, constituyen un buen ejemplo de iniciativas útiles en este sentido, ya que “aprendemos a participar, participando”.

3.3. Del decir al hacer

Uno de los grandes retos educativos consiste en que la sensibilidad y el conocimiento sobre los problemas ambientales acabe traducéndose en comportamientos responsables, en cambios tangibles en nuestras “formas de hacer”.

Existen numerosos estudios que indican que, con frecuencia, los humanos no nos comportamos de forma coherente con lo que sentimos o pensamos. Hay una reconocida “brecha” entre nuestras actitudes y nuestros comportamientos que constituye un auténtico desafío para una educación que aspira a ser un instrumento para cambiar la realidad.

Una educación ambiental orientada al cambio debe prestar una atención muy especial a las barreras que dificultan la acción responsable. Algunas de las estrategias más empleadas para hacer de la EA una “educación orientada a la acción” han sido éstas:

Capacitar: actuar de forma responsable en relación con el medio ambiente exige, con frecuencia, un conjunto de conocimientos prácticos que no deben ser ignorados. Ser consciente de los problemas derivados de la sobreexplotación del agua y estar convencido de la necesidad de ahorrar agua es importante. Pero para cambiar, es esencial conocer un conjunto de estrategias y prácticas eficaces en el campo del uso eficiente y el ahorro. Contar una adecuada capacitación para actuar de forma eficaz alimenta nuestra confianza en la propia capacidad para cambiar la realidad.

Poner en relación conocimiento y acción: un cierto número de intervenciones educativas están tratando de allanar el camino hacia la acción responsable a través del desarrollo de procesos coherentes que integran conocimiento y acción. Se trata de intervenciones basadas en la lógica de la resolución de problemas, en las que el aprendizaje adquiere un sentido práctico, instrumental, y la acción es la vía para contribuir a la mejora ambiental.

La vida cotidiana y la vida en la comunidad son contextos naturales para ligar conocimiento y acción. Esta ligación puede tener un doble sentido: del pensar al hacer y del hacer al pensar. El conocimiento puede conducir a la acción, pero la acción también puede conducir al conocimiento. Nueva información, reflexión, experiencias vitales, pueden traducirse en nuevas formas de hacer. Pero también puede llegarse a una mayor sensibilización o nuevos valores a partir de cambios en nuestras rutinas o acciones. Cambiando nuestras formas de hacer también nos resituamos ante el mundo. Al cambiar nuestro papel también puede cambiar nuestra forma de ver las cosas. Por eso, poniendo a la gente en el papel de actores también podemos propiciar el conocimiento.

Los programas de voluntariado ambiental constituyen un buen ejemplo de iniciativas que pueden plantearse la conexión entre conocimiento y acción en ambos sentidos, ya que pueden plantearse procesos de conocimiento que conduzcan a la acción y procesos de acción que conduzcan a la reflexión y el conocimiento.

3.4. De lo “mono” a lo “multi”

Producir cambios estables y significativos en la forma en que nos relacionamos con nuestro medio no suele ser tarea fácil. Nuestras formas de hacer suelen estar integradas en lógicas más amplias que poseen una coherencia y

que afectan a dimensiones diversas de nuestra cultura. Veamos, a modo de ejemplo, el caso del uso del agua en el medio urbano.

Durante años los habitantes de las ciudades hemos considerado el agua como un bien prácticamente inagotable. Esa consideración estaba basada, en buena medida, en nuestra percepción cotidiana del agua: para acceder a ella el ciudadano o ciudadana no tiene más que ejecutar un gesto sencillo y mecánico y... ¡ahí está! Limpia, abundante, inagotable (al menos en apariencia). Nuestra percepción directa del agua es fugaz: rápidamente desaparece por los sumideros y dejamos de tener noticia de ella.

La segunda referencia del agua en el ámbito doméstico ha sido la factura del agua. Las más de las veces un mero documento contable que nos indicaba su precio. Un precio reducido que confirmaba la sensación de bien casi inagotable y casi gratuito. Si en casa dejabas el grifo abierto mientras te lavabas nadie te decía: “niño cierra que esto nos va a costar un riñón” ni tampoco “cierra el grifo que se gasta el agua”. Sencillamente, el agua no se gastaba.

En algunas ocasiones había sequía y, ocasionalmente, se producían cortes de agua. Pero se trataba de problemas pasajeros que todos achacaban a la meteorología o, quizá, a unas infraestructuras que se habían quedado insuficientes en unas ciudades que habían crecido con rapidez.

El uso del agua era coherente con este mundo de percepciones cotidianas y experiencias. Las “formas de hacer” en relación con el agua no eran especialmente cuidadosas. Las tecnologías domésticas (cisternas, grifos, lavadoras...) relacionadas con el uso del agua tampoco eran eficientes en su uso.

En los bloques de pisos ni siquiera era obligado que cada vivienda contara con un contador propio de agua. Bastaba con que hubiera uno colectivo para el edificio. Como consecuencia, muchas familias ni siquiera podían saber la magnitud del gasto de agua propio.

Como puede apreciarse, la cultura urbana/doméstica dominante del agua a finales de los 70 poseía componentes informativos, económicos, comportamentales, tecnológicos, legales... que guardaban coherencia entre sí y se reforzaban mutuamente.

Partiendo de una situación como la descrita, es fácil entender que lograr avances firmes hacia un modelo de uso del agua en el hogar más cuidadoso y eficiente pasaría por actuar, de forma paralela, sobre varias de estas dimensiones. Por otra parte, cabría preguntarse: ¿cuál sería, en este caso, el ámbito de lo “informativo” o lo “educativo”? Mac Luham decía que “el medio es el mensaje”. Más allá de lo meramente económico, ¿qué mensaje está enviando a los ciudadanos una tarifa del agua “plana” que no penaliza el consumo desmedido, como la que aún tienen algunos pueblos españoles? ¿Es posible ahorrar agua cuando no se cuenta ni siquiera con un contador, que nos proporciona un “feed back” informativo sobre el resultado de nuestros posibles esfuerzos ahorradores? Preguntas como éstas evidencian lo difuso de los límites entre la educación y algunos ámbitos de la gestión pública.

Análisis de la realidad como el aquí esbozado para el caso del agua en el medio urbano, están conduciendo a una nueva generación de intervenciones socioeducativas de carácter multidimensional, que buscan producir cambios en una serie de factores considerados estratégicos. Esta visión “multi” se concreta en diversos aspectos:

Multiagente: para tratar de desmontar la “maraña” que sustenta una cierta cultura insostenible es necesario contar con complicidades en campos diversos: la economía, las normas públicas, la tecnología... Son muchas las personas y organizaciones que tienen algo interesante que aportar en un proceso de mejora y que deben convertirse en agentes activos del cambio.

Multidestinataro: el conjunto de posiciones respecto a un problema ambiental puede ser muy variado. Los intereses, las percepciones, las posibilidades para contribuir a un cambio pueden ser notablemente diversas. Si se desea ser efectivo, no parece lógico meter a todo el mundo en el mismo saco y aplicar la receta de “café para todos”.

Multiestrategia: Contamos con diversas fórmulas para implicar a la gente en el conocimiento y la mejora de lo ambiental. Podemos propiciar un aprendizaje “por contagio” utilizando el poder de cambio existente en los “buenos ejemplos”; generar ambientes “coherentes”, que propicien un aprendizaje por inmersión; implicar a personas y grupos en procesos colectivos de cambio mediante procesos participativos...

Evidentemente, este planteamiento “multi” supone una mayor complejidad de las intervenciones, pero también un aumento de su eficacia. Y requiere forjar alianzas con agentes clave.

Desde esta visión “multi”, la educación ambiental está planteándose análisis menos ingenuos y más realistas, que se están traduciendo en una cura de humildad: ahora sabemos que, sólo desde la EA, difícilmente podremos catalizar los cambios requeridos. Pero seguimos convencidos de que la educación es un requisito esencial para el cambio.

4. El reto más difícil: la educación ambiental ante los grandes problemas globales

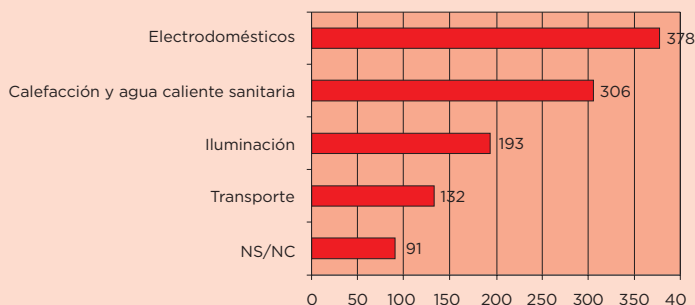
Los problemas ambientales se plantean y evolucionan con una rapidez sobrecogedora. Y las prácticas humanas que se encuentran en la raíz de esos problemas, obviamente, también. La educación ambiental tiene ante sí el reto de considerar los meteóricos cambios sociales y tecnológicos, de incorporar los nuevos conocimientos sobre lo ambiental, que se generan de forma continua, y buscar estrategias efectivas y bien adaptadas a los contextos sociales y ambientales (cambiantes) en los que se han de plantear las intervenciones educativas.

Tomemos, a modo de ejemplo, el caso del cambio climático originado como consecuencia de las emisiones de gases de efecto invernadero. Lo que hace años era una hipótesis científica solvente es ya un fenómeno contrastado, cuyos efectos físicos, biológicos, ecológicos y sociales están siendo descubiertos de forma atropellada, configurando el que ya muchos valoran como el principal problema ambiental global del siglo XXI. Parece evidente que, hasta el momento, la reacción social ante el problema es tímida y no está a la altura de las circunstancias. Es cierto que la divulgación de los hallazgos científicos sobre el fenómeno y sus causas ha ido generando una incipiente preocupación social, pero, sin embargo, ésta no es suficiente para que se generalicen los comportamientos responsables en relación con el problema y sus causas. ¿Cuáles podrían ser las razones? ¿Qué papel debería jugar la educación ambiental no formal para promover respuestas más decididas?

4.1. Reconocer la relación entre acciones y emisiones

La figura 2 muestra las opiniones de un conjunto de ciudadanos sobre cuál es la actividad en la que se consume más energía. Como puede apreciarse, la mayoría de los encuestados realiza valoraciones erróneas. El transporte es la actividad en que los ciudadanos consumimos, en conjunto, más energía (tanta como toda la consumida en los hogares) y, sin embargo, los entrevistados la consideran la menos consumidora. En los hogares, la calefacción y el agua caliente son responsables prácticamente de las tres cuartas partes del consumo, y sin embargo, son los electrodomésticos los que aparecen seleccionados como más consumidores por un mayor número de encuestados.

Figura 2. **Actividad en la que presupone el encuestado que se consume más energía.**



Fuente: VVAA, 2004. "Modelos energéticos para España: necesidades y calidad de vida". Fundación Alfonso Martín Escudero.

Aquí se nos plantea de forma clara un problema antes descrito de forma general: la dificultad para relacionar adecuadamente actividades humanas y problemas ambientales. Es evidente que, para el caso de la energía, los ciudadanos tienen serios problemas para relacionar de forma realista acciones y emisiones. Pero ¿Cuáles son las causas concretas de estas valoraciones tan poco acertadas? Podríamos citar una serie de factores de naturaleza informativa y formativa que dificultan ese establecimiento de relaciones, entre ellos (Heras, 2003):

- La diversidad de unidades de medida: las gasolinas se compran en litros; el gas en metros cúbicos; la electricidad en Kw/h. Los consumidores no son capaces de establecer comparaciones entre productos energéticos expresados en distintas unidades de medidas.
- La difícil traducción a gases emitidos: La mayoría de los ciudadanos-consumidores desconoce la relación entre energía consumida y gases emitidos. Establecer estas relaciones se hace especialmente difícil para el caso de la energía eléctrica, ya que las emisiones se generan fundamentalmente en el proceso de producción y no en el consumo final. Esto lleva a muchos consumidores a percibirla como una energía "limpia".
- La ausencia de información suficientemente desagregada sobre consumo energético: Kempton y Layne (1994) comparan las actuales facturas de

energía con recibir una única factura mensual para todos los comestibles adquiridos, sin que se desglose el coste de cada producto. En la actualidad, no contamos con fórmulas sencillas para conocer cuánto gastamos por el uso de la televisión, la lavadora o la iluminación, lo que se traduce en ideas erróneas sobre cuáles son los elementos más consumidores.

- La falta de datos de consumo energético para productos y servicios clave. En un solo vuelo en avión podemos consumir tanta energía como la que gastamos en el hogar en todo un año. Sin embargo, el consumidor no cuenta con datos sobre las emisiones correspondientes.

Lo cierto es que si la gente no cuenta con información adecuada sobre los consumos asociados a los productos o actividades más relevantes, difícilmente podrá ahorrar energía de manera eficaz. El ciudadano interesado carecerá de referencias básicas para orientar sus iniciativas y además carecerá de un “feed back” útil para valorar el resultado de los esfuerzos realizados.

4.2. La conexión entre lo global y lo local

Si comparamos las visiones de los científicos, reflejadas en los informes internacionales, y la percepción ciudadana, reflejada en los estudios sociológicos, encontramos otro rasgo preocupante: hay una llamativa discrepancia entre la valoración del problema del cambio climático hecha por los científicos y la que realizan los ciudadanos. Mientras que los primeros consideran el cambio climático como un problema extraordinariamente grave, que, además, requiere respuestas urgentes, los segundos lo valoran como globalmente importante... pero localmente insignificante (1). Además lo consideran como el problema menos urgente en una lista de problemas proporcionada por los entrevistadores (CIS, 2005).

P. Meira (2) señala la contradicción que encierran estos datos. Efectivamente, que un problema ambiental tenga carácter global no quiere decir que ocurra muy lejos, sino que afecta a muchos lugares. Parece evidente que la mayoría de la gente no establece una correspondencia entre problemas globales y efectos locales.

Aquí se define un nuevo reto, que posee una dimensión social educativa innegable: el reto de poner en relación lo local y lo global; lo pequeño y lo grande; ciertamente, en cuestiones ambientales muchas veces las cosas no son blancas o negras. Acciones que son aparentemente inocuas cuando se analizan de forma aislada, pueden ser muy destructivas por la suma de sus efectos. Los límites se superan por agregación: regar un huerto con el agua de un pozo no es lo mismo que poner en regadío 1.000 parcelas recurriendo a las aguas subterráneas. Esta capacidad para ver lo global en relación con lo local, es un reto esencial en el caso del cambio climático, pero también de muchos otros problemas ambientales y seguramente no ha sido adecuadamente tratada desde la didáctica ambiental.

4.3. Responsabilidades diluidas y acciones insignificantes

La atmósfera es una gran bolsa común a la que van a parar millones de emisiones y no resulta fácil relacionar emisiones concretas con efectos ambientales específicos. Además, la distancia que separa a emisores y víctimas de las emisiones puede ser formidable, tanto en términos espaciales como temporales. En estas circunstancias, la responsabilidad sentida por los ciudadanos y ciudadanas se diluye.

(1) Entrevistados en cuatro municipios españoles en junio de 2003. Ver VVAA, 2004.

(2) El Centro de Investigaciones Sociológicas, en su estudio “Ecología y medio ambiente”, (CIS, 2005) preguntaba a los encuestados cuáles son, en su opinión, los problemas más importantes relacionados con el medio ambiente. Entre las opciones presentadas se incluye “el efecto invernadero”. Dejando de lado lo adecuado de describir el problema bajo ese titular², las respuestas obtenidas resultan especialmente interesantes debido a que la pregunta es realizada para tres escalas diferentes:

- Cuando se pregunta sobre los dos problemas más importantes relacionados con el medio ambiente en el mundo, “el efecto invernadero” aparece en segundo lugar (19% de las respuestas), sólo superado por “la contaminación atmosférica en general” (22,9%).
- Cuando se pregunta sobre los dos problemas más importantes relacionados con el medio ambiente en España, “el efecto invernadero” recoge un escaso 3,3% de adhesiones.
- Cuando se pregunta sobre los dos problemas más importantes relacionados con el medio ambiente en el propio pueblo o ciudad, “el efecto invernadero” sigue perdiendo apoyos, pasando a un exiguo 1,2%.

Por otra parte, en pocos casos la contribución personal a la resolución de un problema ambiental puede ser percibida como más insignificante que en el caso del cambio climático: ¿de qué sirve que yo reduzca la temperatura de mi vivienda o renuncie a utilizar el coche en mis desplazamientos al lugar de trabajo o estudios si no lo hacen mis vecinos y amigos? Más aún: ¿de qué sirven nuestros esfuerzos si no los comparte el conjunto de la sociedad española, francesa, norteamericana...?

La sensación de insignificancia de la acción individual encierra una evidente paradoja, ya que el cambio climático está causado por la agregación de millones de contribuciones. Y aunque, cuantitativamente, resulta difícil comparar la emisión procedente de una gran siderurgia y la de un automóvil, resulta evidente que, para actuar sobre las causas del problema, también será necesario replantear los millones de fuentes de emisiones, personales e institucionales, que están contribuyendo a cambiar la composición de la atmósfera, reforzando el efecto invernadero.

La sensación de insignificancia de la acción propia nos lleva a esperar a que otros actúen primero, antes de realizar sacrificios percibidos como importantes. Y una responsabilidad diluida en un laberinto de causas y efectos impreciso hace que la gente tenga un bajo sentido de pertenencia, de responsabilidad, ante los grandes problemas de escala global, como el cambio climático.

4.4. Contextos difíciles

Vivimos en barrios, ciudades, comunidades, economías, organizadas con un uso intensivo de la energía. Por eso, incluso los ciudadanos y ciudadanas que poseen un elevado sentido de la responsabilidad y una actitud decidida para actuar de forma responsable, encuentran serias dificultades para traducir ese compromiso a formas de vida “de baja energía”. Tomemos el ejemplo de la vivienda: factores como su precio y su disponibilidad fuerzan a mucha gente a vivir lejos de su lugar habitual de trabajo, lo que se traduce en largos desplazamientos diarios en los que se consume gran cantidad de energía; además, debido a su deficiente diseño y construcción, es necesario invertir grandes cantidades de energía para regular su temperatura. Una buena orientación y un aislamiento adecuado habrían hecho innecesario buena parte de ese gasto.

Ejemplos como el precedente nos indican a las claras la necesidad de promover una revisión crítica de los contextos en que se están planteando los grandes problemas ambientales contemporáneos, y considerar las circunstancias cambiantes bajo las que debe desarrollarse la acción educativa y deben tomarse las opciones personales y colectivas.

5. Propuestas para una educación ambiental enraizada en el mundo real

Ya hemos visto que, como respuesta a la necesidad de información, capacitación y responsabilidad que exige la compleja problemática ambiental, la educación ambiental se ha instalado en el escenario social. La educación ambiental no formal se ha ido perfilando como una herramienta útil para acercar la problemática ambiental a ámbitos clave para la gente: el hogar, el trabajo, el ocio... La flexibilidad propia de lo no formal está facilitando la adaptación de la acción educadora a los contextos socioambientales diversos en los que se plantean los problemas y los retos educativos.

Pero es evidente que las propuestas de la educación ambiental van, las más de las veces, contracorriente. Hoy en día, el crecimiento es considerado bueno “per se”. El gasto y la ostentación son jaleados de forma permanente por la poderosa maquinaria publicitaria... ¿Cómo lograr que los poderosos mensajes emitidos desde esta visión dominante del mundo no anulen por completo los esfuerzos educativos?

Desde el campo no formal se trabaja desde diversos enfoques para evitar que la EA se convierta en un producto virtual, totalmente ajeno a la “realidad” y, por ello, carente de poder transformador. A modo de ejemplo, he aquí algunas propuestas metodológicas planteadas en este sentido (Heras, 1999):

5.1. Aprendizaje por inmersión

Mensajes desde lo cotidiano: Una empresa o una oficina pública en donde se utiliza papel reciclado, se recoge todo el papel o el cartón usado y las hojas se aprovechan por las dos caras está enviando un sencillo mensaje sin palabras a sus trabajadores y usuarios: el papel es un material valioso, incluso después de usado, y no debe despilfarrarse. Quizá los trabajadores o usuarios no sepan cuántos metros cúbicos de madera se ahorran con una tonelada de papel reciclado, ni estén al tanto de los entresijos de la política forestal; quizá algún día indagarán sobre estos temas... si les interesa.

Mensajes sin palabras del mismo tipo se pueden emitir desde muchos otros lugares por los que pasa la gente: alojamientos turísticos donde los residuos orgánicos se separan, con ayuda de los clientes, para hacer compost; edificios municipales que cuentan con instalaciones de energías limpias para calentar agua o generar electricidad...

Este planteamiento de “aprendizaje por inmersión” tiene uno de sus puntos fuertes en su capacidad para generar hábitos pro-ambientales. La temida “fuerza de la costumbre” también puede ser utilizada para asentar rutinas en favor del medio ambiente...

5.2. Buenas prácticas: el poder del contagio

Más allá de los bellos escritos o los discursos convincentes, todos agradecemos poder “visualizar” las nuevas opciones que se proponen, que, precisamente por no ser “lo habitual”, generan incertidumbres, dudas y resistencias.

La utilización de formas de hacer alternativas con fines demostrativos es, por ello, otro de los recursos empleados en la nueva pedagogía ambiental. A veces el esfuerzo se dirige a abrir a la mirada pública experiencias pioneras que han roto moldes y han mostrado soluciones inspiradoras. En ocasiones se construyen modelos con fines esencialmente demostrativos. Algunas de estas escenificaciones han alcanzado fama internacional, como la Casa del Agua de Denver o el Centro de Energías Alternativas de Gales.

Los casos reales permiten abordar análisis menos simplistas y maniqueos, conocer los escollos y ventajas que plantean en la práctica las alternativas proambientales.

Como recuerda Jorge Riechmann en su excelente escrito “Límites, disonancias y bloqueos...” los buenos ejemplos, alternativos a lo establecido, ayudan a vencer barreras psicológicas, reforzándonos en la posibilidad de disentir frente a la mayoría y estimulando conductas deseables (Riechmann, 1999).

5.3. Resolver problemas en el mundo real

Como algunos lectores y lectoras sabrán por experiencia, ocuparse de un problema ambiental concreto con intención de contribuir a atenuarlo o resolverlo, proporciona excelentes oportunidades para aprender. Por eso otra de las estrategias utilizadas por los educadores ambientales consiste en construir un proceso educativo en torno a la resolución de un problema real.

Un grupo que trabaja sobre un problema específico debe obtener información sobre la situación planteada, contrastarla, analizarla e interpretarla, buscar cuáles podrían ser las maneras de contribuir positivamente a su resolución, preparar un plan de acción, acometerlo y analizar los resultados obtenidos. Se trata de un proceso en el que es importante la información que se maneja, pero también la imaginación y la creatividad; en el que hay ocasiones para practicar técnicas de trabajo útiles para la mejora del medio ambiente y también para participar en la toma de decisiones colectivas, lo que, a su vez puede servirnos para clarificar nuestros propios valores e ideas.

Este conjunto variado de conocimientos y habilidades útiles para contribuir a resolver problemas ambientales se conocen y practican en un contexto significativo y coherente, ya que el propio problema y su resolución constituyen un hilo conductor que da lógica a todo el proceso.

Las posibilidades que ofrece este enfoque son muchas, pero es necesario un cuidadoso trabajo si se quiere aprovechar realmente su potencial formativo. Por ejemplo, es importante que el problema sea adecuado para el grupo participante (comprensible, abordable contando con las fuerzas del grupo, gratificante...) y también que el educador aproveche todas las oportunidades que se presenten para mejorar la cualificación personal de los participantes.

6. Las instituciones y la educación ambiental no formal

Una vez presentadas algunas tendencias, retos y propuestas que se están planteando en el campo de la educación ambiental no formal, parece pertinente describir y valorar, aunque sea brevemente, el papel jugado por dos actores clave en el impulso y desarrollo de la educación ambiental fuera del sistema educativo: las administraciones públicas y las organizaciones sociales.

En comparación con otras esferas de la educación no formal afines, como la educación para paz o la educación para la salud, parece evidente que la educación ambiental ha tenido y tiene un apreciable apoyo institucional. Se trata, en todo caso, de una relación que tiene luces y sombras y que cabe analizar desde una perspectiva histórica:

6.1. La EA, oportunidad para la renovación pedagógica

En España, a finales de los años 70, un sector significativo de enseñantes valoraba de forma crítica el sistema educativo formal. Éste era considerado excesivamente memorístico, poco permeable a la realidad local y a los problemas sociales y ambientales propios de la época.

La educación ambiental comienza a desarrollarse en nuestro país en este contexto y sus propuestas conectan con los deseos de cambio de un cierto número de educadores. Así, los profesores más inquietos ven en la EA una oportunidad para la renovación educativa.

En la década de los 80 nace un buen número de programas públicos de EA, orientados mayoritariamente a apoyar la introducción de la EA en el sistema educativo. Muchos de ellos se centran en facilitar, desde el campo no formal, el trabajo de los grupos escolares en torno a la realidad ambiental local.

6.2. La EA como servicio de divulgación institucional

Un aspecto interesante y que resultaría clave para el desarrollo posterior de la EA de iniciativa pública, es que los nacientes programas institucionales de EA no siempre nacieron promovidos desde la administración educativa; en muchos casos se crean y desarrollan en el seno de los departamentos de medio ambiente.

Para estos servicios de medio ambiente el objetivo de renovación del sistema educativo no era, lógicamente, prioritario. De hecho, los programas de EA eran concebidos, en cierta medida, como instrumentos para la divulgación de la propia actividad, incluso como fórmula de relaciones públicas. No es de extrañar que los educadores ambientales más rigurosos hayan tenido la impresión, en ocasiones, de ser auténticos “floreros” de la gestión ambiental pública.

6.3. La EA como instrumento al servicio de la política ambiental

A finales de los 80, los departamentos de medio ambiente comienzan a relacionar de forma cada vez más intensa los programas educativos con sus propias áreas de gestión. En el caso de las Comunidades Autónomas, en esa época se ponen en pie las redes de espacios naturales protegidos y se descubre el valor de los programas educativos y de “interpretación” para la gestión del uso público de estos espacios. En el caso de los municipios, la gestión ambiental se está ampliando con la implantación de sistemas que requieren de una colaboración ciudadana, como los de recogida selectiva y reciclaje de residuos.

La EA comienza a ser descubierta como instrumento al servicio de la gestión ambiental. El Libro Banco de la Educación Ambiental en España (1998) refleja de forma clara esta perspectiva.

Renovación pedagógica, divulgación institucional, apoyo a la gestión pública... En la actualidad podríamos decir que los tres enfoques descritos coexisten en los programas institucionales de EA. Algunos se decantarían nítidamente hacia una de las tipologías descritas; otros podrían compartir objetivos y rasgos de varias de ellas. Lo que parece evidente es que la institucionalización de la EA ha tenido luces y sombras. Entre las primeras, la consolidación de programas y equipos humanos en este campo. Entre las segundas, la promoción de una EA poco crítica con los aspectos de dimensión colectiva y muy especialmente, con la gestión ambiental realizada desde las propias administraciones públicas.

Ciertamente, la EA promovida desde las administraciones públicas ha sido demandada por los usuarios: profesores, visitantes en los ENPs, que valoran los servicios que proporcionan. Pero también ha sido vista desde las instituciones que han promovido y financiado actividades y programas como una herramienta útil: útil no sólo para la gente, sino también para la institución. Quizá esto explique, en parte, su “éxito” en términos de arraigo institucional.

6.4. La educación ambiental desde las organizaciones sociales

Finalmente, no podemos ignorar que la información, la sensibilización, la capacitación, la búsqueda de la implicación ciudadana en los asuntos públicos, son los principales instrumentos elegidos para trabajar a favor del medio ambiente por parte de el amplio conjunto de organizaciones ciudadanas –más de un millar– dedicadas a la defensa ambiental en nuestro país. En este sentido, es evidente que, desde estas organizaciones “se hace” educación ambiental. Se hace educación ambiental “hacia adentro”, ya que las asociaciones constituyen una excelente escuela que proporciona una valiosa capacitación a todos y todas los que colaboran con ellas. Y se hace educación ambiental “hacia fuera”, ya que las asociaciones ecologistas (y otras organizaciones como sindicatos o asociaciones de consumidores) desarrollan una gran actividad informativa y sensibilizadora. Otra contribución esencial de las organizaciones sociales, que no es siempre bien reconocida o apreciada desde la EA profesionalizada, es la aportación de nuevos temas y perspectivas a la agenda ambiental. Y la propuesta de fórmulas de intervención innovadoras, que van desde el comercio justo a la contrapublicidad.

7. Los efectos

Una gran paradoja de la educación ambiental consiste en que mientras que ésta se ha ido consolidando como movimiento educativo, como instrumento al servicio de las políticas públicas de medio ambiente, como sector económico y profesional, los comportamientos ambientales de la población española han seguido avanzando en la senda de la insostenibilidad. Los fríos datos estadísticos indican que en España el consumo de energía primaria sigue su ascenso “sostenido” (media del 3,5 % anual en los últimos 5 años), la extracción de agua de su ciclo natural crece a un ritmo anual del 2,2% y los residuos generados per capita han aumentado más de un 70% desde el año 1990). Y si tomamos también la referencia de ese año, las emisiones de gases de efecto invernadero han aumentado ya por encima del 50%. Nuestra red de autovías y autopistas –la más amplia de Europa– fragmenta el territorio de forma creciente y somos auténticos campeones internacionales construyendo viviendas, al tiempo que el número de pisos vacíos se multiplica.

Muchos han querido ver en estos hechos una prueba de la escasa efectividad de los programas educativos. Sin embargo, no deberíamos conformarnos con valoraciones excesivamente simplistas. Para empezar, es evidente que la EA no actúa sobre un escenario “en blanco”. Es evidente que hay otras fuerzas influyentes que contribuyen a modelar la sensibilidad, las actitudes y los comportamientos ambientales de los españoles. Incluso hay sectores –el ejemplo paradigmático sería la publicidad comercial– que cuentan con potentes herramientas de comunicación al servicio de fines bien distintos a los perseguidos desde la EA: el fomento del consumo irreflexivo, la trivialización del gasto...

Se aprecia, incluso, un creciente número de casos en los que las intervenciones publicitarias parecen directamente orientadas a generar confusión o ideas erróneas a cerca de los efectos ambientales de determinadas modalidades de uso de los recursos naturales o sobre el comportamiento ambiental de las empresas.

Por otra parte, la oferta de consumo acoge cada año nuevas propuestas caracterizadas por unos costes ambientales insólitos: volar a Londres o a

Berlín para pasar el fin de semana, esquiar en pleno verano en el árido sur madrileño, jugar al golf en el desierto almeriense, adquirir nuestra vivienda a decenas de kilómetros de la ciudad en la que estudiamos o trabajamos...

La formidable capacidad de adaptación que caracteriza a la humanidad contribuye a que estas propuestas –que hace años habrían sido consideradas disparatadas– sean asumidas en poco tiempo como “normales”. Y esa capacidad adaptativa también parece llevarnos a una aceptación resignada de los impactos personales, sociales y ambientales que generamos con ellas.

La educación ambiental tiene la difícil, pero necesaria tarea, de contribuir a la construcción de otras referencias, a la creación de nuevos escenarios en los que sea posible aprender y actuar para hacer compatible la conservación ambiental con una vida digna para todos.

REFERENCIAS:

- Benayas, J., Gutiérrez, J. y Hernández, N.** (2003). “La investigación en educación ambiental en España”. Ed. Ministerio de Medio Ambiente, O. A. Parques Nacionales, Madrid.
- CIS** (2005). *Ecología y medio ambiente*. Estudio nº 2.590. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid. En internet: www.cis.es
- Fernández Manzanal, R., Huetto, A. y Marcen, C.** (2001). “Qué saben los adolescentes de los residuos y qué están dispuestos a hacer para que la basura no se los trague”. *Carpeta Informativa del CENEAM*, marzo de 2001. En internet: www.mma.es/ceneam (sección “firmas”)
- Folch, R.** (1998). “Ambiente, emoción y ética”. Ariel, Barcelona.
- García, E.** (2002). “Los problemas de la educación ambiental: ¿es posible una educación ambiental integradora?” *Investigación en la escuela*. (46), 5-25
- González de la Campa, M.** (COORD.). “Guía de recursos para la educación ambiental”. CD ROM. Ed. Ministerio de Medio Ambiente, O.A. Parques Nacionales.
- Heras, F.** (1997). “Medio ambiente, educación y participación”. *Ciclos*, 1: 24-27
- (1999). “Una aproximación a la Educación Ambiental”. *Ecosistemas*, año VIII. (3), 41-44.
- (2001). “Educación ambiental: avances y retos”. *Jornadas de Educación Ambiental en Cantabria*. El Astillero, Cantabria, 20-22 de diciembre de 2001
- (2003). “Conocer y actuar frente al cambio climático: obstáculos y vías para avanzar”. *Carpeta Informativa del CENEAM*. Diciembre de 2003.
- En internet: www.mma.es/ceneam (sección “firmas”)
- Kempton, W. y Lane, L. L.** (1994). The consumer's energy análisis environment. *Energy Policy*, 22 (10): 857-866
- Membiola, P., Nogueiras, E. y Suárez, M.** (1993). “Student's preconceptions about urban environmental problems and solid waste”. *Journal of Environmental Education*, Vol 24, nº2: 30-34
- Mérida, M.F. y López Figueroa, F.** (2001). “Los universitarios y el medio ambiente. Un ensayo transdisciplinar en la Universidad de Málaga”. Ed. Universidad de Málaga.
- Oliver, M. F.** (COORD.). (2005). “Actitudes y percepción del medio ambiente en la juventud española”. Ed. Ministerio de Medio Ambiente, O. A. Parques Nacionales, Madrid.
- Palmer, J. A. et al.** (1999). “Significant life experiences and formative influences on the development of adult's environmental awareness in the UK, Australia and Canada”. *Environmental Education Research*, Vol 5, (2), 181-200
- Pindado, F.** (coord.) (2002). “Eines per a la participació ciutadana. Bases, mètodes i tècniques”. Diputació de Barcelona. Papers de Participació Ciutadana, 6
- Riechmann, J.** (1998). “Inconsistencias, disonancias y bloqueos. Atisbos sociopsicológicos sobre la crisis ecológica”. *Carpeta Informativa del CENEAM*, noviembre 1998
- VVAA** (2004). “Modelos energéticos para España: necesidades y calidad de vida”. Fundación Alfonso Martín Escudero, Madrid, 559 págs.

Contextos no formales y educación para la salud

La nueva manera (ecológica y global) de entender la salud permite abordarla en su complejidad e incidir educativamente para afrontar los problemas suscitados en todos los contextos vitales. Pero apreciar la salud de forma diferente a la tradicional tiene importantes implicaciones prácticas, puesto que significa la creación simultánea de formas de comportamiento individual y colectivo que afectarán, conformándolo, al entramado vital y social, con la ayuda de los agentes sociales (profesionales) que intervienen en él. Se trata, pues, de plantear, hacer aceptables y aplicables pautas que establezcan los contenidos de una nueva cultura de la salud: un conjunto de prácticas e ideas en torno a la mejora de la calidad de vida de los miembros de nuestra sociedad. Si la protección y la promoción de la salud humana es el objetivo de los procesos educativos para la salud, su mejor instrumento es la incorporación de los sujetos (actores sociales) al análisis de las situaciones concretas y a la acción en los diversos ambientes que afectan a la salud. De ahí que los programas de Educación para la salud que pretendan ser *socialmente rentables* hayan de vincularse a las necesidades de la vida comunitaria y a las capacidades de modificación de los modos y condiciones de vida por parte de los implicados.

Palabras Clave: Educación para la salud, promoción, capacitación, exclusión, educación social, profesionales (educadores para la salud)

1. El contexto de la educación para la salud: el estado de la cuestión

La influencia de un estilo de pensamiento, si es que llega a tenerla alguna vez, sólo se puede apreciar a lo largo de la evolución histórica, y en función de los efectos que tiene en las concepciones, los enfoques y las acciones de los seres humanos. Como en tantos otros desarrollos teórico-prácticos, los de la Educación para la salud han estado profundamente afectados por el pensamiento crítico y los desarrollos de la Pedagogía y la Educación. Influencia que puede apreciarse en los elementos que sirven de modelo a las prácticas socioeducativas para la salud en la vida adulta, especialmente en las orientadas a la superación de dicotomías tan caras al pensamiento positivista, como las de sujeto pasivo/sujeto activo, individuo/comunidad o receptores de servicios de salud/participantes activos en la construcción social de la salud, etc.

Es preciso reconocer que nuestro retraso en el terreno educativo para la salud, especialmente comparado con el progreso experimentado en la mayoría de los países anglosajones y de Europa del Norte, ha sido muy importante. A pesar de ello, con el desarrollo de programas, bases teóricas e investigación, efectuado en los dos últimos decenios, se han producido avances que han conducido a actuaciones muy interesantes y que han forzado a implicarse a numerosas instituciones tanto de formación de profesionales (incorporación curricular en las Universidades) como políticas (el *Plan de*

Educación para la salud en la escuela de la Comunidad Autónoma de Murcia para el quinquenio 2005-2010, o el anunciado acuerdo de los ministerios de Educación y Sanidad para su impulso en todo el territorio español), o de componentes de la educación no formal (la propuesta de convenio entre las Universidades Populares y el Ministerio de Sanidad para su desarrollo e incorporación a sus actividades educativas). En todo caso, la educación para la salud ha ido perfilando progresivamente sus ámbitos de intervención, sus bases teóricas y sus métodos en el campo de las ciencias de la educación, tanto no formal como formal, dando lugar a una tarea educativa de amplio espectro que pretende la apropiación de saberes y habilidades por parte de los ciudadanos para la mejora de sus condiciones de vida y de la calidad de la misma, en especial de la población más desfavorecida (García, 1998a). La educación para la salud abarca entonces un campo que va desde la formación al aprendizaje de competencias en el campo de la salud y que tiene como objetivo la *capacitación* de las personas, tanto en su calidad de ciudadanos, como de usuarios de los servicios de salud o como pacientes; su objetivo básico es, pues, el de “mejorar la salud de los grupos humanos, antes y después de la aparición de las enfermedades, por medio del desarrollo de un capital de conocimientos y competencias y por el desarrollo de una actitud responsable” (Bury, 2001: 58).

Es aquí donde se aprecia la importancia de la educación, en general en la promoción de la salud, es decir para afrontar los determinantes sociales y personales de la salud: la educación se considera como un proceso tendente tanto a la construcción del conocimiento como al desarrollo de las capacidades críticas y de intervención, centrales en la transformación de la realidad. Así, la educación se fundamenta en la *acción de educar*, que se manifiesta en la interacción dialógica de los sujetos implicados en dicho proceso. Es, por tanto, un proceso intencional (teleológico), basado en la adquisición de conocimientos y perspectivas éticas, que proyecta una visión del hombre y del mundo. Educar significa humanizar favoreciendo cambios personales para el desarrollo de cualidades humanas específicas y el crecimiento personal y/o social, lo que implica tanto la adquisición de conocimiento como el desarrollo de capacidades, intereses, actitudes y potencial para la acción en un contexto social. Implica, por tanto, la ampliación de la conciencia crítica y la generación de cambios de conducta prácticos que apuesten por la mejora de las condiciones de vida.

La educación se da formal e informalmente en el marco de la vida social, en un proceso multidireccional muy complejo. Experimentada de formas muy distintas por individuos y grupos de población, refleja los valores sociales, los contextos históricos y socioculturales, las ideologías, las condiciones de vida y las prácticas pedagógicas. En el ámbito no-formal, las relaciones pedagógicas se establecen en la vida cotidiana, a través de movimientos de construcción/deconstrucción sociales que apuntan a la organización de la vida y a su recreación, y en las que el educador es alguien que ayuda, asiste, apoya, y estimula el proceso, tratando de promover el conocimiento y la conciencia crítica. Pero, más allá de un proyecto personal destinado a hacer frente a los problemas y resolverlos, apunta también a la auto-organización de los actores sociales, basada en la comprensión crítica del contexto social, considerado como el primer paso para la formación del sujeto social, esto es, la base para definir autónomamente su papel y avanzar en su propia emancipación. Consecuentemente, el educador es alguien que educa, ayudado por los métodos más acordes con esta visión, esto es, los que se apoyan en la

acción dialógica y participativa, en tanto que estimulan el crecimiento personal y social, en consonancia con los valores de libertad, responsabilidad y el derecho a la diferencia.

Sin embargo, aunque teóricamente sigue estando clara la importancia del establecimiento de políticas que apoyen y refuercen la acción educativa para la salud en el terreno social de base, del desarrollo de los recursos humanos y económicos a ella destinados, de la investigación, de la creación de sistemas de control de las actividades realizadas y de la vigilancia y la intervención tanto a nivel estatal como comunitario, la realidad camina por otros derroteros. Llevar a cabo estas actividades requiere, sin lugar a dudas, muchos más recursos humanos y económicos, especialmente cuando, en la realidad cotidiana, las actividades educativas destinadas a la promoción de la salud siguen siendo un lujo, ya que las actuales políticas de salud siguen destinando abrumadoramente los recursos de que disponen (humanos y económicos) a la curación y al desarrollo de sectores de tecnología punta que poco tienen que ver con las necesidades de la mayoría de la población. Lo que, como hace tiempo se constató, significa dejar en pañales y, a lo sumo, en buenas intenciones el desarrollo de la acción educativa promotora de la salud. Es preciso, pues, cambiar la orientación y hacer que las declaraciones tengan un correlato práctico.

Ciertamente, la dimensión física (fisiológica y biológica) de la salud existe, pero junto con otras dimensiones: psíquicas, culturales, ambientales, sociales y políticas. Que educadores, pedagogos, psicólogos, biólogos, trabajadores sociales, profesionales sanitarios, etc., se interesen por la Educación para la salud y se comprometan con ella es, pues, algo perfectamente legítimo y conveniente. Ahora bien, la Educación para la salud es, antes que nada, educación, y lo fundamental de las investigaciones sobre ella no afecta tanto a los contenidos del saber a transmitir como a los mecanismos de transmisión de ese saber y a los efectos socioculturales que de ahí se derivan.

2. La necesidad de la educación para la salud

Aunque la Educación para la salud ha aparecido como una disciplina joven, dinámica y con una fuerte incidencia social, no aparece todavía completamente incardinada en los modos de actuar de nuestras sociedades avanzadas ni, por descontado, en las que no lo están tanto, en contraste con otros campos disciplinares. La inicial ausencia de reconocimiento universitario (y, en consecuencia, profesional) y su tardía implantación curricular han tenido bastante que ver con su subdesarrollo en materia de investigación. Lo que, a su vez, explicaría parcialmente no sólo sus debilidades sino también los escasos recursos que se han destinado a un sector de la salud que, a pesar de sus limitaciones, aparece como estratégico en la consecución del bienestar social e individual. Una apreciación residual que, sin duda, contribuye a lastrar poderosamente su desarrollo y, con él, el de la propia sociedad.

En efecto, cualquiera que sea el campo específico donde actúen, los educadores para la salud pretenden mejorar la salud de todos los que intervienen en las relaciones sociales: individuos, grupos (jóvenes, mujeres, mayores), comunidades (inmigrantes, terapéuticas), instituciones específicas (centros médico-sanitarios, socioculturales o formativos), o inespecíficas (organizaciones de la comunidad). De este modo, no es raro encontrar grupos muy diversos (ONGs, entidades ciudadanas, colectivos sociales, etc.) que se reclaman como educadores para la salud y que, en la práctica, representan un

importante apoyo para el desarrollo teórico y profesional de la Educación para la salud. Es así como las acciones educativas para la salud han ido presionando para que el sistema social y sanitario descubriesen las necesidades y los grupos en que era preciso intervenir, impulsando el desarrollo de investigaciones sobre los factores sociales, familiares y psicológicos que aumentan la vulnerabilidad de los individuos e induciendo a una reflexión sobre las bases de la acción pedagógica social (por ejemplo, en el papel educativo de la ejemplaridad o del aprendizaje a través de los grupos de iguales entre los jóvenes). Un buen ejemplo de la incidencia de la Educación para la salud en la vida social lo podemos encontrar, entre otros, en el libro *Experiencias educativas para la promoción de la salud y la prevención* (Molina y Fortuny, 2003).

De esta evolución, lo más positivo que se desprende ha sido la consolidación cultural de tres elementos sustentados y defendidos en el marco de la Educación para la salud, elementos que aún siendo simples no dejan de ser fundamentales para el establecimiento de una nueva percepción sociocultural de la salud en nuestra sociedad, vinculada a la mejora de los elementos subjetivos y objetivos que inciden en la calidad de sus vidas:

- 1º La conciencia que buena parte de la sociedad ha ido adquiriendo sobre la necesidad de apoyar los programas de prevención de la enfermedad, frente a su tratamiento *a posteriori*.
- 2º La consolidación de buena parte de los fundamentos y métodos educativos para la salud, y su incidencia en la modificación de hábitos no saludables y en la capacitación para la toma de decisiones en torno a la salud de las poblaciones a las que se dirige la acción socioeducativa.
- 3º El reforzamiento de la presencia profesional de los educadores sociales, en tanto que colectivo vinculado a la creación de las bases de esa capacitación en amplios sectores sociales, para actuar sobre los determinantes de su salud y su bienestar.

Profundizar en esa dirección requiere, sin embargo, que se evite la normalización y la medicalización, adoptando métodos de trabajo educativos rigurosos, participativos y comunitarios (Roussille, 1996) y tomando como referencia los valores de libertad, responsabilidad, desarrollo y placer, pues el objetivo de la Educación para la salud no ha de ser negar el riesgo, que es inherente a la vida humana, sino el de dominarlo y gestionarlo.

3. Exclusión social y salud

Es bien sabido que el bienestar, en tanto que concepto vinculado indisolublemente al de salud, no admite la reducción a una mera acción de prevención, ni siquiera al conjunto total de inversiones realizadas para restaurar o tratar la enfermedad. Representa una dimensión que afecta a la mayor parte de los aspectos de la vida de las personas y las sociedades y afecta, por ejemplo, a la forma de establecerse e impartirse la educación, la distribución de competencias, las posibilidades de participación social, la regulación de las actividades económicas y de empleo, la distribución de ayudas a los necesitados o a la manera de suscitar la cohesión social y el desarrollo de las comunidades.

Una buena parte de los determinantes de salud derivan de la vida social cotidiana en sus aspectos más institucionales y más estructurales: la prolongación de las expectativas de vida no puede ser atribuida en exclusiva y sin

más matizaciones al progreso de la medicina curativa ni al desarrollo del sistema de atención de salud, sino que sigue estando vinculada a las condiciones generales de existencia y de actividad profesional, así como a los recursos personales y comunitarios de que dispongan los sujetos. Por ello, para conocer el estado de salud de una población se deben tener presentes los niveles de desigualdad existentes entre los individuos y entre los grupos sociales, vinculando los datos sobre la incidencia de las enfermedades que padece una población (morbilidad y mortalidad) y otros componentes de la salud a otras fuentes de información (entorno socioeconómico, hábitos de vida, medio ambiente, geografía, servicios sanitarios, educación, etc.). No hacerlo así conlleva, por ejemplo, que el acceso universal al sistema de atención médica, desvinculado del conjunto de la política social (Alcover y Sabaté, 1979), se haya mostrado incapaz de reducir drásticamente las desigualdades sociales ante la enfermedad y la muerte. De ahí la necesidad de elaborar modelos alternativos de actuación en favor de la salud, sin que ello signifique que tengamos que prescindir de una medicina eficaz contra la enfermedad y la muerte, en tanto que recurso necesario frente a las patologías declaradas de nuestra sociedad, o renunciar a convertirla en un ámbito comprometido con la promoción de la salud de las personas.

También es un hecho constatado el de la existencia de niveles de salud distintos y diferentes frecuencias en los problemas de salud entre los diversos grupos sociales: los grupos socioeconómicos de bajo nivel y/o sometidos a algún tipo de exclusión están vinculados recurrentemente a peores niveles de salud y al padecimiento de mayores problemas. Pero, la exclusión no es definible sólo mediante categorías que aíslan a grupos de personas en función de su región, edad, nivel de renta o familiar, sino que reagrupa una amplia variedad de destinos individuales y familiares. En consecuencia, la exclusión social ya no es únicamente la manifestación de la *desigualdad* entre lo alto y lo bajo de la escala social, sino también de la *distancia* entre los que están integrados en la dinámica social y los que son expulsados de la misma. Se transforma así en una cuestión estructural y multidimensional que impide “vivir con” los no-excluidos, apuntando hacia una pérdida, *de facto*, de su ciudadanía. El cambio cuantitativo de la pobreza se ha visto acompañado de un cambio cualitativo en cuanto a la naturaleza de las situaciones que en ella se dan cita. Así, las circunstancias apreciadas anteriormente como excepcionales o, al menos circunscritas a sectores y grupos muy localizados, son hoy corrientes por su generalización (pérdida de empleo, incapacidad de acceder al sistema de atención, pérdida de alojamiento o hacinamiento desmesurado, etc.).

La cada vez más numerosa cohorte de “precarizados” se ve obligada a proceder a abandonos progresivos de sus condiciones de vida que, hasta entonces, eran la garantía de su inserción social y de su calidad de vida; expresiones estas que pueden ser traducidas como la manifestación de su capacidad para vivir normalmente en el seno de su entorno social y familiar. Pues bien, bajo el impacto de la crisis económica, tales condiciones fueron puestas en cuestión, haciendo realidad lo que se ha denominado como “sociedad de dos velocidades”, abocando a millones de personas a procesos de “desafiliación” (Castel, 1995) respecto de lo que hasta entonces eran condiciones normales de vida y de atención sanitaria, y situándoles en situaciones que, excluyéndoles del bienestar común, ponían simultáneamente en peligro su derecho a la salud. En un período histórico donde las desigualdades sociales se incrementan constantemente, la reducción del derecho a la salud se mani-

fiesta básicamente por la ruptura de una importante fracción de la población con el sistema de atención sanitario, con la previsión social y con la posibilidad de acceder plenamente a los recursos que limitan la incidencia negativa de los determinantes de la salud, en especial, a los económicos y socioculturales.

Por lo tanto, la exclusión no es ya solamente la expresión de la situación en la que viven individuos sin domicilio fijo, mendigos y pedigüños que viven de limosnas y sopas de caridad y que son atendidos por estructuras específicas alejadas de los sistemas normalizados de atención. Por contra, representa también la diversidad de pasos que dan hacia la marginación los miembros de una población que ya no es posible definir por su condición miserabilista, lo que se plasma en el aumento de su morbilidad, la mala higiene alimenticia, la ausencia de cuidados preventivos, la renuncia a un control médico preventivo y al abandono de los tratamientos por falta de recursos para realizarlos. Ello condujo al Consejo de Europa (1994), a definir a los excluidos como “grupos completos de personas [que] se encuentran parcial o totalmente fuera del campo de aplicación efectiva de los derechos del hombre”. Y es sobre ese terreno de reivindicación de los “derechos a” la salud, la vivienda, la educación, etc., donde se sitúa cada vez más la lucha contra la pobreza, si bien esta referencia a los derechos bien podría significar un modo de enmascaramiento del crecimiento de las desigualdades y de la impotencia de los políticos (Mangenot, 1999).

Para que la precariedad dejase de ser un riesgo para la salud, los derechos y la dignidad de cualquier ser humano, y que nadie tuviese que recurrir a la asistencia o la caridad, sería preciso asegurar que todos tuviesen un acceso igual a los distintos niveles del sistema de atención y a los elementos socio-culturales que les permitiesen elevarse sobre los meros niveles de subsistencia. Por ello, la orientación promotora de la salud integra tanto los aspectos colectivos, institucionales, legislativos y financieros como los educativos, porque una política de salud pública orientada a las poblaciones precarias no puede limitarse al problema del acceso a la atención sanitaria, aunque este sea probablemente el aspecto más urgente de la cuestión. En realidad, esto es perfectamente posible ya que disponemos de los elementos precisos para que esta igualdad en el acceso al sistema de atención pueda ser garantizada, si bien ello supondría la adaptación del sistema de salud pública a las condiciones de vida de las personas y no al contrario como sucede en la actualidad. Para ello habrá que diversificar los medios de intervención socioeducativa en función de un análisis concreto de las necesidades en cada lugar.

No es, pues, admisible una concepción de la salud tan pobre y simplista como la que remite el bienestar físico, psíquico y social a un sólo indicador como la duración de la vida, sin considerar nunca el de “vivir bien”, esto es, aquellos elementos que ponen de manifiesto la existencia del bienestar. Por ello precisamos de indicadores de la calidad de vida (y de muerte) más eficaces heurísticamente que el simple recuento de la edad media de fallecimiento. Pero, sobre todo precisamos de *agentes sociales* que, desde el seno mismo de la sociedad, sean capaces de potenciar educativamente a los ciudadanos para afrontar los riesgos de las situaciones que, en primer lugar, conducen a la exclusión y, en segundo, se generan, en el caso de caer en ella.

No obstante, un análisis somero de las desigualdades pone de manifiesto que, si bien es cierto que en todas las sociedades la configuración desigual

del orden social se transcribe en las vidas de las personas concretas, esta impronta no siempre se realiza bajo la forma de disparidades frente a la enfermedad y la muerte, como lo prueba que en sociedades tradicionales las diferencias de *status* o de riqueza no se tradujesen en una mayor longevidad de los individuos ricos frente a los pobres, en mayores capacidades frente a los peligros de la existencia o en mayores recursos frente a la enfermedad, dado que, en lo esencial, todos compartían las mismas condiciones y los mismos modos de vida, a excepción de las situaciones extremas relativas a la escasez de alimentos que, evidentemente, tenían incidencia mayor en los más débiles o en los más pobres.

En nuestra sociedad, sin embargo, se opera una doble ruptura con esta configuración tradicional. Ruptura que atiende, por una parte, a los procesos de diferenciación social que se expresan en las condiciones y modos de vida, especialmente con las transformaciones de las relaciones de producción y las relaciones con el medio ambiente, asociadas a la urbanización primero y después a la industrialización, y, finalmente, a la mundialización de la división del trabajo. El resultado de ello ha sido un constante aumento de las disparidades ante la salud, la enfermedad y la muerte tanto entre países como entre componentes territoriales de un mismo país, aunque es cierto que en Occidente se produce en un contexto caracterizado por una mejora generalizada del “promedio” del estado de salud.

En todo caso, la exclusión pone de relieve las dificultades integradoras de nuestras sociedades occidentales, en especial cuando las solidaridades básicas establecidas por el Estado de bienestar son puestas brutalmente en cuestión por las estrategias neoliberales, hoy condensadas en las manifestaciones de la globalización. De este modo, la exclusión ha sido considerada como un paradigma que pone de manifiesto ante los ojos de nuestra sociedad sus propios fallos de funcionamiento, y la fuerza a buscar soluciones a sus males (Paugam, 1996), tomando el relevo del que representaba la lucha de clases y las desigualdades que expresaba. Dicha transformación ha sido definida por A. Touraine (1991:9) como: “el paso de una sociedad de clases con gentes arriba y otros abajo, a un sociedad horizontal donde lo importante es saber si se está en el centro o en la periferia”.

4. Las perspectivas de la educación para la salud

Si nos atenemos al terreno que abarca y a los determinantes que inciden en la salud, la Educación para la salud deberá incluir un amplio espectro de funciones así como una gran diversidad de escenarios de intervención: escuela, empresas, barrios, hospitales, etc. De este carácter amplio y diverso emanan las dificultades para establecer una definición precisa que sea capaz de abarcar la totalidad de sus componentes. Es por ello, que se ha optado por definiciones lo suficientemente comprensivas y genéricas que, sin ser contradictorias con sus componentes, atiendan a la amplitud de su marco de intervención.

Entendida como un proceso único, aunque con numerosas variantes adaptativas, la Educación para la salud, debería definirse independientemente del medio en que opera, de los contenidos educativos para la salud, de la población destinataria, las estrategias educativas o la capacitación del personal educador. Sin embargo, ciertos autores consideran que es posible establecer clasificaciones amplias de la Educación para la salud teniendo en cuenta:

- a) El medio específico en el que desarrolla (educativo, consumidores, comunitario, estatal,...);
- b) Los contenidos educativos específicos (nutrición, sexualidad, prevención de drogodependencias, cáncer, sida, promoción de la salud,...);
- c) La función profesional específica de los educadores para la salud (planificación, consultoría, enseñante, educador social, organizador de la comunidad,...). Ello permite el desarrollo de definiciones acordes con la perspectiva que se adopte en Educación para la salud, con lo que se incide en algunos de sus aspectos clave (conocimientos, actitudes morales, habilidades conductuales, desarrollo de la vida comunitaria, etc.)

Partiendo del interés de una perspectiva abierta y comprensiva de su definición, hemos optado por seguir la estela de la establecida por Green *et al.* (1980: 4), debido a las ventajas que entendemos que incorpora, y por la formulación que de ella hace A. Rochon (1992), “la Educación para la salud es toda aquella combinación de experiencias de aprendizaje planificada, destinada a facilitar los cambios voluntarios de comportamientos saludables”. Definición que se corresponde con otra más extensa, proporcionada por Tones (1994):

“La Educación para la salud es toda actividad libremente elegida que participa en un aprendizaje de la salud o de la enfermedad, es decir, en un cambio relativamente permanente de las disposiciones o de las capacidades del sujeto. Una educación para la salud, eficaz, puede así producir cambios a nivel de los conocimientos, de la comprensión o de las maneras de pensar; puede influenciar o clarificar los valores; puede determinar cambios de actitudes y de creencias; puede facilitar la adquisición de competencias; incluso puede producir cambios de comportamientos o de modos de vida”.

A partir de un análisis de los componentes de esta definición, podemos aproximarnos a la comprensión de las ventajas que presenta desde el punto de vista educativo:

1. La utilización de la palabra “combinación”, denota la importancia de la complementariedad de los métodos educativos ya que cada método se corresponde con objetivos de aprendizaje. Es la combinación de estos métodos lo que permitirá alcanzar el conjunto de los objetivos presentes en los proyectos educativos para la salud, reconociendo así la necesidad de atender el aprendizaje desde la perspectiva de la complejidad.
2. Al hablar de “experiencias de aprendizaje” se hace referencia a la necesidad de abordar la configuración del comportamiento desde la experimentación de diversas situaciones de aprendizaje. De este modo se hace posible la integración, en la Educación para la salud, de aspectos cognitivos (conocimientos), afectivos (actitudes y valores), psicomotores (habilidades personales) y sociales (capacidades de relación) del comportamiento que se pretende poner en práctica.
3. Mediante los “aprendizajes planificados” se hace hincapié en la necesidad de una reflexión sistemática previa a la elaboración de los proyectos de Educación para la salud: éstos no pueden ser abordados como una tarea espontánea o como una actividad accidental, sino que han de elaborarse de acuerdo con las necesidades de cada contexto y con perspectivas de continuidad.
4. La función de “facilitar” ya implica las características que ha de tener el papel del educador, considerando a éste como un facilitador de los

cambios voluntarios de comportamiento, es decir, entendiendo la naturaleza de la tarea educativa para la salud como una relación de ayuda y apoyo, no impositiva, y en la que el elemento fundamental de la relación educativa es el que aprende.

5. Considerar que los cambios de comportamiento que pretende lograr la Educación para la salud han de ser “voluntarios” implica una percepción antropológica de que todo individuo posee un modo de vida propio que viene condicionado por su herencia, su desarrollo, su cultura y su entorno y que, por tanto, cada persona tiene su propia forma de comportarse, sus actitudes, sus valores, sus experiencias y sus conocimientos específicos. Pero, al mismo tiempo, supone una concepción de la Educación para la salud como educación facilitadora de cambios en los estilos de vida de los sujetos, que éstos podrán asumir o no, sin ejercer ningún tipo de manipulación conductual sobre ellos.
6. Los “comportamientos saludables” que se pretende conseguir con los proyectos educativos para la salud son aquellos que nos permiten mejorar nuestro estado de salud personal y colectivo. Con ello se alude no sólo al resultado de las actividades educativas sino también a la influencia de las acciones emanantes de diversas instancias (políticas, técnicas, educativas...) sobre la salud, esto es, sobre las condiciones de vida, ambientales o de servicios prestados a la población.

Así, pues, creemos que esta definición supone un importante avance en el esfuerzo por unir los diferentes tipos de acción educativa para la salud en una única fórmula capaz de ofertar un razonable grado de precisión y de servir de base a los distintos esfuerzos realizados en esa dirección. En efecto, la tarea de desarrollar mejores condiciones de vida para los individuos y grupos humanos requiere de una apreciación abierta de la complejidad de los factores que intervienen en el desarrollo práctico de esas condiciones. Hacerlas efectivas es el objetivo que, desde una perspectiva educativa, se plantea el campo de conocimiento y acción social que se ha denominado como *Educación para la salud*, contribuyendo así a la tarea promocional de la salud y de la calidad de vida formulada por la Organización Mundial de la Salud bajo la estrategia de “salud para todos” (OMS, 1986). En ella se planteaba una modificación radical de las políticas de salud en los distintos países, indicando cuatro sectores fundamentales de intervención: los modos de vida, los factores de riesgo para la salud y el medio ambiente, el cambio de orientación (hacia la planificación y acción comunitaria) de los sistemas sanitarios y la asignación de medios y recursos de personal e investigación, así como cuatro indicadores de su consecución o no: la reducción de las desigualdades sociales en el estado de salud, la extensión de un concepto positivo de la salud, el desarrollo de la atención primaria y, por último, la promoción de políticas favorables para la salud y de reducción de los riesgos ambientales (físicos y sociales).

Dicha tarea es entendida como un *común denominador* para todos los que, desde diversas perspectivas disciplinares, advierten la necesidad de producir cambios significativos en nuestro modo de vida y en nuestros hábitos conductuales que mejoren nuestro estado de salud. Supone, por tanto, una valiosa aportación al logro de mediar entre los grupos humanos y su entorno “operando la síntesis entre las elecciones individuales y la responsabilidad de la sociedad en el ámbito de la salud”. De ese modo, la Educación para la salud puede contribuir a la reconstrucción del tejido social, favoreciendo el acceso de las poblaciones más desfavorecidas a sistemas de apoyo y redes

sociales y desarrollando intervenciones y estrategias en el propio contexto social que produzcan efectos positivos sobre la salud y el bienestar, mediante la generación de cambios positivos en la salud y en el ajuste psicosocial de esas comunidades (Gracia, 1997) Actuando sobre este determinante mayor,

...“la comunidad como sistema geográfico y social actúa como un elemento de conexión entre la familia y la estructura social más amplia y es, así mismo, el vehículo a través del cual tiene lugar la socialización, el control social, la participación social y la ayuda mutua [...]. Cuando una comunidad cumple estas funciones facilita a la familia el desarrollo y ajuste adecuado, sin embargo, cuando estas funciones no se cumplen, se incrementa un clima de riesgo social.” (Gracia, 1997: 98).

El hecho de que en esta perspectiva no sólo se cuente con los sujetos sino que, además, se les pida su participación activa en la determinación de las condiciones de salud, condiciona igualmente el modelo educativo para la salud a emplear. En este caso, el modelo adecuado será aquel que permita una educación activa y capacitadora que haga que los sujetos asuman sus propias responsabilidades, interviniendo activamente en el proceso de generación de conocimiento y de acción práctica sobre las condiciones que afectan a su salud. Lo que, por otra parte, repercutirá decisivamente en su configuración como agentes activos de salud. Esto significa que la comunidad debe implicarse activamente en la búsqueda y determinación de las necesidades y de sus prioridades así como en la elección de las estrategias conducentes a la mejora de sus condiciones de salud, de las acciones para conseguirlo y de la valoración de los resultados obtenidos con su praxis en torno a los determinantes de la salud. Para alcanzar sus objetivos, junto a la incorporación de nuevos estilos de vida individuales y colectivos, propugna un análisis crítico y una actuación individual y colectiva sobre los factores ambientales (naturales, socio-económicos, etc.) que obstaculizan o impiden el desarrollo de modos de vida saludables, esto es, de estilos de vida y actuación que contribuyan a la mejora del contexto individual y comunitario de nuestras vidas.

5. Una educación para la salud capacitadora

Para Laverack y Wallerstein (2001), la *capacitación* tiene como agenda explícita provocar cambios sociales y políticos por medio de luchas y acciones comunitarias, mientras que la participación comunitaria pretende el desarrollo de las capacidades y competencias de los sujetos sin buscar necesariamente el aumento de su poder a través de la acción colectiva y política. Capacitándose, los individuos no sólo adquieren nuevas aptitudes prácticas, sino que al mismo tiempo están reconstruyendo y reorientando sus sistemas personales de relación social (Kieffer, 1984). De este modo, la capacitación individual no afecta sólo a los logros y experiencias individuales, sino que inserta a éstos en el complejo mundo de su entorno comunitario, transmitiéndole sus nuevas visiones del bienestar y promoviendo una reconsideración de la bases de salud en que viven.

Con la aparición de la Carta de Ottawa, la visión proyectada sobre la salud ha cambiado sustancialmente, siendo considerada, desde entonces, como “la medida en que un grupo o un individuo puede realizar sus ambiciones y... evolucionar con su medio”. De este modo, es posible apreciar la salud como

un recurso para la vida cotidiana, como algo necesario para acceder al bienestar (García y Escarbajal, 1997), pero no es ya un fin en sí misma. De esta conceptualización deriva una orientación precisa de la promoción de la salud, entendida como aquel proceso que proporciona a las poblaciones los medios para ejercer un mayor control sobre su propia salud y los factores que en ella inciden, es decir, como un proceso educativo de dotación de recursos personales y comunitarios destinado a favorecer o potenciar la autonomía y la capacidad de acción social de los sujetos destinatarios de la formación. Con ello se sitúa a las personas en el marco de referencia de su entorno comunitario, frente a la adopción de salidas individualistas a los problemas de salud.

Del mismo modo, una orientación como ésta afecta a las políticas de salud que de ahí se derivan y que, en todo caso, habrán de orientarse a promover una actuación pública adecuada y generar los medios y actuaciones favorables para ello. Por su parte, los individuos deben recibir la formación y la información precisas y adquirir las aptitudes y competencias que les permitan hacer frente a las pruebas de la vida, esto es, acceder a la salud como recurso y de ese modo ejercer un control sobre su propia salud (Augoyard y Renaud, 1998). De un modo más general, es la comunidad quien debe poder participar en la formulación de las políticas de salud (Augoyard y Renaud, 1998) con el fin de ejercer también un control sobre ellas. No dudamos de que este proyecto es ambicioso ni de que suscitará importantes resistencias de los sectores conservadores, que incluso llegan a admitir los nuevos *discursos* sobre la salud, pero los niegan sistemáticamente con sus prácticas burocráticas y gerencialistas, que les permiten seguir viviendo de la enfermedad, no de la salud (Jha, 1998).

En consecuencia, no es de extrañar que esta consideración de la salud y su promoción suscite diversos conflictos ideológicos (Robertson y Minkler, 1994), derivados de la cuestión de saber si la finalidad de la promoción y de la educación para la salud es la de mejorar el estado de salud (individual y colectiva) o la de contribuir a conseguir bases operativas (recursos materiales y de conocimiento) capaces de contribuir a la justicia social. En efecto, a partir de ella surgen algunos interrogantes a los que se hace ineludible responder, tales como si lo que se pretende es un cambio a nivel individual o a nivel estructural; si se debe favorecer el cambio de los hábitos individuales o, por el contrario, los planteamientos de ámbito comunitarios; y, finalmente, quién ha de ser el responsable de hacer la gestión del proceso o de los programas, si el público, los profesionales, o ambos.

De acuerdo con su lógica del discurso, esta nueva concepción de la promoción de la salud comprende las nociones de capacitación, de organización comunitaria y de participación comunitaria, que son las que a continuación exploraremos. En todo caso, la promoción de la salud debe ser apreciada como un respuesta a un movimiento social que, mediante las prácticas socioeducativas, aporta nuevos conocimientos a la luz de los que deben ser reevaluadas las prácticas de los profesionales que inciden, desde diversos ángulos, en el vasto campo de la salud y de la calidad de vida de los seres humanos.

En su origen, la noción de capacitación apareció como consecuencia de la constatación de las desigualdades en el acceso a los servicios sociales y de salud por parte de las poblaciones desfavorecidas, y trataba de “contribuir al desarrollo de un sistema de organización social en el que cada cual podría vivir su diferencia sin que ello supusiese un freno al acceso a los recursos

colectivos” (Le Bosse y Lavallée, 1993). Lo que apunta decididamente a una toma en consideración de las desigualdades sociales como determinante básico de la salud, implicando sobre todo a las poblaciones con mayores dificultades para acceder a los recursos de toda índole para alcanzar el bienestar. De algún modo, ya se estaba perfilando la integración de perspectivas (individuales y colectivas) que, al ser presentadas como antagónicas, estaban mermando y paralizando la capacidad de acción de los individuos y las colectividades. Las poblaciones pobres y/o pertenecientes a grupos humanos minoritarios, a menudo, viven situaciones de aislamiento, ya que los servicios públicos sociales les son en buena medida inaccesibles, dada su inadaptación a sus especificidades. De ahí resulta una impresión de falta de poder que, combinada con las penosas condiciones de vida, genera un estado de estrés, malestar e incapacidad de acción que repercute negativamente en la salud al paralizar sus capacidades de actuación en los niveles sociales que les afectan cotidianamente. Precisamente, la capacitación va a suponer para esas personas marginalizadas la posibilidad de tomar en sus manos sus asuntos y hacer avanzar sus intereses en todos los ámbitos, incluido el de su bienestar, provocando un sentimiento positivo de control sobre sus vidas que las aleja de la impotencia vivida y abre nuevas perspectivas de acción para la consecución de sus objetivos.

Pero se trata de un sentimiento que sobrepasa la simple satisfacción individual o la estima de sí mismo, puesto que apunta en la dirección de las nociones de responsabilidad y de justicia social. La capacitación es, pues, el mejor indicador de bienestar pues tiene en cuenta las percepciones subjetivas de los individuos, pero también de la realidad del control que ejercen sobre el contenido de los servicios relacionados con su salud y su bienestar que se les ofrecen institucionalmente. De acuerdo con esta apreciación de la participación y el control sobre las condiciones de vida y de salud, Lord y Hutchison (1993) establecen cuatro postulados que sirven de base a la noción de capacitación:

- a) Los individuos comprenden sus propias necesidades mejor que nadie.
- b) Cada cual posee elementos sobre los que construir nuevas representaciones de la realidad.
- c) La capacitación es un asunto de toda una vida.
- d) La experiencia personal y el saber son válidos y útiles para ejercer su poder, ampliarlo y mejorar sus condiciones de vida.

Así, pues, no sólo se trata, en el caso de los profesionales, de tolerar las opiniones de los usuarios, sino sobre todo de respetarlas y de tenerlas en cuenta. Para una persona, el hecho de poder expresar su experiencia es esencial en el marco de una orientación de capacitación. Pero la capacitación tiene sobre todo una dimensión dinámica, es un proceso en el que los individuos constatan la existencia de una relación estrecha entre su experiencia vivida y las condiciones medio-ambientales que desemboca en una toma de conciencia de las fuerzas sociales en juego y, si se lo proponen, en la acción para influir en tales determinantes de la salud. Ciertamente, este nivel de percepción de la capacitación está vinculado a los aspectos organizativos y comunitarios. Una organización democráticamente gestionada reúne los esfuerzos de cada uno de sus miembros para modificar el sistema más amplio en el que funciona. Igualmente, a nivel comunitario, unos individuos que se prestan ayuda mutua obtendrán mayor influencia y control sobre su calidad de vida. Por lo tanto, es indispensable tomar en consideración estos niveles diferenciados (individual, organizativo y comunitario) si se quiere dar su

pleno sentido a la noción de capacitación, y no vincularla simplemente al nivel individual, que se confunde demasiado a menudo con las nociones de autoestima o de eficacia personal. Así, pues, existe un *continuum* de la capacitación entre los polos individual y comunitario. La capacitación de los individuos se realiza, por tanto, en un contexto dado en el que la toma de conciencia de su situación conduce a las personas a identificarse con un grupo con el que comparten problemas comunes. La suma de las capacidades desarrolladas por los individuos y los grupos genera una comunidad de percepciones e intereses capaz de promover el cambio social. Paralelamente, una comunidad o una organización que consigue alcanzar un mejor control de su destino aumentará las capacidades de las personas comprometidas en la acción. No obstante, no todo parece ser tan fácil, ya que la participación en ciertas organizaciones comunitarias no es en sí misma una garantía de capacitación, ni siquiera de participación en la toma de decisiones. En opinión de Labonté (1994), se pueden distinguir hasta cuatro niveles de implicación posible de los profesionales en el desarrollo de las capacidades organizativas y de acción de las comunidades:

1. *La prestación de servicios*: se trata de prestar cuidados que sean lo más respetuosos posible con las personas. En este proceso, los cuidados son considerados como un elemento previo indispensable para desarrollar un trabajo en profundidad con la comunidad. Se trata, pues, de una concepción gradualista y, en cierta medida, paternalista de la acción de los profesionales en la comunidad o sobre ella.
2. *El desarrollo de pequeños grupos*: el grupo se define aquí como la reunión de un reducido número de individuos cuyo tamaño permite que se creen vínculos sólidos entre ellos y que exista un sentimiento de pertenencia grupal. Sus actividades son relativamente poco importantes, ya que lo que realmente importa es la propia creación de esa comunidad, de esa solidaridad sin la cual la acción mejor estructurada no podría llevarse a cabo. La tarea del profesional, en este caso, sería la de iniciar tales agrupamientos, apoyarlos y fortalecerlos.
3. *La organización comunitaria*: el trabajo del profesional reside, en esta perspectiva, en ayudar a las personas a organizarse para que puedan definir por sí mismos aquellos problemas que conciernen a la totalidad de la comunidad. Se trata, a su vez, de otro desafío para la actuación profesional: los profesionales se plantean las cuestiones referentes a saber con qué comunidades trabajar, qué relación mantener con la acción comunitaria (facilitador, investigador, animador, etc.).
4. *La acción política y la creación de alianzas*: las cuestiones centrales son, a este nivel, ni más ni menos que la lucha por la adquisición de nuevos derechos sociales, la derogación de leyes injustas, etc. Y eso no es competencia de una simple comunidad local, sino de agrupaciones de comunidades de interés más amplias. Las modalidades de intervención de los profesionales en esta perspectiva son diversas. En efecto, los profesionales pueden intervenir proporcionando información sobre el funcionamiento de las instituciones, sobre la salud de las poblaciones, etc. También pueden, por supuesto individualmente, hacerse oír en la escena política, pero asimismo pueden hacerlo como miembros de una organización que considera su deber la denuncia de los desvaríos de tal o cual política de salud. De este modo llegamos a la noción de “capacitación” de los profesionales en tanto que participes en el proceso de análisis y mejora de las condiciones de vida de una determinada parcela de la realidad social de salud.

En este contexto, la comunidad representa la estructura capaz de vincular a los individuos en su vida cotidiana al contexto socio-económico más general: es la estructura mediante la que los actores sociales (Touraine, 1978) podrán organizarse para defender sus intereses. Es este nivel de autonomía de las comunidades lo que permite considerarlas como segmentos sociales que cuentan con sus propias redes de interrelación y de comunicación (García y González, 1992) que pueden ser utilizadas para la mejora de sus condiciones de vida y de salud.

6. Los profesionales de la educación para la salud

La profesionalización de la Educación para la salud es algo que se perfila como ineludible si se quiere alcanzar un determinado nivel de calidad científica y ética (Brunet, 2001). Lo que, lejos de implicar que debe haber un único y exclusivo agente denominado “educador para la salud”, significa que tal dimensión profesionalizadora debe formar parte de la formación de los diversos actores que operan en el amplio campo de la salud, en particular de los educadores sociales en el contexto social y cultural. Lo que conduce a ampliar las competencias de tales actores en los recursos que la Educación para la salud pone a su disposición, dado que la formación aparece como un prerrequisito profesional para profundizar en la calidad de vida de los ciudadanos. Dicha profesionalización tendría que ser mucho más intensa entre los profesionales cuya actividad se centre fundamentalmente en los campos del bienestar social y de la salud. A partir de ahí, la propia Educación para la salud, por sus contenidos interdisciplinares manifiestos y explícitos, debería convertirse en un referente esencial de las nuevas prácticas profesionales, orientadas a una intervención interdisciplinar acorde con la propia complejidad de los componentes sociales y culturales que debe tratar educativamente.

Como sostiene A. d'Houtaud (1998), en esta tesitura y frente a la expropiación de los saberes que la gente padece en materia de salud y bienestar por parte de expertos y especialistas, la orientación educativa se inserta en la lógica de reorientar los discursos, los saberes y las políticas sociales para ponerlas conscientemente al servicio de la información y de la educación de todos, y en especial de los más desfavorecidos (García, 1999). Esta situación requiere de los profesionales de la Educación para la salud que mantengan una preocupación constante por sus propias comunidades, ya que en vez de un público pasivo o dócil, monolítico o gregario, los agentes educadores para la salud encontrarán auténticas constelaciones diferenciadas de personas, que es preciso detectar y situar en relación con las coordenadas sociales y culturales que indicarán los modos de la actuación educativa a realizar en cooperación con ellas. Es decir, actuarán educativamente para construir con los diversos componentes de las comunidades el saber preciso para afrontar los problemas de salud detectados. Así, la orientación promotora de salud se declina como una perspectiva sociopolítica destinada a crear las condiciones precisas para la mejora de la salud, y en la que ya se explicitan los actores (plurales) que participan: “los padres, los enseñantes, los profesionales de la sanidad, los educadores y trabajadores sociales, las asociaciones de usuarios o los grupos de ayuda mutua,...” (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 2001). En consecuencia, si consideramos el campo de la Educación para la salud como un cruce donde se dan cita muchas y diferentes problemáticas y donde se mezclan valores, prácticas, colaboraciones, útiles y métodos que proceden de sectores y disciplinas diversos, sin duda es

legítimo y enriquecedor que también se mezclen profesiones, hombres y mujeres, trayectorias, historias y singularidades igualmente variadas (Teleu, 2001).

En todo caso, sirvan como muestra algunas de las tareas de intervención educativa para la salud que los profesionales pueden emprender en el marco de la comunidad local:

- a) *Consejo y asesoramiento individual*: dirigido a personas que acuden a una consulta profesional para plantear una demanda o buscar solución a determinados problemas. Se trata de intervenciones breves realizadas en torno a la ayuda individual de quien reclama atención, bien espontáneamente o mediante consultas educativas programadas y pactadas entre el profesional y el usuario.
- b) *Educación para la salud grupal y/o colectiva*: son intervenciones programadas, dirigidas a un grupo homogéneo de sujetos con la finalidad de mejorar sus competencias para abordar determinado problema o aspecto de salud. También se contemplan las intervenciones dirigidas a colectivos de la comunidad, desarrollando talleres, cursos o sesiones para aumentar su conciencia sobre los factores sociales, políticos y ambientales que influyen sobre la salud.
- c) *Información y comunicación*: incluye la elaboración y utilización de distintos instrumentos de información (folletos, carteles, murales, comics, grabaciones, calendarios, etc.) y la participación en los medios de comunicación (prensa, radio, TV, internet) que incidan sobre el colectivo destinatario.
- d) *Acción y dinamización social*: orientadas al desarrollo comunitario, la modificación de normas o estructuras sociales, el trabajo cooperativo en redes, así como alianzas y plataformas con asociaciones y grupos de diversa índole.
- e) *Medidas de abogacía por la salud en la promoción de la salud local*: destinadas al desarrollo de estrategias intersectoriales, modificaciones organizativas de los servicios y a la puesta en marcha de medidas normativas, económicas y/o técnico-administrativas que potencien la promoción de la salud.

7. Educación para la salud en jóvenes y adolescentes

Si todo lo que hemos expuesto tiene aplicación para el conjunto de la población, el hecho de que conductas, habilidades y conocimientos adquiridos en la juventud tengan un peso importante en el conjunto de la vida de los sujetos hace que en esta fase de la vida sea especialmente significativa la construcción educativa de las bases de su salud. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones realizadas estos últimos años han tendido a evaluar el impacto de las conductas de riesgo para la salud de los jóvenes en determinados ámbitos, especialmente el del consumo de drogas (tabaco, alcohol, medicamentos, drogas ilegales, etc.), el de las relaciones sexuales precoces y/o sin protección y el de los desequilibrios alimenticios. Consecuentemente, la utilidad de los cuidados médicos y de los programas de Educación para la salud se ha evaluado en función de su incidencia en la mortalidad y la morbilidad. Lo que, como se ha constatado (Joliot y Deschamps, 1997), es insuficiente para dar razón de su impacto, ya que para poder hacerlo es preciso integrar en dicha evaluación aquellos elementos que contribuyen a la calidad y no sólo a la cantidad de vida.

Así, los escasos estudios realizados para determinar la calidad de vida de los jóvenes han tenido como referente a los *individuos enfermos*, ya que su pretensión, coincidente con la orientación tradicional, era la de evaluar estrategias terapéuticas y no promocionales o educativas para la salud, admitiendo implícitamente que, en ausencia de enfermedad, el estado de bienestar de los sujetos era satisfactorio. Sin embargo, todos aquellos interlocutores en la vida cotidiana de los jóvenes y adolescentes (padres, enseñantes, educadores, trabajadores sociales, etc.) son conscientes de que ni siquiera el malestar de éstos es definible en términos epidemiológicos. La emergencia de la reflexión y la discusión pública en relación con la violencia en los centros educativos es un ejemplo de estas carencias del viejo modelo de salud para detectar el malestar existente.

No obstante, la mayor aportación del concepto de *medida de la calidad de vida* (The Whoqol Group, 1993), respecto de otros métodos de evaluación del estado de salud de los individuos vinculados al modelo tecnológico (*salud observada*), estriba en su capacidad para suscitar en el interrogado la inquietud acerca de lo que realmente es importante en su vida y las posibilidades para su actuación que de ahí se derivan (*salud percibida*). Evidentemente, ello precisa de la participación activa de jóvenes y adolescentes en el descubrimiento de sus problemas de salud y en el establecimiento de las pautas que favorecen o limitan su calidad de vida. Dicho de otro modo, esta perspectiva implica que jóvenes y adolescentes se interroguen sobre lo que realmente les interesa en la vida, detectar sus problemas y los demás factores que provocan su malestar y establecer las vías que permitan sobrepasar sus límites y construir su proyecto vital. De este modo, se dejan de lado las clásicas evaluaciones de las conductas de riesgo que, a menudo, han generado mensajes preventivos de carácter prohibicionista, especialmente en relación con las drogas, procurando que jóvenes y adolescentes busquen elementos de protección frente al malestar y los integren activa y voluntariamente en la construcción de sus proyectos de vida.

Estamos asistiendo, por tanto, en el campo de la Educación para la salud relacionada con los jóvenes, a la emergencia de nuevas modalidades de intervención socioeducativa que tienden a considerar al sujeto en la globalidad de sus relaciones e interacciones. De este modo, si la acción preventiva tendía, bajo el influjo de una orientación fundamentalmente individualista, a mejorar la forma de asumir riesgos particulares (tabaco, alcohol, droga, sida, ...), difundiendo información y llamadas a la responsabilidad, hoy se empieza a tomar una prudencial distancia respecto de ese modelo, entre otras cosas porque ha sobreestimado la dimensión racional de los sujetos destinatarios y la relación causal existente entre las informaciones racionales y la adopción de los comportamientos esperados.

En efecto, es manifiesta la dificultad que existe a la hora de determinar la racionalidad de un cierto tipo de comportamientos vinculados a la salud tales como fumar o beber alcohol. Aquí, la estructura de la situación es completamente equívoca en la medida en que los comportamientos posibles (fumar o no fumar, beber o no beber alcohol) tienen consecuencias contradictorias en el tiempo: ¿qué es más racional, obtener un placer inmediato o soportar los riesgos potenciales? En realidad, la vida social se desarrolla a través de procesos que ponen en juego intenciones, definiciones e interpretaciones mediante las que los individuos orientan sus actuaciones. No existe objeto, acontecimiento o situación que explicita por sí misma su propio sentido; el sentido se lo confieren los individuos incorporando a esa tarea tanto las dimensiones afectivas como racionales.

Consecuentemente, en lugar de focalizar sobre un riesgo en concreto y la forma de protegerse de él, la nueva perspectiva se propone contribuir educativamente a dotar a los individuos y grupos sociales de los recursos personales y comunitarios que son necesarios para afrontar tales situaciones, a través, fundamentalmente, de la inserción en la comunidad a la que pertenecen. De este modo, la información cuenta menos que la posibilidad de disponer de lugares de intercambio o de dispositivos que permitan mantener o reconstruir los lazos sociales, para acrecentar el dominio de las personas sobre su propia existencia y sus capacidades de gestión de los problemas a los que tienen que enfrentarse. Ello supone que las “prácticas de riesgo” han de pasar a un segundo plano, y que deben valorarse sobre todo las capacidades individuales de reacción ante los problemas, esto es, la actualización de los recursos intelectuales, morales y afectivos que contribuyen a un desarrollo autónomo, que les faculte para enfrentarse a sus realidades vitales individuales y colectivas.

De ello se desprende que la tarea educativa debe dejar de presentarse como inculcación para convertirse en un modo de creación de espacios donde los individuos pueden desarrollarse libremente, encontrando o creando por sí mismos los recursos necesarios para dar respuestas a sus necesidades. Esta apreciación de la acción educativa para la salud resitúa el campo de la acción social, al configurarlo como un apoyo a los ciudadanos y sus comunidades y no como un sustituto del protagonismo de los actores sociales. De esta manera, la acción de orientación y apoyo de la acción socioeducativa se hace compatible con la autoayuda y las redes de apoyo sociales establecidas por la propia comunidad, efectuándose en los espacios vitales (físicos y temporales) de los diversos sectores de la población, incluidos los jóvenes, tanto para eliminar factores de riesgo como para proveer elementos que, previsiblemente, comporten desarrollos de vida más sanos, es decir, para establecer estrategias de acción, preventivas o modificadoras de comportamientos poco o nada saludables, que configuren los espacios facilitadores de la promoción de la salud.

Es cierto que las sociedades opulentas se caracterizan precisamente por ir más allá de la satisfacción de los deseos básicos. Por ello es preciso que se enseñe a los consumidores potenciales –y cuanto antes mejor– a necesitar, esto es, a crear deseos y a proveer los medios de satisfacerlos. En el contexto de un mercado de masas, el mayor interés del vendedor de un producto radica en el hecho de venderlo con un provecho. Ese modelo de sociedad, identificado con el mundo industrial urbano capitalista, es, para Qualter (1994: 36), un mundo de fatiga y ansiedad. La publicidad explota la inseguridad de los individuos en su punto más vulnerable y, a continuación, les ofrece una panacea a través del consumo. Y, al parecer, pocas cohortes de población son tan inseguras e impresionables como los adolescentes y jóvenes.

La adolescencia, como es sabido, representa un período de transición en el crecimiento de los seres humanos. Y, como todo período de transición, se nos oculta en muchos de sus aspectos y facetas. Pero sabemos que es en ese período iniciático que marca el tránsito de la infancia a la edad adulta, donde se producen importantes cambios y adaptaciones psicológicas y sociales, en consonancia con la necesidad que los chicos y chicas experimentan de responder a las diversas demandas que se les plantea para culminar el proceso de convertirse en adultos. Lo que desde el punto de vista de la sociedad adulta implica, simultánea y contradictoriamente, la consecución de los elementos configuradores de la independencia de chicos y chicas y la adaptación a las exigencias del medio social en el que viven.

Consecuentemente, cabe esperar que de esta situación se deriven salidas comportamentales no siempre adecuadas a lo que socialmente se espera (drogas, anorexia,...) y que, frente a lo pretendido, la imagen que se refleje sea la que se supone adecuada, en especial para los demás (padres, amigos/as, novios/as,...). En este contexto no es de extrañar que las estadísticas sitúen en este período de edad el mayor índice de drogadicciones (ya sean continuadas o intermitentes). Así, las contradicciones parecen ser el gran asunto de la adolescencia: el deseo de descubrir al otro y la necesidad de descubrirse a sí mismo; deseos inmensos y medios limitados; deseos de autoafirmación y carencia de poder. De este modo, si el medio, las condiciones de vida, etc., hacen imposibles las soluciones a estas contradicciones, el adolescente tratará de buscar salidas fuera de los cauces usuales, ya sea abandonando todo esfuerzo y refugiándose en la pasividad, ya sea negando la validez a la necesidad que tiene de los demás. Por todo ello, es en este periodo donde la ayuda educativa de los adultos aparece como fundamental. Pero quiero subrayar el término: ayuda, apoyo, estímulo; no coacción contradictoria e irracional que sólo contribuye a que se tuerza el proceso de maduración de chicos y chicas adolescentes.

Tanto mantener el ritmo de esa loca carrera en la que embarcamos a nuestra juventud como sentirse al margen, son motivos suficientes para buscar compensaciones al fracaso. Unas compensaciones que, en no pocas ocasiones, no hacen sino darle la vuelta al espejo y construir alternativas tan erróneas como las del modelo mismo. Ahí se vislumbra una razón para explicar la aproximación a las drogas de adolescentes y jóvenes. No obstante, en ese proceso no sólo funciona la escuela. Lo hace toda la sociedad: la familia, los iguales, los medios de comunicación de masas,... Y todos incitan a consumir drogas, unas más legales que otras: sobre todo tabaco y alcohol (consumo familiar y con los iguales), pero también la publicidad (*media* musicales y TV), la farmacopea (TV) y otras sustancias (cafeína de las colas)... A su vez, el mundo de los iguales, comercializado y ejemplarizado por las discotecas, vincula el alcohol a otras sustancias (drogas de diseño, anfetaminas,...). Junto a otras medidas estructurales más complejas, las que aparecen como las formas de acción educativa más asequibles para intervenir con jóvenes y adolescentes, se apoyan en la generación de alternativas al ocio de chicas y chicos, garantizar la continuidad de la acción educativa escolar en las familias -potenciando el diálogo con los adolescentes en la familia- y la creación de opciones de inserción laboral para el futuro.

Consecuentemente, la misión de la Educación para la salud, en la escuela y fuera de ella, es la de formar personas y ciudadanos que adquieran y consoliden hábitos, actitudes, valores y habilidades destinadas a capacitarlos para un desarrollo vital equilibrado y saludable que aumente su calidad de vida. Si esto es así, la escuela no puede limitarse a procurar un desarrollo cognitivo e instrumental (saberes), sino que ha de implicarse en un desarrollo completo que permita el libre ejercicio de la capacidad de decisión de todos y cada uno. Lo que no podrá, desde luego, darse en un ambiente aséptico y aislado, sino en relación estrecha con el contexto sociocultural en el que se encuentra, empezando por la propia comunidad escolar.

8. Una educación social para promocionar la salud

Las conductas saludables, como las no saludables, también se aprenden, y la capacidad de opción individual se ampliará en la medida en que las personas

dispongan de mecanismos adecuados de análisis, control y negociación sobre las mismas. Mecanismos que la educación debe proporcionar y cuya posesión o carencia incidirá notablemente en la articulación de los modos de vida y las respuestas ante la salud. Pero al mismo tiempo es preciso tener en cuenta el modo en que se realiza dicha tarea educativa que, en todo caso, deberá estar en consonancia con los supuestos de emancipación y búsqueda de la capacitación de los sujetos para el desarrollo de su autonomía. La propia *Declaración de Yakarta* (OMS, 1997), en la que queda suficientemente explicitada y clara la necesidad de incrementar las capacidades de la comunidad y de los individuos para actuar sobre los determinantes de su salud, pero donde igualmente se traza un modelo no impositivo de actuación educativa, nos recuerda que

“la promoción de la salud se establece por y con las personas y no se les impone. Mejora, a la vez, la capacidad de acción de los individuos y de los grupos, organizaciones o comunidades para influir en los determinantes de la salud. Para eso, es necesario educar, formar para la animación y el ‘liderazgo’ y para beneficiarse de los recursos y medios existentes. La responsabilización de los individuos exige su participación sistemática en la toma de decisiones así como la adquisición de las competencias y los conocimientos esenciales para poder efectuar los cambios necesarios.”

Ciertamente, ello implica la modificación del modo en que operan los agentes educativos para la salud (incluidos los centros educativos) con su entorno comunitario (Carr y Kemmis, 1988) y la búsqueda de la forma en que sus propias experiencias sirven al desarrollo de la comunidad, basando su orientación en la detección de necesidades y el desarrollo de un diálogo entre los profesionales de la educación para la salud y sus destinatarios en orden a establecer entornos más favorables para aprender y para generar condiciones favorables al incremento de la calidad de vida. Esto supone una buena oportunidad de reconocer los beneficios que tiene la contribución de los principios educativos a la promoción de la salud. Por ejemplo, el “estímulo de capacidades críticas” puede ser visto como algo significativo para el desarrollo educativo y escasamente relacionado con la generación de condiciones de vida saludables. Sin embargo, sus efectos sobre la capacitación de los sujetos para la autonomía en la toma de decisiones (de consumo -incluido el consumo de cuidados de salud-, comportamiento o relación, por ejemplo) apunta en dirección contraria. El propio concepto de “alfabetización en salud” (*health literacy*) viene a proporcionar el vínculo necesario entre educación y salud, al incorporar los elementos de confianza, eficacia y autonomía como un resultado del pensamiento crítico en la construcción de las bases para una buena disposición hacia el control de las condiciones de vida que afectan a la salud.

Por tanto, la planificación educativa de las experiencias de aprendizaje cara a la consecución de comportamientos saludables no supone la imposición de determinadas pautas de acción, sino una tarea de aportación de elementos cognitivos y experienciales de forma tal que suscite que los cambios en los estilos de vida se produzcan de forma voluntaria. El educador para la salud se presenta, así, como un *facilitador* del aprendizaje de elementos cognitivos y de instrumentos para la acción de los individuos y grupos, para que éstos determinen por sí mismos si cambian o no sus pautas de conducta y los determinantes sociales y ambientales en relación a la mejora de su salud.

Esta orientación se basa en la potenciación de los factores que sostienen estilos de vida saludables y la reducción de aquellos que pueden generar perjuicios a la salud, mediante la combinación de medidas políticas con medidas educativas y organizativas dirigidas a los individuos y a las comunidades, tal y como se apreció en la Conferencia de Ottawa (OMS, 1986), esto es, afirmando que uno de los cinco pilares del movimiento promotor de la salud consistía en el fortalecimiento de la acción comunitaria; lo que supone el convencimiento de que la promoción de la salud sólo es posible si en ella se implica la comunidad a todos los niveles: estableciendo las prioridades, planificando las estrategias de intervención y desarrollándolas mediante la utilización de los recursos endógenos (autoayuda, desarrollo de la comunidad,...) y evaluando sus resultados.

En todo caso, es la acción concertada, colectiva, de individuos y grupos sociales la que puede afectar y, en su caso, modificar las condiciones estructurales que perjudican notoriamente a la salud y a la calidad de vida. Porque las sociedades y sus pautas socioculturales no son inmutables y pueden, si se lo proponen, modificar los modos de organización y los criterios de racionalidad en los que se basan, especialmente cuando los existentes han demostrado sobradamente que ya no pueden generar otra cosa distinta a riesgos, a menudo, incontrolables. Aquí, la Educación social para la salud ha de cumplir su papel: informando y difundiendo nuevas ideas, aumentando la capacidad de comprensión, favoreciendo el aprendizaje de habilidades diversas y de capacidades de acción adecuadas, elevando la conciencia y alentando la acción racional de los ciudadanos para que estos presionen a favor de cambios sociales y ambientales beneficiosos y saludables. Algo que en los ámbitos de la Educación social (Educación de personas adultas, Animación sociocultural de colectivos, programas de Formación ocupacional y de Iniciación profesional para el empleo, Educación de personas mayores, etc.) ya ha empezado a producirse. En adelante, la tarea consistirá en reforzar y ampliar esas tendencias de apoyo al desarrollo de la calidad de vida de las poblaciones.

BIBLIOGRAFÍA:

- Aïach, P. y Fassin, D.** (Dir.) (1994). "Les métiers de la santé. Enjeux de pouvoir et quête de légitimité". Anthropos, París.
- Alcover, M. y Sabaté, E.** (1979). "Análisis comparativo de la evolución de los niveles de salud" (España y CEE) *Revista de Seguridad Social*. (3), 7-41.
- Augoyard, P. y Renaud, L.** (1998). "Le concept d' 'empowerment' et son application dans quelques programmes de promotion de la santé" *Promotion and Education*. V(2), 28-35.
- Balibar, E.** (1992). "Inégalités, fractionnement social, exclusion. Nouvelles formes de l'antagonisme de classe?" En J. Affichard y J. B. de Foucauld (Eds), *Justice sociale et inégalités*. Esprit, París.
- Brunet, F.** (2001). "La professionnalization de l'éducation pour la santé est-elle un enjeu?" *La santé de l'homme*. (353), 4.
- Bueno, J. R. y García, A.** (Coords.) (1998). "La construcción y transmisión de los saberes en el Trabajo Social". Nau Llibres, Valencia.
- Bury, J.A.** (2001). "La professionalization en education et promotion de la santé: oui mais..." *La santé de l'homme*. (353), 57-59.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988). "Teoría Crítica de la enseñanza". Martínez Roca, Barcelona.
- Castel, D.** (1995). "Équité et santé". ENSP, Rennes.
- Castel, R.** (1995). "La métamorphose de la question sociale". Fayard, París
- Consejo de Europa** (1986). "Éducation des adultes et développement communautaire". Project n° 9 du CDCC. Policopia, Estrasbourg.
- D'Houtaud, A.** (1998). "Sociologie de la Santé". L'Harmattan, París.

- Fassin, D.** (1996a). "Exclusion, underclass, marginalidad. Figures contemporaines de la pauvreté urbaine en France, aux États Unis et en Amérique latine". *Revue française de sociologie*. 37(1), 37-75.
- Fassin, D.** (1996b). "L'espace politique de la santé. Essai de généalogie". PUF, Paris.
- García, A.** (1991). "El desarrollo de las sociedades en A. Touraine. Pedagogía Social y transformaciones societarias". *Anales de Pedagogía*. (9).
- García, A. y Escarbajal, A.** (1997). "Educación para la salud en la perspectiva del bienestar". En J. Sáez (Coord.), *Transformando los contextos sociales: la educación en favor de la democracia*. Diego Marín, Murcia.
- García, A. y González, A.** (1992). "Aproximación al fenómeno del desarrollo local". *Revista de Pedagogía Social*. (7), 39-49.
- García, A., Sáez, J. y Escarbajal, A.** (2000). "Educación para la salud. La apuesta por la calidad de vida". Arán, Madrid.
- García, A. y Sánchez, A.M.** (Eds.) (2005). "Drogas, Sociedad y Educación". Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia.
- Gracia, E.** (1997). "El apoyo social en la intervención comunitaria". Paidós, Barcelona.
- Green, L.W. et al.** (1980). "Health Education Planning: A Diagnostic Approach". Mayfield Publishing Company, Palo Alto (Cal.).
- Hyppolite, S.-R. y O'Neill, M.** (2003). "Les conséquences pour les interventions en promotion de la santé d'un nouveau modèle d'empowerment". *Promotion and Education*. X(3), 137-142
- Jha, S.S.** (1998). "Empowering people for health". *Promotion and Education*. V(3-4), 22-26.
- Joliot, E. y Deschamps, J. P.** (1997): "La mesure de la qualité de vie des adolescents: Un nouvel outil d'évaluation de leurs besoins de santé pour une nouvelle approche éducative?" *Promotion and Education*. IV (4), 7-9.
- Kieffer, (1984).** "Empowerment. A Developmental Perspectiva". *Prevention in Human Services*. (3), 9-36.
- Labonté, R.** (1994). "Health Promotion and 'empowerment', Participatory Education and Health". *Health Education Quarterly*. 21(2), 253-268.
- Laverack, G. y Wallerstein, N.** (2001). "Measuring community empowerment: a fresh look at organizational domains". *Health Promotion Internacional*. 16(2), 179-185.
- Le Bosse, Y. D. y Lavallée, M.** (1993). "Empowerment et Psychologie Communautaire: apurçu historique et perspectives d'avenir". *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. (18), 7-20.
- Lord, J. y Hutchison, P.** (1993). "The Process of 'empowerment': Implications for Theory and Practice". *Canadian Journal of Community Mental Health*. 12(1), 5-22.
- Mangenot, M.** (1999). "Lectures disonantes des nouvelles pauvretés". *Le Monde Diplomatique*. Septiembre, 4-5.
- Ministere de l'emploi et de la solidarité** (2001). "Plan national de Education pour la santé. Janvier". Secretariat d'Etat a la Santé et aux handicapés, Paris.
- Molina, M.C. y Fortuny, M. (Eds.)** (2003). "Experiencias educativas para la promoción de la salud y la prevención". Alertes, Barcelona.
- Muñoz, J. J.** (1996): "Los medios de comunicación audiovisuales y la educación", en F.J. Tejedor y A. García-Valcárcel (Eds.), *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Narcea, Madrid.
- Navarro, V. y Benach, J.** (1996). "Desigualdades sociales de salud en España. Informe de la comisión científica de estudios de las desigualdades sociales de salud en España". *Revista Española de Salud Pública*, 70(5-6).
- OMS (1948).** "Carta fundamental de la Organización Mundial de la Salud". OMS, Ginebra.
- OMS (1979).** "Formulación de estrategias con el fin de alcanzar la salud para todos en el año 2000. Principios básicos y cuestiones esenciales". OMS, **Ginebra**.
- OMS (1986).** "Carta de Ottawa para la promoción de la salud". OMS, Ottawa.
- OMS (1997).** "Declaration de Yakarta". OMS, Ginebra.
- Paugam, S.** (1996). "La constitution d'un paradigme". En *L'exclusion. L'état des savoirs*. La Decouverte, Paris.
- Piette, D.** (1990). "La professionnalisation des éducateurs pour la santé en Communauté française de Belgique". *Éducation Santé*, (52).
- Qualter, T. H.** (1994): "Publicidad y democracia en la sociedad de masas". Paidós, Barcelona.
- Quintana, J. M.** (1993). "Los ámbitos profesionales de la animación". Narcea, Madrid.
- Rappaport, J.** (1981). "In praise of Paradox: a Social Policy of Empowerment Over Prevention". *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25.
- (1987).** "Terms of Empowerment/Exemplars of prevention: Towards a Theory for Community Psychology". *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-147.

- Robertson, A. y Minkler, M.** (1994). "New Health Promotion Movement: a Critical Examination". *Health Education Quarterly*, 21(3), 295-312.
- Rochon, A.** (1992). "Educación para la salud. Guía práctica para realizar un proyecto". Masson, Barcelona.
- Roussille, B.** (1996). "L'importance pour la santé publique de l'éducation et de l'information sanitaires". *Actualité et dossiers en santé publique*, (16), XXVII-XXVIII.
- Schön, D.** (1998). "El práctico reflexivo y el aprendizaje de las profesiones". Paidós, Barcelona.
- Teleu, F.** (2001). "Trajectoires personnelles et professionnelles". *La santé de l'homme*, (353), 13-15.
- The Whoqol Group** (1993): "Study protocol for the World Health Organization project to develop a Quality of Life instrument (WHOQOL)". *Quality of Life Research*, (2), 153-159.
- Tones, B. K.** (1994). "Health Education: politics and practice". Deakin University Press, Victoria.
- Touraine, A.** (1978). "La voix et le regard".: du Seuil, Paris.
 (1991). "Face à l'exclusion". *Esprit*, (169), 7-13.
 (1992). "Inégalités de la société industrielle, exclusion du marché". En J. Affichard y J.B de Foucauld (Eds), *Justice sociale et inégalités*. Esprit, Paris.
- VV. AA.** (1994). "Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar". Graó, Barcelona.
- Wallerstein, N. y Berstein, E.** (1994). "Introduction to Community 'Empowerment', Participatory Education and Health". *Health Education Quarterly*, 21(2), 141-148.

La animación sociocultural: una práctica participativa de educación social

Describimos la Animación sociocultural (A.S.C.) desde sus inicios en España, analizando como la Educación popular y la democratización de la cultura dieron paso a la A.S.C. basada en la democracia cultural. Se analizan las diferentes perspectivas que se conocen de la A.S.C.: la educación del tiempo libre, la gestión cultural y la acción sociocultural, describiendo los aspectos comunes a las tres perspectivas y aquellas características que las distinguen. Se define la A.S.C. y se profundiza en su vertiente comunitaria y de desarrollo social. Se analiza su carácter participativo y grupal como elemento esencial y definitorio, describiendo como entendemos el proceso de acción socioeducativo de la A.S.C. Finalizaremos entrando en algunas cuestiones de la formación en A.S.C. en España y el papel de las escuelas de Tiempo libre y A.S.C.

Palabras clave: Animación sociocultural, Educación Popular, Gestión Cultural, Educación en el tiempo libre, Proceso de la A.S.C., la formación en tiempo libre, Participación, Educación social, Democracia cultural.

1. Desarrollo de la animación sociocultural en España

“La animación sociocultural es el conjunto de prácticas sociales que tiene como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en que están integradas” (UNESCO, 1982).

Aunque ya en 1982, la UNESCO hubiera reconocido, como práctica profesional y voluntaria, la Animación sociocultural (A.S.C.), hoy en día, fuera del contexto profesional, es bastante desconocida. Por ello, para ir acercándonos al término A.S.C. y su evolución, comenzaremos describiendo aquí cuales han sido las fuentes y antecedentes que, en nuestra opinión, han ayudado a desarrollar este campo profesional.

1.1. Antecedentes en el siglo XX: de los años 30 a los 60

Uno de los antecedentes esenciales de la A.S.C., son las **Universidades populares** (U.P.), que nacen a principio del siglo XX como una forma de acercar la cultura a las clases obreras. Las U.P. buscan la relación entre las distintas clases sociales y organizan charlas, conferencias, clases de cultura general y formación profesional, todo ello basado en una idea de cultura y educación popular, es decir, se pretendía acercar la cultura a las clases populares (trabajadoras) y buscar la relación de clases a través de la cultura. Las **organizaciones y asociaciones católicas con el calificativo “obrero**, jugaron también un papel fundamental” procurando alternativas socioculturales a las clases trabajadoras en estos primeros años del siglo XX, como ejemplo que perdura en nuestros días están las JOC (Juventudes Obreras Cristianas).

Otro importante antecedente de la A.S.C. en España, son las **Misiones Pedagógicas**, que nacen en 1931 a raíz del Decreto de 29 de mayo del Ministerio de la Instrucción Pública, por el que se trataba de “llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aún los apartados, participarán en las ventajas y goces nobles, reservados a los centros urbanos”. Para ello, el Gobierno puso en marcha medidas y fomentó programas y recursos en esta línea, a los que se unió en ese tiempo de la República, **los Ateneos literarios y las casas del pueblo** (Pérez y Pérez de Guzmán, 2006).

1.2. Inicios de la A.S.C. De los 60 a la transición democrática (75-80)

En los años 60, existían grupos y asociaciones que trabajaban bajo la óptica de la **Educación popular** y todavía el término A.S.C. era poco utilizado. Sin embargo, los movimientos sociales y aquellos que estaban en contra de la dictadura comienzan a hablar de **desarrollo comunitario**. También en esta época, empiezan a desarrollarse las propuestas de Educación en el Tiempo Libre. Efectivamente, en los 70 existen muchas iniciativas de grupos juveniles, asociaciones como los Scouts y grupos religiosos que llevan a la práctica iniciativas de **Tiempo y Aire libre**. El 25 noviembre de 1976, se publica la Orden sobre las condiciones de idoneidad del personal que dirige actividades juveniles. Ello pone en marcha la posibilidad de crear, por primera vez y de manera oficial en España, una **Escuela de Aire y Tiempo Libre**, con dos niveles educativos: Jefe de campamento, albergue y colonia, y el Jefe de acampada juvenil. Al amparo de esta regulación, se crean en España las primeras **Escuelas Oficiales de Tiempo Libre** de la predemocracia. Aunque ya se empieza a hablar de A.S.C., no existen documentos legislativos ni apenas bibliografía española sobre el tema.

La A.S.C. surge aquí como un instrumento para trabajar con una sociedad “dormida” por la dictadura y que está “ansiosa” por poder expresarse. Además, se desarrolla sobre todo el marco teórico-práctico de la acción educativa en el tiempo libre, proceso que consolidan los movimientos juveniles con el apoyo institucional ya que cuentan con más recursos.

1.3. Consolidación de la A.S.C.: Desarrollo de los Ayuntamientos Democráticos (años 80)

En esta etapa empiezan la A.S.C. a construir una teoría y una metodología. El término A.S.C. aparece por primera vez en un texto legislativo español en 1982, en la Orden del Ministerio de Cultura de 7 de septiembre, aprobando las normas reguladoras para el funcionamiento de los centros de animación. En esta época, se crean la **primera Escuela Pública de Tiempo Libre y Animación sociocultural** en la Comunidad de Madrid, en 1984. Es decir, se ha pasado del Tiempo Libre en exclusiva a unirlo a la A.S.C., existiendo un acercamiento a la acción con colectivos marginales. Ello representa un paso cualitativo importante, pues incorpora la **perspectiva comunitaria** como una acción educativa. Además, ya no se habla solo de niños y jóvenes, sino que la A.S.C. se dirige a toda la comunidad.

Desde los ayuntamientos se trabajó formando grupos de jóvenes, mujeres y adultos, en general, que junto a las personas impulsoras (educadores y anima-

dores) pusieron en marcha proyectos en los que los colectivos con los que trabajaban, eran tan responsables y protagonistas como los propios agentes. Coincidimos con Pérez y Pérez de Guzmán (2005), que esta etapa se caracteriza por ser desorganizada, con agentes no formados específicamente para ello y en la que se trabajó de forma muy intuitiva. Aunque esto, afortunadamente, fue cambiando a lo largo de los 80, y mucho más en los 90.

A nivel teórico son varios los hitos que nos gustaría señalar en esta época que consideramos fundamental para la consolidación de la A.S.C. en España. En primer lugar, **la Educación de adultos en España**, que en los ochenta, y especialmente en Andalucía, tuvo un papel importantísimo en la erradicación del analfabetismo, bastante amplio en esa época sobre todo en Comunidades Autónomas como Extremadura y Andalucía de tradición agrícola. Los profesores y profesoras de las personas adultas, y aquellos que desde la Universidad les ayudaron, lograron incluso un premio de la UNESCO para el sistema de Educación de Adultos de Andalucía. Fueron ellos los que dieron a la educación permanente de las personas adultas un sentido global, comunitario, integral que iba mucho más allá de enseñar a leer y escribir. Empezaron a utilizar métodos de enseñanza como el de la palabra generadora de **Freire**, que les permitió tomar a las personas adultas como lo que son: personas con cultura propia (inherente a su medio, a sus tradiciones, a sus costumbres y a su saber y experiencias como adultos) y a impulsar la autoestima social y la posibilidad de que ellos y ellas, aunque personas analfabetas, pudieran tener un papel importante en su entorno social. En esta dinámica hay que decir, que el momento histórico político, y el desarrollo de los ayuntamientos democráticos, fueron el marco ideal donde está propuesta caló enseguida.

En esos momentos, a parte de Freire, poco se podía leer en España a principios de los ochenta en esta línea, una de las fuentes de las que muchos profesionales bebimos en esa época fue el libro de **Ezequiel Ander Egg**, *"Metodología de la Animación Sociocultural"* (1983) que nos permitió conocer el término y empezar a indagar en el campo de la incipiente Pedagogía Social. Desde la Universidad, también fue muy importante el papel de **Quintana Cabanas** (1985), que desde entonces no ha parado de escribir y profundizar en este campo de la Pedagogía Social y la Educación Social. A mitad de los ochenta, aparece también el manual desarrollado por **Pérez Serrano** y **Martín González** (1987) para la UNED, y que es policopiado y distribuido entre los que estaban trabajando en el tema. Este manual, extenso y profundo trataba de recoger todo lo referente a la A.S.C. y sus técnicas. Todos estos autores tuvieron el mérito de escribir los primeros en España, sobre un tema muy desconocido.

Tan importante como todo lo anterior, ha sido para muchos la aportación que hacen **Cembranos, Montesinos y Bustelo**, en 1989, con su libro *"La animación sociocultural: una propuesta metodológica"*. Este libro es un hito en la formación y práctica de los/as animadores socioculturales, pues muestra por primera vez, de forma sistemática, sencilla, y científica cómo se realiza el proceso global de la A.S.C., dando relevancia las prácticas de la A.S.C. como procesos de acción social y no como un conjunto de técnicas participas y lúdicas.

En la vertiente mediterránea del país, tuvo mucha importancia la tradición francesa, siendo **Pierre Besnard** (1990) uno de los que más ayudó con sus escritos. **López de Ceballos y María Salas** (1991), también aportaron en su

momento cierta sistemática y lógica con su publicación sobre la formación de animadores, pues ayudaron a reflexionar sobre que debían aprender aquellos que iban a emprender las tareas de animadores/as socioculturales.

1.4. Desarrollo y profesionalización de la A.S.C. los 90 y el siglo XXI

En esta etapa los profesionales de la A.S.C. comienzan a tener más claro que es y que no es la A.S.C. Se cuenta con **formación de base y continúa de calidad**. Se tienen **proyectos sistematizados** y a medio plazo, además se reflexiona sobre el activismo y la necesidad de poner en marcha procesos no puntuales, sino que crear verdaderas posibilidades de cambio social.

Las propuestas **participativas** de la A.S.C. **se extiende a otras áreas** de la acción social: la Educación en valores, el trabajo preventivo en drogodependencias, la Educación intercultural y en los últimos años desde la Educación ambiental a la Formación ocupacional, en todas se habla de metodologías inductivas, que deben dar un papel activo a las personas destinatarias y de crear ambientes de comunicación y climas de trabajo que permitan una relación horizontal, cuestión que ya era básica en la formación de monitores y animadores desde finales de los años 80.

Sin embargo, en esta época, la formación en A.S.C. sigue siendo un caos: se forman animadores en la Universidad, en las Escuelas de TL y A.S.C., en la Formación Ocupacional que subvenciona empresas y sindicatos para ello, y por último en la Formación profesional reglada.

2. Perspectivas de la animación sociocultural

Tratemos ahora de concretar que es la A.S.C. Por Animación sociocultural, se viene entendiendo una práctica de Educación Social eminentemente participativa y de carácter grupal, que en el contexto anglosajón se denomina *Neighbourhood o Community Development*. Las experiencias que se han venido desarrollando, sobre todo en Europa y en los países latino-americanos, han dado lugar a dos grandes corrientes. La primera proviene de Francia. En este país, se ha impulsado una versión de la animación sociocultural en la que se realizan propuestas y programas de gestión cultural y se promueven asociaciones juveniles destinadas a cubrir el tiempo libre de las y los niños y jóvenes, acercándolos a distintas propuestas, sobre todo culturales. Francia fue el primer país en institucionalizar la formación profesional de los animadores socioculturales (Ander Egg, 1993), así mismo fue el país que acogió el Primer Congreso Nacional de Animación sociocultural en París, en 1960. Ello hizo que se desarrollarán tanto en parroquias como en asociaciones, grupos de jóvenes, fundamentalmente, que se formaban como monitores y animadores para realizar propuestas de ocio en el tiempo libre a estos niños y niñas. Posteriormente se extiende a otros sectores poblacionales y desde el ámbito urbano donde nace, se amplía al ámbito rural. La oferta formativa de animadores y de programas culturales en Francia ha sido, por ello, tradicionalmente muy amplia. La animación sociocultural que sigue las prácticas desarrolladas en ese país, podemos decir que se caracteriza por una oferta de actividades a la infancia y la juventud y dirigida a la ocupación del tiempo libre. Además, en esta propuesta, el/la animador/a tiene una función sobre todo de mediador/a cultural. La Educación popular jugó aquí un papel esencial acercando la cultura a todas las capas sociales y desarrollando lo que se ha venido llamando la Democratización de la Cultura.

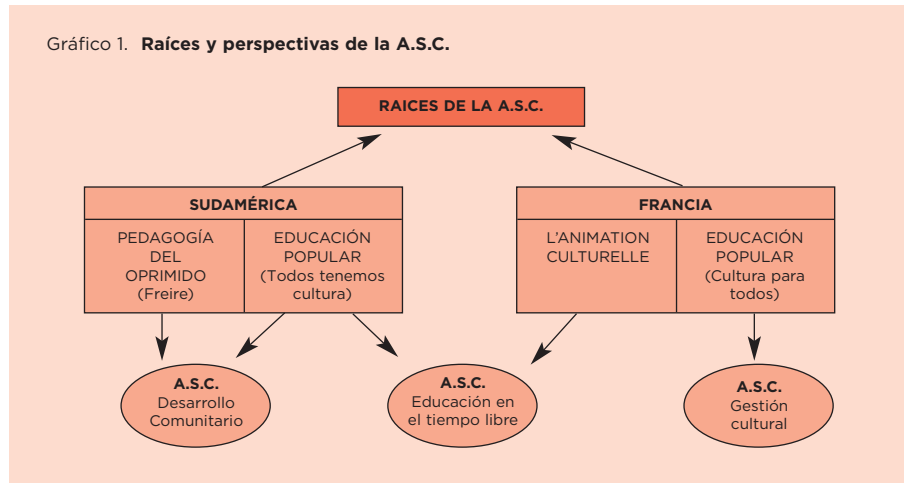
El Consejo de Europa ha tenido un gran protagonismo en el desarrollo e impulso de la Animación sociocultural, que toma el relevo a la Educación Popular. En 1972 hasta 1976, pone en marcha el *Proyecto de Animación sociocultural*, presentado por el Consejo de Cooperación Cultural. Esta influencia llega hasta nuestros días, en que el Consejo está trabajando en un informe que abarcará hasta 2013, y en el que se presta especial atención a la Animación sociocultural como promotora no sólo de la cultura, sino también del desarrollo personal y social de individuos y pueblos (Gagliardi, Oficina Internacional de Educación UNESCO, 2006). Esta estructura europea ha ido impulsando la A.S.C. desde una perspectiva en sus inicios de *Democratización de la Cultura* hacia una visión de la A.S.C. actual que se centra en *la Democracia Cultural*, en la que los sujetos participan activamente siendo creadores de su propia cultura. La Educación “del pueblo” tiene en estos momentos como finalidad “hacer que la cultura llegue a todas las clases sociales utilizando los medios más accesibles, por lo que no se limita, actualmente, al ámbito escolar” (Pérez y Pérez de Guzmán, 2006:25).

Por otro lado, en los países sudamericanos surge otra versión de la Educación Popular, como una forma de entender la educación desde cualquiera de sus manifestaciones sea esta formal, por ejemplo en las Escuelas de personas adultas, como no formal, en los grupos vecinales. La Educación Popular sudamericana, se basa en la idea de que todos los pueblos tienen su propia cultura y que toda persona, aunque sea analfabeta, por pertenecer a un determinado territorio cuenta, al menos, con los elementos de su propia cultura. La Educación Popular va dirigida a los sectores más desfavorecidos y pretende por medio de su concientización, un papel activo de los sectores populares en la vida social. En este caso, no se trata tanto de democratizar la cultura, dando acceso a los que no conocen las prácticas culturales artísticas o de otros contextos, como de promocionar el desarrollo de las culturas autóctonas de cada territorio y la promoción del desarrollo económico y social de los más desprotegidos. La propuesta educativa se realizó desde una posición ideológica-política con una referencia cristiano hegeliano-marxista que se consolidó en el modelo de concientización promovido por Paulo Freire (ver gráfico 1). En realidad el término A.S.C., no es muy utilizado en América latina, siendo más habitual Educación Popular, pero existe una tendencia española de la A.S.C., que ciertamente desarrolla y pone en marcha una visión de la A.S.C. basada en estos principios. La Educación Popular sudamericana ha derivado en una práctica de la A.S.C. en Europa, sobre todo en los países del sur, que hace un mayor hincapié en lo social y en el desarrollo comunitario: conocimiento profundo del medio, rescate de la propia cultura, desarrollo de la misma, aprovechamiento de los grupos naturales, promoción del contacto social y de la creación de colectivos y asociaciones, etc. Como podemos apreciar es el contexto y la organización social los elementos esenciales de esta perspectiva de la A.S.C.

Lógicamente en estos años, se han desarrollado perspectivas distintas, básicamente cuando hablamos de A.S.C., se suele pensar en algunas de las tres perspectivas más conocidas y muy relacionadas con las fuentes o raíces de la A.S.C. que antes hemos mencionado:

- a. La A.S.C. para el desarrollo de la cultura popular.
- b. La A.S.C. en el tiempo libre.
- c. La A.S.C. como acción socioeducativa participativa con grupos para la mejora de su realidad.

Gráfico 1. Raíces y perspectivas de la A.S.C.



2.1. La A.S.C. para el desarrollo de la cultura popular

La primera visión de la **A.S.C.** es aquella que se acerca más a **la gestión y educación cultural**, y recoge fundamentalmente acciones para la promoción cultural. Sitúa a la A.S.C. con un papel dentro del desarrollo cultural de la sociedad, que bien puede acompañar a la intervención cultural o bien como instrumento crítico de la cultura, colaborando en la emancipación de la cultura popular, permitiendo la elaboración de otra cultura, contra-cultura, de resistencia y de autonomía. En realidad en esta perspectiva, frente a la cultura, se pone a la A.S.C. en un doble papel a elegir: a) Como intermediaria para la Difusión Cultural elaborada, poniendo a los y las animadores como auxiliares de los creadores; b) La otra posibilidad de la A.S.C. es situarse en la cultura popular, que en realidad son formas de cultura diversas expresadas por el individuo y los grupos, en este caso no se habla de "arte", pues se consideran obras menores (Besnard, P., 1990). La Animación sociocultural nace aquí con una idea de emancipación colectiva. En 1966, J. P. Imhof, definió la A.S.C. como *"toda acción sobre un grupo, una colectividad, o un medio, que tiende a desarrollar la comunicación y estructurar la vida social, recurriendo a métodos semidirectivos; esto es, un método de integración y participación"*. Raymond Labourie, propuso una definición en 1972 que permite darse cuenta de la verdadera esencia de la A.S.C. desde sus inicios *"Son las acciones regidas por personas que se reúnen y determinan por sí mismas el contenido de esta acción en función de objetivos sociales y culturales (...), actividades educativas fuera del tiempo de trabajo: vida familiar, vida urbana y rural, actividades de ocio, actividades deportivas, etc. Es competencia esencialmente de asociaciones voluntarias, o de instituciones semi-públicas. Es ahí cuando nació el concepto de animación sociocultural, cuya semántica expresa la intención de desenclavar la cultura vinculándola con los fenómenos de la vida cotidiana"* (1972:24).

2.2. La A.S.C. como Educación en el tiempo libre

La A.S.C. en el tiempo libre se caracteriza por ofrecer actividades de ocio, culturales, deportivas que se desarrollan en el tiempo libre, fundamentalmente en el sector infantil y juvenil. Incluye los programas llamados antes de tiempo libre, y ahora de ocio. Entendiendo por ocio las acciones que volun-

tariamente realizamos, por gusto o placer en nuestro tiempo libre. Esta es una de las perspectivas de la animación más conocida. La práctica de la A.S.C. se desarrolla fuera del sistema escolar, en muchos casos como alternativa o como compensación de la función educativa escolar. En todos los casos, en el tiempo libre y de forma voluntaria y en muchos como una ocupación del mismo en un ocio que puede ser cultural, deportivo, artístico, intelectual, social, medio ambiental, etc. En esta perspectiva, también es muy importante el aspecto **grupal**, y en muchos casos surge desde el asociacionismo y para la promoción del asociacionismo.

La Pedagogía del ocio se desarrolla a la luz del interés por formar (sobre todos en niños y jóvenes, que cuentan en principio con menos obligaciones que los adultos y por ende más tiempo libre) unas prácticas de ocio que, aunque escogidas voluntariamente (sean o no inducidas por los padres), produzcan en los niños y niñas placer, gusto por participar en ellas, pero también sean sanas, creativas y educativas y permitan crear, en esa etapa de la vida tan importante, una serie de hábitos y prácticas que posibiliten el máximo desarrollo social y personal.

La educación del tiempo libre realiza propuestas para “inducir” a un tipo de ocio que “proteja” a los más jóvenes de la ociosidad, los malos hábitos de ocio consumistas, o los hábitos de vida poco saludable. En realidad son la verdadera alternativa a las prácticas de ocio poco valoradas socialmente como el botellón. La A.S.C. ha proporcionado a lo largo de muchos años propuestas de trabajo con la infancia y juventud en su tiempo libre. Las llamadas prácticas de aire libre, principalmente movilizadas por asociaciones y movimientos como Scouts, Don Bosco, Marianistas y otros grupos religiosos, brindaron la oportunidad a muchos de obtener experiencia de vivir en grupo fuera del contexto escolar y familiar. En ese momento (hace unos treinta años) cuando la calidad de vida en España, no permitía un ocio muy diversificado ni consumista, excepto en una pequeña elite, la oportunidad que ofrecían estos grupos era inigualable y sin duda abrían las miras y posibilidades de los chicos y chicas que participan en ellas. En esa época, con ese sector poblacional y en ésta área del tiempo libre, es cuando se desarrolla la práctica de la A.S.C. muy ligada al juego, a todo lo lúdico, con la que más frecuentemente es identificada la A.S.C.

Más tarde, sobre todo con la aparición de los ayuntamientos democráticos, la posibilidad de participar en campamentos, colonias, etc., se abrió a los pequeños Municipios y a muchos jóvenes que no estaban relacionados con la enseñanza religiosa y privada. Poco a poco, las ofertas de programas de A.S.C. en el tiempo libre para la juventud y la infancia se diversificaron: primero desde lo público y, ya más recientemente, desde lo privado, entrando las empresas en los últimos años a reconocerse como Escuelas de A.S.C. y Tiempo libre y a ofertar multitud de actividades de ocio para diversos sectores poblacionales.

2.3. La A.S.C. como Desarrollo Comunitario

La acción socioeducativa participativa con grupos en la vida social vecinal, es la tercera versión de la A.S.C., propiamente **Socio**cultural por que el componente social es lo más característico y distintivo. El sentido de Educación popular se toma como aquella del pueblo, con su más alto significado. Se trata más de unos contenidos ético-políticos que técnicos. Esta corriente que nace de las primeras experiencias de la educación de adultos en la era

industrial en Europa y de la revolución hispanoamericana que promovió la educación popular de adultos, es la que se apoya en sus inicios en las Universidades Populares que pretenden abrir espacios de reunión y formación de la clase trabajadora. Esta Educación popular también está en la base de la A.S.C. francesa que ya hemos descrito, aunque en ese caso se desarrollo más hacia el desarrollo de la cultura popular y colectiva. Sobre esta tercera visión de la A.S.C. es la que vamos a desarrollar más adelante en el apartado 5.

Basándonos en un gráfico de Francisco Luís Rodríguez (2000) que lo ha expresado de un modo estructurado, en la tabla nº 1, se presenta lo arriba indicado de forma más estructurada.

Tabla 1. **Perspectivas de la A.S.C.**

	Animación (Gestión) Cultural	Animación en el tiempo Libre	Animación Sociocultural
Finalidades	Mejora y progreso en el aumento de la sensibilidad como proceso para la calidad de vida. Democratización de la cultura	Desarrollo personal y social positivo. Ocupación del tiempo libre.	Desarrollo social (económico, cultural, etc.) como proceso para la calidad de vida global. Acción transformadora Democracia cultural
Objetivos	Movilización cultural de personas, grupos y colectivos. Promover la capacidad creativa de individuos y grupos.	Participación en acciones lúdicas, culturales o creativas Favorecer la interrelación.	Participación Social y Cultural. Favorecer la interrelación. Reflexión crítica.
Objeto	La cultura popular entre grupos y los recursos culturales.	Grupos infantiles y juveniles. Asociaciones	Grupo como base de la acción colectiva.
Sujeto	Agente que ejerce la función de animador/a (gestor/a) cultural.	Agente que ejerce como dinamizador/a de grupos y como gestor/a de actividades.	Agente que ejerce la función de mediador y promotor de relaciones sociales.
Método	Dinámica de sensibilización para la participación cultural.	Generar grupos y colectivos que compartan intereses en su tiempo de ocio. Diversificar las practicas de ocio.	Generar la dinámica social desde la participación. Proceso participativo de trabajo social comunitario.
Técnicas	Creativas, de expresión, grupales, culturales, etc. Todo tipo de lenguajes.	Lúdicas, creativas, culturales, deportivas, aire libre, etc.	De comunicación, grupales, lúdicas, culturales, gestión cooperativa, etc.
Prioridad	Acentúa el matiz estético de la intervención	Acentúa el matiz lúdico de actividad compartida	Acentúa el matiz social de la acción compartida.

Estas tres perspectivas de la A.S.C. tienen **aspectos comunes** fundamentales que son las que las caracterizan como prácticas de la A.S.C. En todos ellos se da importancia a los productos colectivos ya sean artísticos, lúdicos o sociales; además se promueve la interrelación y comunicación y se trabaja para la creación de grupos. Otro aspecto fundamental en todas las perspectivas de la A.S.C., es que los proyectos son la excusa para el desarrollo personal y social de sus participantes. Todo proceso de A.S.C. se plantea como un proyecto sistemático guiado por un/a animador/a que debe hacerse cada vez menos imprescindible. En todas las perspectivas, la A.S.C. se plantea como un proceso formativo (educativo) aunque no instructivo, que no suele tener certificación. Los proyectos de A.S.C. aprovechan cualquier posibilidad para generar una experiencia educativa, por ejemplo: en cualquier momento de la vida de una asociación, en un

campamento o en un grupo de creación colectiva. Por último, la A.S.C. se produce en el espacio de ocio: en el tiempo libre, voluntariamente, y por placer de participar en ellos (ver tabla nº 2).

Tabla 2. **Aspectos básicos de la animación sociocultural (comunes a las tres perspectivas)**

- Importancia a los **productos colectivos**
- Promueven la **interrelación** y la creación de **grupos**
- Objeto: el **desarrollo personal positivo y/o social**.
- Se plantean como **proyectos sistemáticos**
- **Guiados** por un/a animador/a
- **Proyectos formativos** aunque **no instructivos**
- **No** suelen tener **certificación**
- Se aprovecha la **vida cotidiana** para **generar posibilidades educativas**.
- Se dan en el **espacio de ocio**.

3. La A.S.C.: una propuesta participativa de educación no formal

La Educación Social interviene socialmente desde lo educativo, da alternativas a la construcción social desde la educación (Rodríguez, 2000). Riera establece que una de las funciones que ha de cumplir la Educación social es la de favorecer el desarrollo de la sociabilidad del individuo a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, partiendo de su autonomía (1998:45). Quintana Cabanas (1994:24) atribuye a la Educación Social el desarrollo de la acción educadora que actúa sobre la sociedad. Es la manera de materializar uno de los objetos que le son propios a la Pedagogía social, cuidar de la correcta socialización del individuo. Su didáctica ha de promover la sensibilización y toma de conciencia de sus necesidades no sentidas, para que estas sean percibidas, y finalizando por ser demandas (necesidad expresada). La actuación conllevará un proceso de enseñanza aprendizaje de carácter significativo.

J. Riera (1998: 45) entiende por **Educación Social** “[...] aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales -tanto del educador como del sujeto- y, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas”.

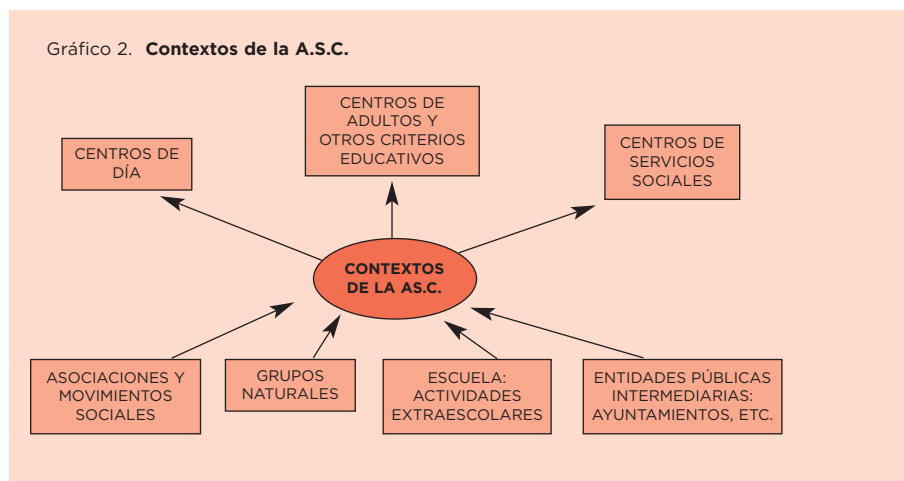
En esta línea, entendemos esta perspectiva de **la Animación Sociocultural** como una práctica de la Educación Social, **un proceso de acción socio educativa, que a través de una metodología participativa en la que es esencial la formación de grupos, y partiendo del conocimiento compartido de su propia realidad y cultura, así como con sus propios recursos y los que sean**

capaces de generar, serán los protagonistas de la acción social diseñada entre todos para mejorar su realidad y ganar calidad de vida.

El contexto donde se desarrolla los procesos de A.S.C., es fundamentalmente el comunitario. La A.S.C. se caracteriza por contar con todo tipo de agentes sociales y por establecer y promover las relaciones con el entorno, así como poder aprovechar todos los recursos de la comunidad: personales, sociales, institucionales, etc.

Los proyectos de A.S.C. se vienen promoviendo desde distintas instancias: las entidades públicas, principalmente ayuntamientos, a través de las figuras del animador/a socio cultural, monitor/a de Tiempo Libre, educadores sociales y otros profesionales que trabajan desde esta perspectiva con los y las jóvenes, mayores, mujeres, menores en riesgo, etc. También se promueven desde la Escuela (primaria e IES) que lo entienden como un complemento a su tarea educativa. Así mismo, desde asociaciones y movimientos sociales, se están promoviendo diversos procesos educativos no formales, principalmente en el campo de la Educación en Valores, que incorporan la metodología participativa basada en la A.S.C. Los grupos naturales son otro contexto importante donde los proyectos de A.S.C. se mueven, no es necesario que sean colectivos organizados: jóvenes de barrio, familias, etc. Finalmente, los proyectos de A.S.C. pueden estar presentes en centros de día como casas de juventud, centros de la tercera edad, centros de la mujer, centro de día para la incorporación social de drogodependientes, etc. También se desarrollan desde o con la colaboración de los centros educativo: centros de adultos pero también otros centros educativos. Los centros de servicios sociales y centros culturales también promueven proyectos de A.S.C. (ver gráfico nº 2).

Gráfico 2. **Contextos de la A.S.C.**



La Animación sociocultural se sustenta en varias cuestiones fundamentales:

- Respeto por la cultura de referencia: comienza por conocer y apreciar la propia cultura y realidad donde se desenvuelven.
- Trabajar desde los intereses, demandas y necesidades de la comunidad por medio de la reflexión conjunta: análisis de la realidad o autodiagnóstico.
- Trabajo grupal como base para la organización, cuyo instrumento principal son los equipos cooperativos.

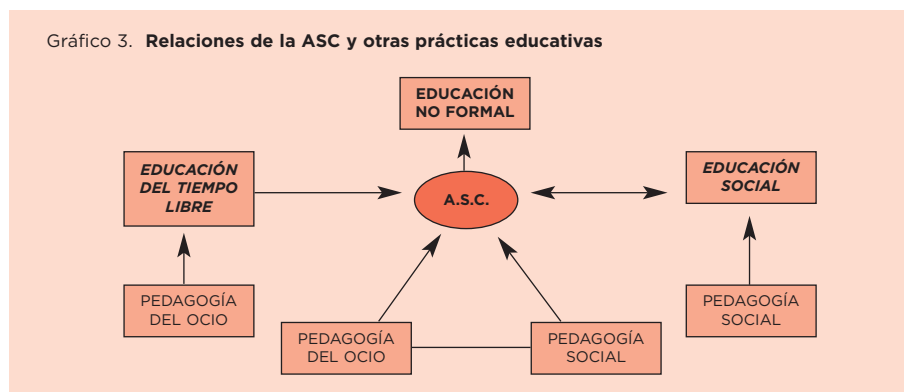
- d. Comunicación horizontal entre promotores, los y las personas destinatarias, responsables, animador/a y su grupo. Ello incluye la creación de un sistema de comunicación que distribuya la información y permita la coordinación.
- e. Revisión continua de las acciones y flexibilidad para el cambio: evaluación continua.

La A.S.C. es una *propuesta de educación no formal*, que como tal tiene las siguientes características:

- Se desarrolla fuera del sistema educativo, aunque no siempre fuera del centro escolar.
- Atiende a necesidades concretas del colectivo con el que trabaja: sea el que sea.
- Tiene diversidad de técnicas de actuación, aunque se caracteriza por una metodología participativa.
- No cuenta con requisitos académicos o administrativos.
- Los contenidos se elaboran en base al contexto donde se desarrolla y a la comunidad/grupo con la que se trabaja. Además son decididos con el concurso de todos y todas.
- Existe diversidad de espacios y contextos donde se desarrolla.
- Se práctica en multitud de tiempos: complementario a la escuela, en el tiempo libre, en los momentos de descanso, etc.
- Suelen desarrollarse con ayuda de un agente “animador” del proceso que poco a poco, pasa de ser más directivo a lograr que el grupo sea totalmente autónomo.

La A.S.C. es una *práctica de educación no formal*, puesto que nace y se desarrolla fuera del contexto escolar, pero es sistemática, intencional y planificada. Es también, una propuesta metodológica que se caracteriza por ser *participativa*, dentro de la *Educación Social* que quiere favorecer el desarrollo de la sociabilidad de los individuos. Los participantes en los procesos de A.S.C., lo hace de forma *voluntaria* y *en su tiempo libre*. La A.S.C. es también una propuesta educativa que está dentro de la *Pedagogía del Ocio*, que se ocupa de analizar, sistematizar y proponer estrategias para la *acción educativa en el tiempo libre*. La A.S.C. en su vertiente *comunitaria*, es una práctica social nacida y desarrollada desde la *Educación de personas adultas*. De esta manera, la A.S.C. es una propuesta de *Educación permanente* que permite, a aquellos que participan en sus procesos educativos, aprender (desarrollar nuevos conocimientos, habilidades y destrezas) a lo largo de su vida, el ser humano es el agente de su propia educación (ver gráfico nº 3).

Gráfico 3. Relaciones de la ASC y otras prácticas educativas



La Comisión Europea (2002) propuso seis elementos claves para poner en práctica estrategias coherentes y globales de aprendizaje permanente: Trabajar en cooperación, analizar detalladamente las necesidades, aumentar sustancialmente la inversión pública y privada en el aprendizaje, hacer más accesibles las ofertas de aprendizaje, valorar los aprendizajes y controlar la calidad. Esperemos que la A.S.C. que ha sido pionera en los dos primeros elementos, sea capaz de desarrollar en corto tiempo, de una forma estable, el resto.

4. El carácter participativo ineludible en la A.S.C.

Entendemos por **participar** como **tomar parte activa** en algo. Por lo que participación social indicaría la posibilidad de tomar parte en la construcción social, ya sea en contexto cercano, medio o amplio. Pero para participar hay que aprender. Si en la familia, o en la escuela o en otros contextos donde se desarrolla un/a joven, no existe oportunidad de opinar, escuchar, colaborar, cooperar con otros en un objetivo común, difícilmente el/la joven sabrán participar. Participar no significa asistir u opinar ante lo que los otros proponen o realizan, supone **actuar (ser parte activa y consciente)** en una acción o proyecto. Participar significa poder tener **responsabilidad** y ser parte de sus beneficios, así como responsable de sus éxitos y sus fracasos.

Recientemente hemos tenido la oportunidad de participar en el I Foro Andaluz de Políticas de Juventud [La Antilla (Huelva), marzo 2006] y quiero transcribir algunas de sus conclusiones con respecto a los que es o no participación, un término que en los últimos años, por ser tan explotado, puede perder todo su sentido. El debate en uno de los grupos, se centró en varios temas claves en torno a la participación, que aunque ya están descritos en otros escritos creo importante volver a recordar:

¿Qué busca la participación? La participación quiere:

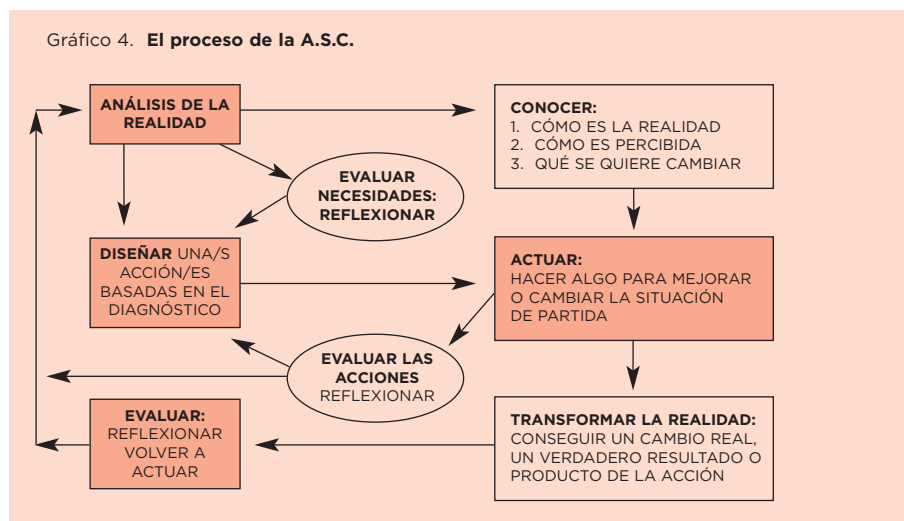
- Corresponsabilidad.
- Participación política y social.
- Integración social.
- Mejorar la realidad: cambio de su medio con el concurso de todos/as.
- Aprender a participar.
- Romper la apatía.
- Profundizar en la democracia.
- Formación como persona y ser social.

¿Qué criterios tienen que tener los programas de participación juvenil?

- Intencionalidad de conocer y escuchar a la población juvenil.
- Satisfacer necesidades reales de la juventud.
- Que los/as jóvenes participen en la toma de decisiones.
- Que existan corresponsabilidad.
- Que se de valor al compromiso.
- Que se devuelva el producto del trabajo colectivo a la población.
- Que sea formativo: asociado a un proceso a medio/largo plazo.
- Que se organice en torno a los centros de interés de la juventud.
- Que trabaje con grupos heterogéneos.
- Implicados en la realidad.
- Que se conozca desde el inicio los límites de la capacidad de decisión.
- Que se expliciten todas las actividades que el grupo ha realizado a lo largo del proceso.
- Que la juventud participe desde el inicio, en el diseño de acciones.

5. El proceso de la animación sociocultural

La A.S.C., en su vertiente comunitaria, es un proceso de trabajo que no se plantea de forma lineal, sino que es un sistema continuo en el que fluye la información y cuyos procesos están en continua relación. Cada etapa lleva a la siguiente o complementa la anterior (ver gráfico nº 4). Un ejemplo claro es el análisis de la realidad que no termina nunca, pues se va completando a medida que se actúa, y evalúan los proyectos, lo que permite profundizar en el conocimiento de la realidad.



Las cuatro grandes etapas que se contemplan en la A.S.C., son las básicas del trabajo socioeducativo (Herrera, 2005):

5.1. Análisis de la realidad o de autodiagnóstico participativo: Partir de un análisis participativo del territorio, la comunidad y el propio grupo

En la A.S.C. es esencial que la población tenga la posibilidad de conocer y reflexionar sobre su situación. El análisis de la realidad es la primera etapa de la acción sociocultural y se debe hacer conjuntamente con los grupos. El diagnóstico y análisis serán participativos, es decir, un autodiagnóstico. Se trata de poner los medios para que el grupo por sí mismo analice, discuta, reflexione y decida, en común, cuáles deben ser las prioridades a trabajar y por qué. Esto es lo que Prieto llama AUTODIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO, aquel en el que “la gente misma selecciona problemas, reconoce su situación, se organiza para buscar datos, analiza éstos últimos, saca conclusiones; ejerce en todo momento su poder de decisión, está al tanto de lo que hacen los demás, ofrece su esfuerzo y su experiencia para llevar adelante una labor común” (1988: 35).

El diagnóstico participativo puede hacerlo un equipo encargado específicamente para ello con el apoyo del resto, o todos los integrantes de la organización participan directamente en el mismo (esto podrá ocurrir cuando se trabaja para una asociación o un colectivo numéricamente restringido). Lo más importante es que puedan participar en él, el mayor número de personas posible, porque su participación en esta etapa supone:

- a) La posibilidad de detectar personas que puedan continuar colaborando a lo largo de todo el proceso (ejecución y evaluación).
- b) El inicio de un aprendizaje de trabajo en grupo, a través de la reflexión, la discusión y la toma de decisiones conjunta, fundamental en las siguientes fases.
- c) El poder dar y recibir información sobre el tema, lo que permite ampliar la visión de la realidad.
- d) Sensibilizarse ante las demandas de otros, y por tanto desarrollar la capacidad de empatía, fundamental para trabajar **con** otros.
- e) El aprovechamiento democrático de las experiencias ajenas (Basado en Reggio, 1995).

El análisis de la realidad es un proceso para conocer la realidad que implica:

- a) Saber cómo es la realidad: lo que hay, qué contiene, qué grupos y con qué recursos se cuenta, así cómo se relacionan.
- b) Saber cómo es percibida esa realidad por los distintos grupos de la comunidad.
- c) Conocer que es lo que se quiere cambiar, que es aquello que se quiere mejorar: por urgente, necesario o por interés.

5.2. Diseño de las acciones: Diseñar junto a los y las implicadas, otros profesionales que actúen en la zona y principalmente la población, el tipo de acciones socioculturales que se quieren llevar a cabo tras la reflexión común que el autodiagnóstico ha permitido

Cuando hablamos de planificación, nos referimos al hecho que significa anticiparse a la acción, especificando el procedimiento para conseguir la finalidad. Se trata por tanto del desarrollo racional y estructurado de lo que se va a hacer, concretando una línea de acción, una serie de actividades estructuradas y organizadas en el tiempo. Cembranos, Bustelo y Montesinos (1989), entienden la planificación como un proceso de graduación de la utopía. Es decir, un proceso en el que tratamos de acercar las situaciones ideales que nos gustaría tener, a proyectos realizables a corto o medio plazo, bien por que se disponen los medios, bien porque se puede disponer. Para Rezsóhazy (1988), planificar es tomar una serie de decisiones sistemáticas para alcanzar del modo más eficaz posible un conjunto de objetivos durante un determinado período de tiempo. Efectivamente planificar implica tomar decisiones acerca de cuáles van a ser los objetivos, qué proyectos poner en marcha para conseguir esos objetivos, cuáles serán los recursos humanos y materiales con los que vamos a contar y qué estrategia general se va a llevar a cabo. Deberemos establecer una lógica en las acciones que permita conseguir unos resultados con el menor número de recursos y gasto, del modo más eficaz posible, estableciendo proyectos con el mínimo de medios y el menor coste humano que realmente posibiliten conseguir los objetivos. La planificación establece unas prioridades, finalidades u objetivos (dependiendo del nivel en que nos encontremos), que son los resultados esperados de las acciones que vamos a diseñar en un período determinado de tiempo. Pero la planificación enmarcada dentro del área de la Animación Sociocultural tiene que ser NEGOCIADA con los participantes. Ello quiere decir, que los profesionales no pueden ser los que decidan que hay que hacer en un determinado territorio. Los y las ciudadanas, los y las profesionales del territorio, los grupos sociales han de tener la posibilidad de participar desde el inicio en un proyecto de A.S.C. Es importante que se discuta, y se decida en grupo,

qué proyecto se quiere llevar a cabo, qué actividad se desea o puede hacer, y que se brinde la oportunidad de reflexionar el por qué de un proyecto y no otro. El/la animador/a, debe colaborar, sugerir técnicas que permita la reflexión común y las decisiones conjuntas, ayudar a analizar si la actividad escogida es del interés de todos y está dentro del marco general de otras acciones que se están llevando a cabo en el territorio, y no olvidar que el proyecto tiene que servir para mejorar o cambiar algo, anteriormente decidido.

5.3. Organización y gestión de proyectos: Actuar, pasar a la acción creando para ello grupos de trabajo que, poco a poco, vayan funcionando como equipos cooperativos y autónomos

Los proyectos se llevan a cabo por los agentes animadores y por los grupos colaboradores. Se trata de actuar, implementar lo decidido y planificado. En definitiva, hacer algo que permita cambiar la situación de partida, o al menos mejorarla. Habrá que ejecutar las acciones conforme a lo planificado, pero dejando un espacio a la flexibilidad –que no a la improvisación– mediante la realización de comprobaciones, ajustes y, en su caso, modificaciones durante el desarrollo del programa en cuestión. La Gestión como elemento de control configura un sistema de comunicación desde el que comparamos los objetivos planteados (lo deseado) y las acciones que desarrollamos (lo que hacemos) para confirmar la orientación hacia esos objetivos o bien para alterar algunos elementos para conseguirlos. Un elemento esencial en A.S.C. es el trabajo en grupo que permite ir aprendiendo a trabajar cooperativamente, repartiendo entre todas/os, las responsabilidades y el protagonismo. Llevar a cabo proyectos significa saber organizarse, distribuir tareas y responsabilizarse, saber localizar y gestionar los recursos existentes y conseguir nuevos, etc.

5.4. Sistema de evaluación: Poner en marcha un sistema de información y comunicación que permitan la reflexión sobre la acción

El proceso de evaluar es el que permite reflexionar sobre lo que se hace, aprender de la práctica, ayuda a mejorar el conocimiento de la realidad con la que se trabaja y actuar mejor en las próximas ocasiones. Clásicamente se distingue la evaluación como valoración de resultados que encierra una vertiente comparativa, desde un enfoque cuantitativo que tratará de enjuiciar los logros. La evaluación también es entendida como el medio para rendir cuentas, en definitiva se trata de comprobar la eficacia del programa financiado con fondos públicos. Esta visión de la evaluación ha sido bastante utilizada y se caracteriza por estar promovida desde las administraciones que financian y por servir para tomar decisiones futuras respecto a la continuidad o no del programa. Miden a sí mismo, la eficiencia del programa. Una tercera posibilidad, es la de entender la evaluación como “el proceso de reflexión crítica y sistemática sobre los hechos y actuaciones sociales” (Fernández y Santos, 1992: 16). Es esta dimensión la que es entendida por algunos autores como investigación-acción. Como dicen Fernández y Santos, se trata de una evaluación educativa (una evaluación formativa) y que permite aprender favoreciendo el análisis y el diálogo compartido. En definitiva, una evaluación naturalista llevada a cabo con medios cualitativos y cuantitativos, donde los participantes pueden dar sus diversas interpretaciones, que permite aprender y expandir el conocimiento, que es democrática y que permite la mejora.

Un proceso de evaluación durante y tras las actuaciones del proyecto de A.S.C., permite reflexionar y mejorar futuras actuaciones: bien en el propio

territorio o con el mismo grupo, poder transferir lo aprendido a otras situaciones, de manera que vayamos actuando cada vez de manera más eficaz.

6. La formación de las A.S.C. en España: las escuelas de TL y A.S.C.

Pasemos ahora a otra cuestión: la formación de los monitores, coordinadores, directores y animadores socioculturales en España, y el papel de las Escuelas de Tiempo Libre y Animación sociocultural impulsadas desde la administración competente en materia de juventud.

Existen antecedentes de acciones en juventud y de formación, en este campo, desde 1940, cuando por Ley de 6 de diciembre, se instituye el Frente de Juventudes y se crea el Servicio Nacional de Instructores del Frente de Juventudes que, en septiembre de 1941, creará dos **Academias Nacionales para la formación de mandos e instructores del Frente de Juventudes**, una femenina “Isabel la Católica” y otra masculina “José Antonio”, con los cursos de Oficial instructor (1 a 3 años de formación) y de maestro instructor (4 años). Más adelante, como se ha comentado, en 1976, se publica la Orden sobre las condiciones de idoneidad del personal que dirige actividades juveniles. Al amparo de esta regulación, se crean en España las primeras **Escuelas Oficiales de Tiempo Libre** de la **predemocracia**. Estas Escuelas son las que estaban y están en la actualidad capacitadas para la formación que permite acceder a la obtención de los Diplomas de monitor/ de tiempo libre (MTL) y animador/a sociocultural y/o animador/a juvenil o coordinador-a/director-a de TL, que pertenecen a los niveles II y III que la Comunidad Europea ha definido dentro de la formación profesional (ver tabla nº 3).

Tabla 3. Niveles formación de la CE desde 1985

NIVEL	Competencias	Nivel formativo requerido para el acceso	Profesionales
NIVEL II	Cualificación completa para actividad precisa con manejo de instrumentos y técnicas puntuales	Escolaridad obligatoria Preparación profesional Cierto aprendizaje	MTL Ciclo Medio de Formación Profesional
NIVEL III	Ejercicio autónomo con responsabilidades en programación y coordinación	Escolaridad obligatoria Formación Técnica escolar y/o nivel secundario	Animador/a Juvenil Animador/a sociocultural Director/a-Coordinador/a de Tiempo Libre Ciclo Superior de Formación Profesional: Técnico Superior en Animación Cultural
NIVEL IV	Responsabilidades de concepción, dirección y gestión. Dominio de los fundamentos tecnológicos.	Formación secundaria: general o técnico-profesional	Diplomatura en Educación Social

En cuanto al término A.S.C. aparece por primera vez en un texto legislativo en 1982, en la Orden del Ministerio de Cultura de 7 de septiembre, aprobando las normas reguladoras para el funcionamiento de los centros de animación. En esta época se creó la primera **Escuela Pública de Tiempo Libre y**

Animación sociocultural en la Comunidad de Madrid, en 1984, a la que siguió Galicia, Murcia y Comunidad Valenciana (1) en 1985, Cantabria en 1986, Andalucía en 1987, Castilla-León en 1989, y por último Navarra en 1999. A lo largo de estos años las distintas Direcciones Generales de Juventud de las Administraciones Autonómicas tomaron dos iniciativas básicas: la creación de Escuelas Públicas de TL y A.S.C. de titularidad pública, generalmente autonómica pero también Municipal (en este ámbito queremos destacar la trayectoria de la Escuela Municipal de Alcobendas en Madrid); la otra estrategia fue la de apoyar, organizar, reconocer y/o financiar mediante subvenciones la formación de Monitores de Tiempo Libre y Animadores a través de las Escuelas de iniciativa social reconocidas. Una tercera posibilidad incluye las dos anteriores. Por ello, paralelamente se han ido reconociendo Escuelas de iniciativa privada, y este proceso sigue con las Escuelas de TL y A.S.C. de nueva creación que, ya no sólo pertenecen al tejido social y a ordenes religiosas como en sus inicios, sino que la tendencia actual incorpora a empresas que también están siendo reconocidas por la Administración para dar esta formación de Monitores de Tiempo Libre, Animadores Juveniles, Directores/coordinadores de Tiempo Libre y/o Animadores Socioculturales.

Actualmente, según datos recogidos por el INJUVE, en marzo de 2006, ascienden a 460 las Escuelas reconocidas en toda España, destacando la Comunidad de Madrid con 78 y Castilla la Mancha con 53, que son las Comunidades con mayor número de Escuelas (ver tabla nº 4).

Tabla 4. **Escuelas de tiempo libre y ASC reconocidas en España 2006**

Andalucía	21
Aragón	22
Asturias	17
Baleares	16
Cantabria	13
Castilla La Mancha	53
Castilla y León	71
Cataluña	28
Extremadura	31
Galicia	31
La Rioja	7
Madrid	78
Murcia	17
Navarra	8
P. Vasco	19
C. Valenciana	28
Total	460

(1)
La Escuela Pública de Animadores Juveniles de la Comunidad Valenciana, se creó en 1985 y desapareció en el 2005.

En los últimos 25-30 años, las Escuelas públicas y privadas de Tiempo libre, han realizado dos tipos de formación básicamente:

- a) La formación para la obtención de Diplomas de Monitores de Tiempo Libre, Animadores Juveniles, Coordinadores/Directores de Tiempo Libre y Animadores Socioculturales (existe alguna que otra denominación pero estas son las más comunes). Estos Diplomas son reconocidos entre las distintas administraciones de Juventud de las diversas Comunidades Autónomas. En la tabla nº 5, vemos que sólo en la década del 1994 al 2004, se expidieron en España, casi 200.000 Diplomas de MTL y más de 20.000 de Directores/Coordinadores de Tiempo libre.
- b) Por otro lado, las Escuelas han proporcionado la formación inicial, complementaria y de especialización en el área del tiempo libre y de la A.S.C. de jóvenes, monitores, animadores y distintos profesionales relacionados con esta área de acción: educadores, trabajadores sociales, maestros, pedagogos, psicólogos, etc., por medio de cursos monográficos, jornadas, encuentros, talleres, seminarios, etc.

Tabla 5. **Diplomas de Tiempo Libre expedidos en España desde 1994**

COMUNIDAD	MTL- 1994/2004	MTL 2005	C/DTL 1994/2004	C/DTL 2005
ANDALUCIA	6588	168	580	88
ARAGÓN	9365	1026	990	58
ASTURIAS	2618	238	286	26
BALEARES	2399	578	348	46
CANARIAS	0	0	0	0
CANTABRIA	569	125	245	29
CASTILLA-LA MANCHA	6902	1149	990	204
CASTILLA-LEON	13029	1467	2309	208
CATALUNYA	33028	2872	5522	813
EXTREMADURA	3972	603	224	39
GALICIA	11160	810	1005	80
RIOJA	1822	113	301	8
MADRID	30259	3137	2741	239
MURCIA	2525	162	400	0
NAVARRA	4518	221	363	14
PAIS VASCO	54585	719	1025	52
VALENCIANA, COMUNIDAD	10528	1240	4110	344
CEUTA	0	0	0	0
MELILLA	2	53	2	0
TOTALES	193.869	14.681	21.441	2.248

Fuente: Adolfo Carnero (2006)

En la tabla nº 6, podemos ver que en la actualidad, en España, el 39% (7) de las Comunidades Autónomas cuentan con Escuelas Públicas: Andalucía, Cantabria, Castilla León, Galicia, Madrid, Murcia y Navarra. De ellas, todas organizan formación menos Galicia que, por tanto, no funciona como Escuela. El 72% (13) de las administraciones autonómicas de Juventud, organiza formación de TL y A.S.C., tenga o no Escuela Pública En tres casos de estos (Cantabria, Murcia y Comunidad Valenciana) se cede la formación, para la obtención de Diplomas de monitores y animadores a las Escuelas reconocidas. El 61% (11 CCAAs), financian a las Escuelas reconocidas de TL y A.S.C. a través de distintos medios pero fundamentalmente por medio de subvención directa para financiar la formación o para la colaboración entre las Entidades con Escuelas y la Administración. También se financian a través de convenios.

Tabla 6. **Escuelas públicas de carácter autonómico y papel en la formación**

CCAA	ESCUELAS PÚBLICA C.C.A.A.	AÑO	ORGANIZA FORMACIÓN	FINANCIA A ESCUELAS RECONOCIDAS
ANDALUCÍA	SI	1987	SI	NO
ARAGON	NO	-	SI	SI (Orden subvención Asociaciones y Escuelas)
ASTURIAS	NO	-	NO	NO
BALEARES	NO	-	NO	NO (Se financian los cursos directamente al alumnado)
CANARIAS	NO	-	SI	NO EXISTEN
CATALUÑA	NO	-	SI	SI (Convenio y subvenciones)
CANTABRIA	SI	1986	SI (*)	NO
CASTILLA LA MANCHA	NO	-	SI	NO
CASTILLA LEÓN	SI	1989	SI	SI (Subvenciones a Escuelas para financiar la realización de actividades)
CATALUÑA	NO	-	SI	SI (Subvenciones a través de convenios con las entidades que tienen Escuelas y subvenciones a las Escuelas no públicas)
EXTREMADURA	NO	-	NO	NO
GALICIA	SI	1985	NO	SI
MADRID	SI	1984	SI	SI (Convocatoria actividades formativas en colaboración con Escuelas de tiempo libre reconocidas)
MURCIA	SI	1985	SI (*)	SI (Convocatoria de financiación en colaboración)
NAVARRA	SI	1999	SI	SI (Subvenciones para el equipamiento docente y auxiliar de las Escuelas reconocidas y Convocatoria de becas a las personas que realicen cursos en la Escuela Navarra, cursos de reglados organizados e impartidos por las Escuelas)
PAIS VASCO	NO	-	SI	SI
COMUNIDAD VALENCIANA	NO	(SI del 1985-2005)	SI (*)	SI (Subvención para asociaciones con Escuela Reconocida)
RIOJA	NO	-	NO	SI (Subvención a Escuelas y Becas alumnado)
TOTAL	7	-	13	11

(*): Estas CCAA organizan formación juvenil y en estas áreas pero no la que posibilita la obtención de Diplomas que la cede a las Escuelas Reconocidas.

Fuente: las propias Direcciones Generales de Juventud de las CC.AA. Elaboración propia. Mayo de 2006.

Para finalizar, haremos un análisis basado en un estudio realizado en Andalucía para el Instituto Andaluz de la Juventud, por los profesores Teresa Pozo y José Gutiérrez (2003), que encontraron una serie de fortalezas y debilidades en las escuelas andaluzas, que estimados pudieran ser similares a la de otras Escuelas del estado español.

Los puntos fuertes de las Escuelas de TL y A.S.C., en Andalucía, son:

- La diversidad recursos humanos.
- Los conocimientos de los formadores.
- La diversidad de objetivos en la formación.
- El tratamiento de temáticas actuales en sus distintas estrategias de formación.
- La práctica de evaluación constante, sobre todo de proceso.
- Las estrategias de autofinanciación.
- Y sus mecanismos de difusión.

Por otro lado, los puntos débiles de estas Escuelas son:

- Las condiciones laborales de sus docentes. Generalmente colaboradores y en muchos casos voluntarios.
- El mantenimiento de estructuras verticales en su funcionamiento.
- Las pocas estrategias de Formación de Formadores que se ponen en marcha.
- La falta de estrategias para la selección alumnado.
- La falta dimensión profesional entre el profesorado.
- El planteamiento de una serie de modalidades de formación rígidas.
- La falta especialización en la formación.
- La falta planificación de prácticas.
- La evaluación es eminentemente sumativa.
- No existe una financiación estable.
- Poca o ninguna conexión entre Escuelas.

Recordemos que hoy en día sigue sin haber coordinación entre las distintas estructuras que están formando en este campo: La UNED, las Escuelas de Tiempo Libre y A.S.C., la Formación profesional reglada que tiene un título de ciclo superior, la Formación Ocupacional que financia a entidades sin experiencia ni formación previa, en muchos casos, para que forme en estas áreas, y la Universidad que cuenta desde hace unos años con cursos de especialización y maestría en este terreno, así como la Diplomatura en Educación Social que tiene entre sus salidas profesionales la A.S.C. Esperamos que la ley 5/2000 sobre la cualificación profesional permita poner en valor la formación de calidad de aquellas estructuras que estén mejor capacitadas para su función, y que la vez se reconozca el valor de la formación recibida por miles de jóvenes para que, si lo desean, pueda servirles en el acceso al mercado laboral.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ander Egg, E.** (1978). "Hacia una pedagogía autogestionaria". Alicante.
(1983). "Metodología y práctica de la animación socio cultural". Caja de Ahorros de Alicante y Murcia, Alcoy.
(1989). "La animación y los animadores". Narcea, Madrid.
- Barrón, A.** (1996). "Apoyo social". Siglo XXI, Madrid.
- Besnard, P.** (1990). "El animador sociocultural". Dissabte, Valencia.
- Carnero Peón, A.** (2006). "La formación de Educadores en el tiempo libre: campamentos y centros de vacaciones". Revista de estudios de Juventud (72), 87-104. Instituto de la Juventud, Madrid.

- Cembranos, F. Montesinos, D.H, y Bustelo, M.** (1989). "La animación sociocultural: una propuesta metodológica". Popular, Madrid.
- De Miguel, S.** (1995). "Perfil del animador sociocultural". Popular, Madrid.
- Gaulejac-Bonetti,** (1989). "L'ingenierie sociale". Syros, Paris.
- Fernández-Ballesteros, R.** (Editora) (1995). "Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud". Síntesis, Madrid.
- Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M.** (1992). "Evaluación cualitativa de Programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria". Ediciones Aljibe, Málaga.
- Gagliardi, R.** (2006). Prólogo de Pérez y Pérez de Guzmán. "Qué es la Animación Sociocultural. Epistemología y valores". Narcea, Madrid.
- I FORO ANDALUZ DE POLÍTICAS DE JUVENTUD.** Organizado por las ocho Diputaciones Provinciales de Andalucía con la Colaboración del Instituto Andaluz de la Juventud. 23 y 24 de marzo de 2006. La Antilla (Huelva),
- Herrera Menchén, M.M.** (2005). "Proyectos de animación sociocultural". Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Imnof, J.P.** (1966). "Contribution à l'étude de la demande d'animateurs et cadres de l'Animation en France". C.I.N.A.M., Paris.
- Labourie, R.** (1972). "De quelque problèmes de l'animation et de la formation socioeducative". Rev Cahiers de L'Animation, nº 1.
- López De Ceballos, P. y Salas; M.** (1991). "Formación de animadores y dinámicas de la animación". Popular, Madrid.
- Pérez Serrano, G. y Martín González** (1987). "Animación Sociocultural". Tomo 1 y tomo 2. UNED, Madrid.
- Pérez Serrano, G. y Pérez De Guzmán Puya, M. V.** (2005). "El animador. Buenas prácticas de Acción Sociocultural". Col. Sociocultural. Narcea, Madrid.
- (2006): "Qué es la Animación Sociocultural. Epistemología y valores". Narcea, Madrid.
- Pozo Llorente, M.T. y Gutiérrez Pérez, J.** (2003). "Diagnóstico y evaluación de las Escuelas andaluzas de Tiempo Libre y Animación sociocultural". Instituto Andaluz de la Juventud, Sevilla.
- Prieto, D.** (1988). "El autodiagnóstico comunitario e institucional". Humanitas, Buenos Aires.
- Quintana Cabanas, J. M.** (1985). "Fundamentos de Animación Sociocultural". Narcea, Madrid.
- (1993). "Los ámbitos profesionales de la animación". Narcea, Madrid.
- (1994): "Pedagogía Social". Dykinson, Madrid.
- Reggio, P.** (1995). "La planificación de la intervención de la Animación en la comunidad". Rev. Animazione Sociale. A. XXV, (94).
- Rezsohazy, R.** (1988). "El desarrollo comunitario". Narcea, Madrid.
- Riera Romani, J.** (1998). "Concepto, Formación y Profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social". Nau llibres, Valencia.
- Trilla Bernt, J.** (1993). "Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa". Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional, México y Barcelona.

Daniel Jover Torregrosa Es socio y co-fundador del Equipo PROMOCIONS. Red de conocimientos y servicios avanzados para el desarrollo. Asesor de educación y empleo para diferentes Instituciones públicas y privadas.

Formación e inserción socio-laboral

Las distintas Estrategias Europea de Empleo y de Inclusión Social se modificaron a partir del 2007 por los Planes nacionales de Reforma que concentrará los diferentes objetivos en materia de empleo y formación profesional. Por ello se hace necesario buscar un consenso para concebir la Formación Ocupacional e Inserción socio-laboral como un proceso integrado y global en el marco del Sistema de Educación y Formación Permanente de Personas Adultas. Esto comporta una perspectiva conceptual coherente con las políticas de Inclusión social y los modelos organizativos adaptados al entorno territorial adecuado.

Para ello es imprescindible acordar con los agentes cívicos, económicos y sociales así como con los poderes públicos implicados y especialmente los municipios-la prioridad de la Formación e Inserción socio-laboral en la lucha contra la exclusión y la disminución de las desigualdades alejándose de maniqueísmos y buscando la integración y complementación de lo social y lo económico.

Debemos esforzarnos para que las diferencias no se conviertan en desigualdades y para ello hay que diseñar y organizar nuevas formas de acceso a la formación para los colectivos y personas que más lo necesitan y paradójicamente menos participan en estos programas.

Palabras claves: Empleo e inserción socio-laboral; Sistema de cualificaciones y Formación Profesional; desarrollo de competencias, Educación y Aprendizaje a lo largo de la vida, Itinerarios personalizados de inserción, Concertación y diálogo social a nivel local, Precariedad y exclusión social. Municipios y pactos territoriales de empleo-formación.

1. Marcos conceptuales y legales

La Formación Profesional Ocupacional (FPO) es el nombre con el que se conoce en España la tipología de Formación específica para el empleo destinada prioritariamente a colectivos desempleados con especiales dificultades de inserción al mercado de trabajo. Se define como un sub-sistema del Sistema de Empleo y forma parte estratégica de las políticas activas de empleo. También se utilizan en el marco de proyectos de lucha contra la exclusión social y en otros programas de intervención social ya que las carencias formativas y la falta de recursos laborales es transversal a muchas personas.

Dependiente de la Administración laboral, la FPO es co-financiada por el Fondo Social Europeo y gestionada por administraciones públicas, organizaciones sindicales y empresariales, organizaciones sin ánimo de lucro y empresas privadas que actúan como Centros Colaboradores para la impartición de cursos.

Normalmente la Formación va “nominalmente” vinculada a la Inserción profesional y socio-laboral ya que la razón de ser de la FPO es facilitar ocupación a quienes participan en ella por ser desempleadas. Sin embargo este

objetivo queda diluido entre otras estrategias de apoyo personal y social la prioridad de empleo queda eclipsada frente a otras. Normalmente se usa indistintamente la expresión “Formación ocupacional” o “Formación Profesional Ocupacional”. En el bien entendido que ésta se dirige a las personas desempleadas al contrario que la Formación Profesional Continua que va dirigida al reciclaje y actualización profesional de personas contratadas laboralmente.

La Formación Ocupacional es competencia de la Administración Laboral a nivel General mientras que la ejecución de los programas o planes anuales corresponde bien a la Administración General o Autonómica, en función de las transferencias efectuadas. Los Servicios Públicos de Empleo Estatal y Autonómicos la regulan. Su objetivo general, como política activa de empleo, se dirige prioritariamente a potenciar la inserción y reinserción profesional de la población demandante de empleo, mediante la cualificación, recualificación o puesta al día de sus competencias profesionales, que podrá acreditarse mediante las certificaciones correspondientes. Por lo mismo, debe adecuarse a la oferta de empleo, actual o previsible a corto plazo, sin perjuicio de que las cualificaciones que ofrezca tengan horizonte de futuro.

La oferta formativa ocupacional se instrumentará en función de las características de la población desempleada, distinguiendo, en principio, la dirigida a jóvenes en búsqueda de su inserción, la dirigida a personas adultas que necesitan reinsertarse, incluidas las mujeres, y finalmente, la orientada a colectivos específicos con especiales dificultades para la inserción o reinserción. La característica específica de la oferta formativa ocupacional debe ser su capacidad de respuesta inmediata a la oferta de empleo que requiere continua evolución y formación de tal oferta en la economía globalizada.

La oferta y la gestión de la Formación Ocupacional deben tener presente los objetivos básicos del presente Programa nacional, por lo que sus cualificaciones deben ajustarse al Sistema nacional de cualificaciones, permitiendo su reconocimiento y convalidación en los restantes subsistemas. Asimismo, debe operar teniendo en cuenta los datos ofrecidos por el Observatorio sobre evolución de las cualificaciones y el empleo y ofrecer certificaciones transparentes en el mercado nacional y comunitario. La oferta de Formación Ocupacional debe articularse con el sistema de información y orientación de los diferentes Servicios Públicos de Empleo. Finalmente, debe operar con criterios de calidad que permitan mejorar su gestión y evaluar sus resultados.

El marco jurídico y normativo que la regula es el Plan Nacional de formación e inserción profesional, articulado a través los diferentes Planes de empleo del Reino de España en conexión con la E.E.E. (Estrategia Europea de Empleo) y la Ley de Cualificaciones y de la Formación Profesional. La integración de los tres subsistemas: formación profesional inicial, la ocupacional para desempleados /as y la continua de los trabajadores /as activos es un imperativo inaplazable.

2. Finalidades de la Ley de Cualificaciones y de la Formación Profesional (Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio)

- Facilitar la integración de las distintas formas de certificación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales.
- Fomentando la formación a lo largo de la vida.
- Integrando las distintas ofertas formativas.

- Instrumentando el reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones profesionales.

Tiene como objetivo la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas así como la oferta de formación sostenida con fondos públicos, favorecerá la formación a lo largo de toda la vida, acomodándose a las distintas expectativas y situaciones personales y profesionales.

A dicha finalidad se orientarán las acciones formativas programadas y desarrolladas en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, en coordinación con las políticas activas de empleo y de fomento de la libre circulación de los trabajadores.

2.1. Características y dilemas

Las distintas Estrategias Europeas de Empleo y de Inclusión Social se modificarán a partir del 2007 por los Planes nacionales de reforma que concentrará los diferentes objetivos en materia de empleo y formación profesional. Por ello se hace necesario buscar un consenso para concebir la Formación ocupacional e Inserción socio-laboral como un proceso integrado y global en el marco del Sistema de Educación y Formación Permanente de Personas Adultas. Esto comporta una perspectiva conceptual coherente con las políticas de Inclusión social y los modelos organizativos adaptados al entorno territorial adecuado.

Para ello, es imprescindible acordar con los agentes cívicos, económicos y sociales así como con los poderes públicos implicados y especialmente los municipios, la prioridad de la Formación e Inserción socio-laboral en la lucha contra la exclusión y la disminución de las desigualdades alejándose tanto del discurso asistencialista como del economicista, y buscando la integración y complementación de lo social y lo económico.

Debemos esforzarnos para que las diferencias no se conviertan en desigualdades y para ello hay que diseñar y organizar nuevas formas de acceso a la formación para los colectivos y personas que más lo necesitan y paradójicamente menos participan en estos programas.

2.2. Temas Transversales de reflexión

A lo largo del artículo vamos a cuestionarnos algunos temas transversales en la reflexión:

- Necesidad de buscar nuevos espacios, complementariedades, sinergias y equilibrios entre la oferta pública y privada de la Formación e Inserción para garantizar su carácter de derecho social y no mercantilizar la formación e inserción profesional. El papel de los Ayuntamientos como dinamizadores y articuladores es fundamental. Este documento reconoce que la ciudad y el municipio es pieza imprescindible en la ordenación, gestión y desarrollo de estos programas.
- Necesidad de Evaluar e incorporar la Calidad permanentemente para desburocratizar los modelos y desescolarizar la aplicación de la formación adaptando y flexibilizando las normativas reguladoras. Debe extenderse la cultura de la evaluación y el control de la calidad de las acciones a partir de las necesidades de las personas usuarias. Poner el

acento en el punto de vista de quienes participan en las acciones pero también en los no-participantes que quedan excluidos de los beneficios de las acciones de formación o no pueden –no saben ser demandantes de ella.

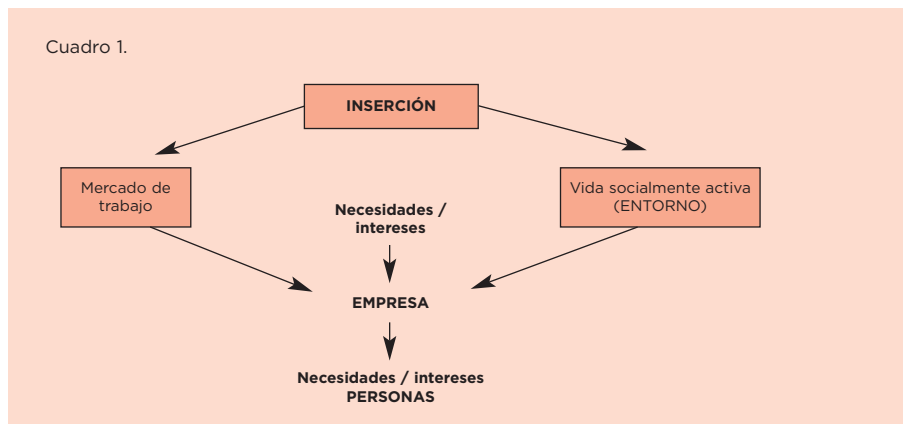
- Mejorar los mecanismos de seguimiento y control consensuando los criterios de concesión de las acciones del Plan de Formación e Inserción Profesional (FIP), priorizando la adecuación a las necesidades y expectativas de las personas, a las empresas y el mercado de trabajo local, garantía social formativa y de calidad técnica.
- Fomentar la Innovación permanente y nuevos métodos de formación y acompañamiento destacando los procesos interactivos colectivos y cooperativos del aprendizaje. Tales como los que incentivan la participación y desarrollo de la comunidad, las redes de intercambios de saberes, los modelos de gestión y co-responsabilidad social integrados en el entorno, el protagonismo e implicación activa de los usuarios/as en su aprendizaje; la utilización de la ciudad y el entorno como elemento de formación; programas de discriminación positiva de las mujeres; programas de ayuda mutua que mejoran la autoestima y el conocimiento personal, programas modulares y aquellos que se basan en la auto-educación y auto-aprendizajes.
- Intensificar las prácticas en empresas, aprendizajes por simulación, en los lugares de trabajo, pedagogía de la alternancia y otros sistemas que se adecuen a las necesidades y niveles de los participantes.
- Educar el sentido de la iniciativa, la creatividad y el espíritu cooperativo y emprendedor integrando estas dimensiones en el currículo formativo y en el diseño de las acciones y programas.

Es necesario favorecer análisis y debates entre los diversos agentes implicados en el sistema de Formación ocupacional e inserción socio laboral, los profesionales de la formación, los que tienen capacidad de decisión y los investigadores, con la intención de buscar las interacciones recíprocas de la Formación e Inserción socio-laboral en las estrategias contra la exclusión social revisando las finalidades y métodos.

Algunas preguntas centrales recorrerán transversalmente el escrito y acompañarán nuestra reflexión:

- ¿Qué impactos provoca la ruptura de los vínculos entre Educación-Trabajo y Ciudadanía en la sociedad y el empleo?
- ¿Puede existir un proyecto de Educación y Formación que no se apoye en la dimensión personal y colectiva de esta?
- ¿La formación debe dirigirse únicamente al individuo, omitiendo los aspectos socio-culturales y comunitarios que comporta toda acción educativa sensata?
- ¿Es necesaria una Ética de la Liberación y de la Esperanza en las estrategias de la formación para el empleo, la formación para el trabajo y la formación para la ciudadanía?

Cuadro 1.



3. Análisis del contexto y marcos de análisis

La mejor formación para la inserción es una buena educación de base y adaptada a las necesidades del territorio, de las empresas y de las personas. La Educación y formación de personas adultas se dirige a las personas que están fuera del sistema de formación inicial o universitaria. La formación profesional designa todo tipo de formación sistemática y organizada para personas adultas para adquirir o perfeccionar cualificaciones prácticas y teóricas necesarias para el ejercicio de una actividad profesional. Lo que es del todo impropio es “utilizar” los recursos de la Formación Ocupacional (FO) para suplir carencias estructurales del sistema educativo, de servicios sociales o ausencia de programas de reinserción de jóvenes sin buena formación inicial. Lógicamente la FO no puede dar respuestas a toda esa constelación de problemáticas sin fracasar.

Y sin embargo, desde nuestro ámbito no podemos permanecer ciegos ni sordos a una realidad aplastante: la mayoría de desempleados/as sin cualificación profesional no tienen tampoco suficiente formación básica ni cultural de base. Lo cual condiciona enormemente el futuro éxito y rendimiento en los aprendizajes de formación ocupacional. La Formación Ocupacional no puede “remediar” la ausencia de educación cultural que es la base que sostiene cualquier proceso de cualificación tecnológica. La insatisfacción de otros servicios públicos no puede recaer sobre el ámbito de formación para el empleo aunque no deba permanecer indiferente. De hecho diferentes Informes de la propia Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reconocen que la formación y preparación profesional por sí mismos no crean empleos pero contribuyen a formar personas que podrían desenvolverse mejor en el mercado laboral que los que carecen de esa formación. Por lo tanto más que poner el esfuerzo en la cualificación técnica exclusivamente, la formación polivalente y de sólida base cultural es la mejor garantía de éxito de las acciones formativas: revalidando una antigua certeza: la cualificación social y personal con la capacidad de adaptación son más importantes que la meramente profesionalizadora para obtener empleo.

El Instituto Nacional del Empleo y las Comunidades Autónomas con la transferencia de competencias plenas en políticas activas y formación a través del Plan FIP ofertaban formación con el objetivo de aumentar, mantener o mejorar la capacidad de empleabilidad. Objetivos sin duda ambiciosos por cuanto dotar a los participantes de los conocimientos, habilidades y actitudes adecuados para que pudieran desempeñar una ocupación previamente determi-

nada es propósito que supera las posibilidades de un curso de 2/3 meses de duración. La estrategia es construir un verdadero sistema que garantice el derecho a la educación permanente de todas las personas adultas. Para ello es imprescindible integrar la formación de base, la orientada al trabajo, la socioeconómica, la técnica-científica y la sociocultural.

La Formación Profesional Ocupacional, en nuestro país es fruto impaciente de todo un proceso histórico e institucional que no supo estructurar ni implementar una Sistema de Educación Permanente de Educación de Personas Adultas al servicio de la Inserción como derecho de ciudadanía. Todavía hoy está pendiente la articulación de competencias y ordenación de funciones de los territorios en materia de formación-empleo y desarrollo local.

Frecuentemente la ausencia de proyectos globales de desarrollo local y la falta de articulación de las acciones de FO con el sistema de Educación Permanente de Personas Adultas ha propiciado cursos efímeros y acciones sin continuidad.

Podríamos desvelar aspectos ocultos del actual modelo de FO en clave de “control social” en el marco de estrategias adaptativas que buscan anestesiar conciencias y retardar la asunción de autonomía y protagonismo como ciudadano/a.

El Modelo de Formación Profesional Ocupacional debe mantener un diálogo sobre el aspecto central de la Inserción socio-laboral en el marco de un sistema integrado y flexible de Educación Permanente y Formación Profesional bajo los principios y criterios a nivel europeo del APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.

3.1. Debemos concebir la inserción como derecho de ciudadanía y la formación como un derecho social

Muchas ONGs, Agentes Económicos y Sociales, Instituciones y Ayuntamientos en sus estrategias de lucha contra el desempleo utilizan la FO y Programas de Inserción socio-laboral como instrumento necesario pero no suficiente, para abordar el conflicto del paro y la exclusión social en su conjunto.

¿Qué priorizamos?:

- las necesidades de las personas, con sus niveles, expectativas, intereses, etc.
- las necesidades de las empresas: competitividad, innovación, expansión comercial, etc.

Es necesario posicionarse mejor en los mercados de trabajo determinando las demandas sociales; ¿a qué sector de la población nos dirigimos? ¿Qué importancia le damos a la Formación Ocupacional e Inserción Socio-Laboral: simplemente remedial y asistencialista? ¿Sólo se organizará mientras existan recursos financieros externos? O ¿centramos los esfuerzos en la Formación Continua como estrategia de mejorar la competitividad y las estrategias de futuro del sector empresarial del territorio?

A menudo los objetivos de la FO se agotan en identificar:

- inserción como contrato laboral (eventual, precario, etc.),
- inserción social: cuando es dirigida especialmente a los colectivos desfavorecidos que requieren un acompañamiento al empleo y una recuperación de autonomía y motivación que supera las posibilidades del curso formativo.

3.2. Los programas de formación ocupacional e inserción socio-laboral deben conciliar la lógica de la solidaridad con la lógica del mercado de trabajo

Sin ninguna duda conciliar la LÓGICA DE LA SOLIDARIDAD y LA LÓGICA DEL MERCADO es necesario para superar enfoques maniqueos y construir modelos de intervención que no dicotomicen lo social de lo económico.

Para ello hay que introducir criterios más globales que identifiquen mejor las causas y las características de los participantes:

- Mecanismos de estudio de necesidades tanto de las personas destinatarias de la acción como de las empresas del entorno con las que se va a colaborar.
- Observatorios de mercados de trabajo centrados no sólo en la detección de necesidades técnicas y profesionales sino también en las necesidades sociales y culturales.

Solamente si se contemplan todas las dimensiones y variables que se entrecruzan en la realidad de las personas sin empleo se está en condiciones de proponer políticas innovadoras de formación-empleo.

3.3. Evolución hacia marcos más globales de promoción de la ciudad y calidad de vida de las personas

Se ha producido una importante evolución. A principios de los años 80, existían unos programas que se solicitaban al INEM como institución con competencias en políticas de empleo, sin que hubiera ningún tipo de detección de necesidades más allá de la mera constatación de la cantidad de gente en situación de paro y demandantes de empleo. Posteriormente, con las transferencias de competencias a la CCAA se aproxima al territorio. Y así, por ejemplo, en los municipios la promoción económica va tomando importancia como marco de actuación en materia de empleo en el ámbito local. Se hacen estudios de necesidades concentrados en sectores, también planes de dinamización ligados a unas demandas de nuevos perfiles profesionales o reforzamiento de los existentes. También se hacen estudios sobre colectivos en situación de riesgo de exclusión. A partir de aquí se realiza la programación. Se demandan las acciones teniendo en cuenta los perfiles profesionales y ocupacionales que buscan las empresas.

El problema está en la dependencia de las subvenciones, que hace que los estudios sobre perfiles profesionales no sean actualizados y que cuando se han realizado no se han ajustado a lo que se necesitaba.

En algunos Municipios e Instituciones u ONGs, existe la figura del prospector/a - visitador/a de empresas que recoge las demandas y necesidades de las empresas directamente. También facilita las prácticas de inserción de los cursos de FO y abre canales para la Formación en alternancia de los Centros educativos. Es una vía que pone en contacto directo al municipio con las empresas estableciendo pactos de colaboración basados en la confianza.

3.4. Es importante romper los etiquetajes que estigmatizan determinadas acciones de formación

Históricamente existe la idea de que la Formación sólo sirve para hacer currículos de parados/as, con todas las connotaciones peyorativas del término:

cronificar las dependencias. Esta sólo es una acción posible. En la mayor parte de territorios se ha hecho un notable esfuerzo en plantear una verdadera oferta de formación a trabajadores/as ya sean en paro o en activo.

Características del contexto:

- rigidez en las decisiones (demora),
- condiciones y criterios de éxito muy definidos (nº de alumnos/as, porcentaje de inserción, etc.),
- realización de los mismos cursos en un territorio común (problemas para conseguir alumnado),
- las subvenciones sirven para mantener estructuras, se realiza la petición de los cursos en muchos casos para mantener los puestos de trabajo de los técnicos/as.

La FO y las acciones de Inserción socio-laboral son un servicio a la orientación. Nuestra sociedad actual tiene que reconocer la Formación Profesional como un derecho de las personas para seguir el ritmo frenético de los cambios. Es un derecho humano: la posibilidad de acceso continuo a los cambios. Si fuese así sería una Formación abierta a todos y todas. En lugar de esto, solamente se considera como derecho la formación reglada inicial durante los primeros años.

La FO es un instrumento de contención social, cuando el desempleo es un problema, controla a la gente. Es una formación mediatizada por la inserción laboral, que suaviza la tensión social que genera el paro.

La formación entendida como creación de ocupación, crea cualificaciones de las que el sistema productivo está falto. La formación continua, formación de ocupados/as, mejora la productividad de la empresa con fondos públicos que se añaden a las cotizaciones propias de trabajadores y empresarios por este concepto.

Es necesaria una concepción de la formación como derecho de la ciudadanía.

4. Elementos claves y disfunciones en los programas de formación ocupacional e inserción profesional

Hemos detectado que la mayor parte de problemas de la Formación Profesional Ocupacional se generan en los niveles de:

4.1. Planificación

Insuficiente información del mercado de trabajo "real" y del tejido industrial o de servicios configurado por las PYMES locales. Falta de flexibilidad y eficiencia en los sistemas de observación y prospección del empleo así como de los métodos de diagnóstico de las necesidades de formación. A menudo se interviene sin haber identificado ni seleccionado claramente los problemas que hay que abordar con lo cual se plantean objetivos tan ambiciosos o etéreos que resulta imposible abordarlos eficazmente.

Una de las grandes problemáticas reside en la ausencia de indicadores y criterios para planificar. Saber acotar las necesidades que justifican la intervención es una tarea fundamental para obtener resultados y racionalizar los recursos. Se da una falta de relación entre Diagnósticos de necesidades, Planes estratégicos de Empleo y desarrollo local con las acciones de formación e inserción. Existe dificultad de acceso a los informes o estu-

dios de la estructura económica de la ciudad o comarca y del mercado de trabajo realizados por los distintos organismos que inciden. Es necesario conocer y analizar las otras intervenciones y programas similares o complementarios que ya existen en el territorio. Seguro que no será la primera vez que se hace algo de este tema. Anteriormente habrán habido tentativas o iniciativas fracasadas o exitosas: hay que tenerlas en cuenta. Sólo de ese modo se podrán fijar objetivos reales y evaluables porque se podrán alcanzar.

4.2. Información y orientación profesional

Falta de información fiable y de medios humanos, materiales y tecnológicos apropiados. Aparecen conflictos porque falta claridad y exactitud en la información.

4.3. Evaluación

Hay una limitación de los sistemas de seguimiento y evaluación de las acciones emprendidas en términos de acompañamiento y colocación real. Carencia de metodologías propias de evaluación que superen el nivel de control administrativo garantizando la valoración de resultados y de los procesos seguidos: Evaluación de la calidad total del sistema formación-empleo.

Se hace necesario establecer un hábito de presentar resultados y Memorias anuales con todas las actividades realizadas, gastos efectuados y éxitos obtenidos. No suelen darse canales de comunicación serios. Prima la espectacularidad o la “foto” fácil de la nota “en prensa”... pero no se comunica ni resultados ni ejemplos de buenas prácticas.

Es un instrumento de presentar balance y someter a discusión la pertinencia y transparencia del modelo. Fomenta claramente la construcción de una ciudadanía activa invitando a instituciones y personas a hacer algo positivo a favor del empleo, la inserción y el desarrollo local.

4.4. Organismos y profesionales de formación-empleo presentes en el territorio

Limitaciones y/o descoordinación entre agentes, organismos y recursos humanos que intervienen en el mismo territorio. Inexistencia de procesos y objetivos que los una. El hecho de depender de distintos organismos o departamentos y no tener establecidos unos mecanismos de comunicación y trabajo conjunto es causa de descoordinación.

Existen programas y técnicos que inciden en los mismos temas. Pero la dependencia de distintos organismos y el hecho de no tener establecidos unos mecanismos de comunicación y trabajo conjunto provoca una descoordinación y “rivalidad interinstitucional” inadmisibles. Ausencia de trabajo conjunto, solapamientos y desconexión de enfoques. Se impone una promoción coordinada de acciones formativas respondiendo a los mismos indicadores de Planificación integrando las diferentes áreas y enfoques.

Los espacios de comunicación, negociación y acuerdos deben estar claramente establecidos para garantizar la coherencia y eficacia del sistema de formación profesional en el territorio. Sólo de este modo, la Formación

Ocupacional como instrumento para el desarrollo económico y social integrado en un Sistema de Formación Profesional de carácter integral estará estrechamente relacionada con el sistema educativo y con el sistema económico local teniendo presente el conjunto de la realidad social y los cambios en el mercado de trabajo de la zona.

4.5. Concepción y paradigma

Frecuentemente los modelos pedagógicos y metodológicos que sustentan programas de formación se enmarcan en estrategias de reproducción y legitimación de paradigmas laborales y empresariales dominantes, haciendo “socialmente tolerable” ciertos niveles de marginación y precariedad.

Si restringimos la formación a la mera “instrucción” o “adiestramiento” en técnicas triviales, poco contribuye la formación a que la gente aprenda a pensar y a ser mejor persona con responsabilidades y sentido de ciudadanía. La formación no puede esquivar una de sus misiones principales: “humanizar” las relaciones laborales para ganar en calidad.

4.6. Carácter institucional y “competencial”

¿Quién decide y qué es lo que decide? Definir políticas más ágiles, más dinámicas, más integradas a otras políticas de desarrollo que permitan mejorar la eficacia y eficiencia de los recursos disponibles, abundantes hoy, escasos mañana.

4.7. Mejorar el sistema de información y comunicación

Es imprescindible disponer rápida y actualizadamente de la información precisa y fluida para la rapidez y operatividad de respuestas.

Crear y potenciar una red de información descentralizada y flexible es fundamental para garantizar el derecho básico a la información. Un primer nivel se sitúa como “derecho ciudadano” que se estructura a través de la publicidad oficial y toma forma de Leyes, Ordenes, Resoluciones y otros procedimientos normativos propios del Derecho público que como institución debe garantizar. Este esfuerzo por garantizar la “transparencia” en los criterios de acceso y procedimientos de gestión y organización es clave para potenciar la calidad y el reconocimiento social de las acciones a favor del empleo y el desarrollo local que lleva a cabo la entidad.

4.8. Motivación y metodologías didácticas

Estímulos, gusto de aprender y las dinámicas de atención de los que aprenden.

¿Qué incentivos tienen los/as usuarios/as de la formación? ¿Qué recompensas tienen los que están interesados/as en ella?

No se desarrollan instrumentos ni metodologías adecuadas a la intervención que se persigue. Cuenta más el voluntarismo y las supuestas ganas de hacer bien las cosas, que el enfoque profesionalizado y riguroso. El exceso de “creatividad” e improvisación ahoga la necesaria previsión a medio y largo plazo.

Es necesaria la concreción de objetivos ya sean de conocimientos, de actitudes, etc., y la estructuración de los contenidos, bloques y las metodologías didácticas y técnicas pedagógicas que se vayan a utilizar.

Determinar las experiencias significativas y actividades que se deben propiciar para “aprender haciendo” y adquirir conocimientos con sentido.

4.9. Medios y recursos

¿Los organismos públicos y privados que gestionan deben mantener infraestructuras fijas y estructuras estables en materia de Formación Ocupacional?
¿No es perversa la tendencia a la sub-contratación y la precarización laboral que conlleva?

¿Cómo conciliar flexibilidad con seguridad laboral?

4.10. Conexión y articulación con el mundo empresarial y los sectores económicos del territorio

De manera sintética: Hay que detectar, identificar y seleccionar los aspectos problemáticos y conflictivos existentes en las prácticas de formación hoy para integrar el desarrollo personal y social con la cualificación tecnológica. Ambas dimensiones inseparables no se pueden dicotomizar sin contribuir a la creciente banalización de la formación.

La falta de prospección de empleos y la poca comunicación con las PYMES y empresas mayoritarias en el territorio hace que no se aprovechen las oportunidades y deseos de colaboración que suelen manifestar. Tenemos que partir de sus realidades, tanto de sus limitaciones, para superarlas, como de las potencialidades para aprovecharlas.

Es imprescindible situarse adecuadamente en el contexto económico y socio-cultural. Los hábitos laborales y las culturas de empresa dominantes van a condicionar las posibilidades reales. Tanto el entorno socioeconómico como los contornos institucionales y tradicionales marcarán el ámbito de lo real.

5. Propuestas para mejorar la calidad de los proyectos de formación ocupacional e inserción profesional al servicio de la inclusión social

Las administraciones locales y otras instituciones han ido asumiendo funciones y prestando servicios en el ámbito de la lucha contra el paro y la dinamización económica, sin disponer de competencias ni recursos financieros propios. Pero, por su proximidad con los problemas de la población, debían dar respuesta a la fuerte demanda social derivada de la crisis del empleo y los cambios en el mercado de trabajo.

La dependencia excesiva de los Fondos económicos discontinuos y con periodicidad anual y el sometimiento a procedimientos y normas de carácter administrativo, han limitado la necesaria flexibilidad y adecuación de los programas a las realidades locales concretas.

Este factor ha mediatizado permanentemente el tipo de estructura y la cultura organizativa desde la que se prestan esos servicios de empleo y desarrollo local.

Esa sensación de constante provisionalidad, precariedad e imprevisión ha alterado profundamente las bases y lógicas desde las cuales intervienen.

Teóricamente se ha convenido que el municipio tenía un papel fundamental en la estrategia de creación y mantenimiento de empleo. Pero en la práctica ha

tenido poco margen para planificar y adaptar los recursos y programas a la singularidad de cada territorio sin riesgos de burocratizarse. Con el objetivo de avanzar juntos hacia unos modelos de formación ocupacional de calidad al servicio del empleo y el desarrollo local exponemos las siguientes propuestas.

5.1. Propuestas de Planificación

- La Formación ocupacional deberá estar directamente vinculada a los Planes Estratégicos del territorio y en coherencia con el sistema integral de educación permanente y formación profesional.
- Los Ayuntamientos necesitan disponer de competencias y recursos para desarrollar políticas de formación y de empleo, más que ser meros gestores y ejecutores de programas. La capacidad de planificar y organizar el modelo de formación-empleo desde la iniciativa territorial requiere un liderazgo asumido y reconocido por el poder local.
- Es necesario definir la planificación desde las necesidades de los sectores productivos y empresariales que operan en el territorio. La proximidad del municipio a sus problemáticas y potencialidades le convierte en el mejor interlocutor para ejercer un rol fundamental.
- El enfoque de la política de formación para el empleo debe estar interrelacionado con el proyecto global de ciudad y al modelo de planificación territorial. La FO debería formar parte de ese modelo integral como instrumento de la política de empleo y en coherencia con los Planes estratégicos que van impulsando los municipios a favor de un desarrollo económico y social sostenible.
- Los Ayuntamientos necesitan ofrecer un modelo de Formación que sea flexible, adaptable y modular. Tanto por exigencias de los cambios operados en los mercados de trabajo y las empresas como por los nuevos perfiles y demandas de las personas trabajadoras y desempleadas.
- Los nuevos requerimientos de la Sociedad de la Información y la generalización de las nuevas tecnologías en el mundo del trabajo están ampliando los colectivos en situación de riesgo. Los municipios deben adaptar la FO a esas demandas vinculando estrechamente la oferta de orientación-formación e inserción profesional.
- La Formación Ocupacional debe estar integrada claramente en el marco de la nueva Formación Profesional articulada al sistema de la Educación permanente a lo largo de toda la vida entendida como derecho de toda persona al aprendizaje continuo.
- Las administraciones locales y las Organizaciones responsables de gestionar deberían estructurar su propia demanda de formación y no limitarse a ejecutar exclusivamente la que viene financiada por instituciones supramunicipales porque de este modo se desvirtúa el proyecto de dinamización económica local.

Resumen IDEA-CLAVE: Los ayuntamientos o territorios de ámbito local deberían ejercer un papel dinamizador en materia de formación-empleo en el territorio en cooperación con los otros agentes públicos o privados que operan. Deberían ser los auténticos responsables de los objetivos y la consiguiente planificación de la FO. Anticiparse a los cambios que se están produciendo supone: poder planificar, poder organizar, encontrar nuevas vías y oportunidades de empleo, identificar colectivos de atención prioritaria, y, para todo ello se requiere asunción de responsabilidades en este ámbito. Este principio se debe articular con la administración competente y en coherencia con el sistema integrado de Formación Profesional y de Cualificaciones.

5.2. Propuestas de Análisis de necesidades

- La mejor observación del mercado de trabajo local y comarcal es la que se efectúa de modo permanente mediante la relación directa con el tejido empresarial.
- Las relaciones establecidas entre el ayuntamiento y las empresas para cooperar en temas de prácticas en Centros de Trabajo y la Formación en Alternancia, permitirá un conocimiento vivo sobre las fluctuaciones, evolución y cambios coyunturales en el mercado de trabajo.
- Los organismos con competencias necesitan disponer de sistemas y observatorios del mercado de trabajo y de la realidad socioeconómica para diseñar planes de formación a partir del diagnóstico de las necesidades reales de la población. De este modo se garantiza el conocimiento de las tendencias de la actividad económica y del empleo.
- Conviene destacar la importancia de la agrupación de esfuerzos en forma de mancomunidades o consorcios de municipios pequeños para obtener economías de escala en estrategias de promoción y desarrollo comarcal considerando la formación como un factor estratégico de cohesión social y territorial.
- Los municipios necesitan disponer de espacios de concertación y diálogo entre todos los agentes económicos y sociales implicados en la formación-empleo para establecer con mayor precisión y calidad las prioridades y criterios de intervención comunes. Frente a la actual dispersión y solapamientos de recursos avanzar en clave de Planes territoriales integrados de formación en cooperación con otros agentes y organismos.
- Para la puesta en marcha de cualquier política de desarrollo local es necesario contar con la participación y coordinación de todos los agentes que intervienen en el territorio. Para que sea efectiva debe potenciarse la cultura de participación y consenso que fortalece por sí sola cualquier iniciativa que se ponga en marcha.
- Los municipios necesitan disponer de instrumentos ágiles y eficaces para identificar los desajustes en el mercado de trabajo o las necesidades en el ámbito local. Estos sistemas articularán las necesidades de las empresas, usuarios/as y las líneas estratégicas de promoción y desarrollo local de modo que se construyan Pactos Locales de Formación-Empleo basados en el consenso, la concertación de recursos y la cohesión económica y social.

5.3. Propuestas de Programación

- La programación de FO en el territorio debe buscar equilibrio entre las necesidades detectadas, la capacidad de respuesta al desempleo con una política de ordenación del territorio y desarrollo global.
- Los ayuntamientos necesitan superar la disfunción que hay entre el tiempo y las necesidades detectadas. Actualmente el tiempo es un condicionante muy importante. Se deberían realizar y aprobar programaciones de carácter plurianual semejantes a los CONTRATOS-PROGRAMA que desarrollan los interlocutores sociales. Estos planes de carácter bi-anual dispondrían de recursos para la formación flexibles, con horarios y periodicidad flexibles en función de las necesidades.

Este nuevo sistema de programación debería contemplar los factores que limitan el éxito y calidad de la FO, tales como:

- Homologación de cursos y validación de especialidades.
- Unidades y proporción de alumnos/horas, sistema de créditos.
- Sistema modular.
- Número de horas de formación por alumno.
- Convenios de prácticas. Seguridad jurídica de los acuerdos de formación en alternancia.
- Metodologías activas basadas en la alternancia formación-trabajo.
- La orientación y la Acción tutorial deberían ser ejes conductores de la Formación ocupacional como factor de éxito y garantía de calidad.

5.4. Propuestas de Gestión y organización

- Tras varios años de gestión y organización de la FO los ayuntamientos constatan que con recursos discontinuos no se puede mantener un servicio continuo sin que afecte a su calidad y eficacia. Se propone establecer programas-marco que garanticen la continuidad del servicio y, superando el riesgo de precariedad, optar por estructuras de personal estables que se puedan comprometer e implicar en el modelo de ciudad que se desea construir.
- Los Ayuntamientos necesitan crear estructuras estables en la gestión y flexibilidad en la impartición de las acciones para adaptarse a las variaciones de la demanda. Es necesario potenciar la plantilla específica de promoción económica-empleo asimilable al convenio municipal y respetar también las peculiaridades del personal contratado por proyectos para tareas móviles.
- Las formulas de gestión y organización son variadas. Los ayuntamientos deben garantizar la pluralidad de situaciones en función de la diversidad de circunstancias y situaciones, garantizando siempre la prevalencia del interés público y potenciando formulas mixtas de gestión y concertación de servicios, asegurando los principios de transparencia y libre concurrencia entre sector público y privado.
- Para cumplir adecuadamente con los objetivos se requiere condiciones de flexibilidad en el inicio de los cursos y con el número de alumnos/as.
- Potenciar los mecanismos de colaboración entre el mundo empresarial y los sectores económicos de modo que las organizaciones empresariales puedan aportar sus conocimientos y experiencias en el sector y lo puedan transferir en la formación.
- El Ayuntamiento debería garantizar la calidad de los servicios de FO, actuando como un reequilibrador de la oferta y no solo como un oferente más. Le corresponde un papel de dinamizador y liderazgo.
- Desde esa posición reconocida podrá realizar una planificación y ordenación de recursos asegurando a los/as ciudadanos/as las infraestructuras suficientes, mediante convenios, concertación de equipamientos, realizando directamente, o en colaboración, inversiones, etc. guiados por el objetivo de rentabilizar todos los recursos públicos y privados.

5.5. Percepciones de los agentes implicados. Difusión y conocimientos de los programas de la FO

- Debería potenciarse la concepción de que los/as participantes son sujetos activos, personas que están ejerciendo un derecho de ciudadanía a través de los servicios de empleo y formación, con conciencia cívica y con sentido de pertenencia. Este sentido de pertenencia, y el vínculo que se crea, es más importante que el bien o servicio que se quiere prestar.

- Los servicios de formación deben estar integrados en una cultura de calidad total a los ciudadanos superando las rigideces burocráticas que tienden a cosificarlos.
- Se deben crear sistemas que permitan al ciudadano/a expresar su grado de satisfacción con respecto a los servicios de acuerdo a unos principios deontológicos y reglamento de derechos y responsabilidades.
- Las entidades necesitan saber el grado de valoración y aceptación del servicio. La calidad, personalización y eficacia en inserción socio-laboral deberían ser indicadores claves y elementos diferenciadores de la oferta formativa.

5.6. Propuestas de Evaluación y Seguimiento

- Las Entidades deberían disponer de instrumentos homogéneos comunes tales como: Sistemas de evaluación; Redes de Intercambios; Espacios permanentes de análisis y elaboración para la innovación de la formación, etc.
- El sistema de evaluación debería contemplar tanto el valor directo como el indirecto de las actuaciones relacionando directamente los resultados a los objetivos previstos.
- La evaluación de la FO debe tener en cuenta la perspectiva de los empresarios, los alumnos, los técnicos/expertos, los Centros de formación y la Administración financiadora.
- Son necesarios Indicadores de impacto general y no los reduccionistas al grado de adquisición de conocimientos.

6. Conceptos claves en la Formación Profesional ocupacional

¿Qué se entiende por cualificación profesional?

Conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral.

¿Qué se entiende por competencia profesional?

Conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.

¿Qué estudios comprende la Formación Profesional?

- El conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones.
- El acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica.
- Las enseñanzas propias de la formación profesional inicial.
- Las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores.
- Así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

¿Cuáles son las ofertas de Formación Profesional?

- La Administración General del Estado, previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional, determinará los títulos y los certificados de profesionalidad, que constituirán las ofertas de formación

profesional referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

- Las instituciones y entidades que desarrollen ofertas formativas sostenidas con fondos públicos están obligados a facilitar a las Administraciones competentes toda la información que sea requerida para el seguimiento, fines estadísticos y evaluación de las actuaciones desarrolladas. Asimismo, serán de aplicación los procedimientos, métodos y obligaciones específicas que se derivan de la legislación presupuestaria, de la normativa y financiación europea y del desarrollo de planes o programas de ámbito nacional y europeo.
- En el acceso a las diferentes ofertas formativas se tendrán en cuenta las acreditaciones previstas en el artículo 8 de esta Ley.

¿Quién crea y homologa los centros de Formación Profesional?

- El Gobierno, previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional, establecerá los requisitos básicos que deberán reunir los centros. Las Administraciones podrán establecer los requisitos específicos que habrán de reunir dichos centros.
- Corresponderá a las administraciones la creación, autorización, homologación y gestión de los centros.
- Se establecerán los mecanismos adecuados para que la formación que reciba financiación pública pueda ofrecerse por centros o directamente por las empresas, mediante conciertos, convenios, subvenciones u otros procedimientos.

¿Qué son los Centros Integrados de Formación Profesional?

Se considerarán Centros Integrados de Formación Profesional aquellos que impartan todas las ofertas formativas. Las Administraciones podrán crear y autorizar dichos Centros de Formación Profesional con las condiciones y requisitos que se establezcan.

La dirección de los Centros Integrados de Formación Profesional de titularidad de las Administraciones educativas, será nombrada mediante el procedimiento de libre designación por la Administración competente, entre funcionarios públicos docentes, conforme a los principios de mérito, capacidad y publicidad, previa consulta a los órganos colegiados del centro.

Reglamentariamente, el Gobierno y los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas adaptarán la composición y funciones de los Centros Integrados de Formación Profesional a sus características específicas.

¿Qué se entiende por Sistema Nacional De Cualificaciones y Formación Profesional?

El conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo.

¿Qué funciones le corresponden al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional?

- Promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través de un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

- Así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales.

¿Cuáles son los principios básicos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional?

- El desarrollo personal y al ejercicio del derecho al trabajo como a la libre elección de profesión u oficio y a la satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida.
- El acceso, en condiciones de igualdad de todos los ciudadanos, a las diferentes modalidades de la formación profesional.
- La participación y cooperación de los agentes sociales con los poderes públicos.
- La adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea.
- La participación y cooperación de las diferentes administraciones públicas.
- La promoción del desarrollo económico y la adecuación a las diferentes necesidades territoriales del sistema productivo.

¿Qué fines se propone el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional?

- Capacitar para la actividad profesional.
- Promover una oferta formativa de calidad.
- Proporcionar a las personas interesadas, información y orientación.
- Incorporar a la oferta formativa acciones de formación que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia.
- Evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición.
- Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de los trabajadores y la optimización de los recursos dedicados a la formación profesional.

¿Qué instrumentos y acciones forman el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNC y FP)?

- El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que incluirá el contenido de la formación profesional asociada a cada cualificación y tendrá estructura modular.
- Un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales.
- La información y orientación en materia de formación profesional y empleo.
- La evaluación y mejora de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional que proporcione la oportuna información sobre el funcionamiento de éste y sobre su adecuación a las necesidades formativas individuales y a las del sistema productivo.

¿Quién va a realizar la regulación y coordinación del SNC y FP?

- Corresponde a la Administración General del Estado la regulación y la coordinación, sin perjuicio de las competencias que corresponden a las Comunidades Autónomas y de la participación de los agentes sociales.
- El Consejo General de Formación Profesional es el órgano:
 - consultivo y de participación institucional de las Administraciones públicas y los agentes sociales.

- de asesoramiento del Gobierno en materia de formación profesional, sin perjuicio de las competencias que el Consejo Escolar del Estado tiene atribuidas.
- El Instituto Nacional de las Cualificaciones es el órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional.

BIBLIOGRAFÍA:

- AAVV.** (2002). "¿Sirve la Formación para el empleo?". Col. Estudios. Consejo Económico y Social. CES. Madrid.
- AAVV.** (2002). "Atajar la precariedad laboral". Ed. Icaria. Barcelona.
- Alvira, F.** (1991). "Metodología de la evaluación de programas". CIS. Cuadernos Met. 9. Madrid.
- Auberni, S.** (1998). "Aprender para Trabajar, Trabajar para Aprender". Ed. Rosa Sensat. Barcelona.
- Aznar, G.; Caillé, A.; Laville, J.L.; Robin, J.; Sue, R.** (1999). "Hacia Una economía plural - Un trabajo, una actividad, una renta para todos". Ed. Miraguano-Promocions. Madrid.
- Castel, R.** (1995). "Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat". Fayard. Paris.
- CEDEFOP.** (1995). "El Sistema de Formación Profesional en España" Luxemburgo. Of. Publicaciones Oficiales de la C. Europea.
- Del Río, E.; Jover, D.; Riesco, L.** (1992). "Formación y Empleo: estrategias posibles". Ed. Paidós. Barcelona.
- Echevarría, B.** "Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución". PPU. Barcelona.
- Equipo PROMOCIONS** (1999) (Frago, E.; Jover, D.; López V.M.; Márquez, F.; Mora, G.) "El Empleo de los Inempleables". Ed. Popular. 1996. Madrid. "Trabajar para Vivir - Una propuesta innovadora de Inserción socio-laboral". Ed. Miraguano. Madrid.
- Farriols X.; Francí, J.; Inglés, M.** (1993). "La Formación profesional en la LOGSE" ICE-Ed Horsori. Barcelona.
- Farriols, X.; Inglés, M.** (1993). "L'Orientació Professional Inicial a Catalunya" ICE- Ed. Horsori. Serveis de cultura popular. Barcelona.
- Fernández, José Antonio.** (2001). "El redescubrimiento de la educación permanente" Artículo publicado en revista de UNED. Madrid.
- Ferrández, A.** (Coord) (1992). "La Formación ocupacional. Realidad y Perspectivas" Ed. Diagrama. Barcelona.
- García-Nieto Paris, J.N. y otros.** (1989). "La Sociedad del Desempleo" CCJ. Barcelona.
- Gorz, A.** (1997). "Misères du présent, richesse du possible". Ed. Galilée. París.
- Aznar, Guy; Caillé, Alain; Laville, Jean Louis; Robin, Jacques; Sue, Roger.** (1999) "Vers une Économie Plurielle. Un travail, une activité, recome pour tous". Ed. Syros, 1997. Versión española en Ed. Miraguano. Madrid.
- Jover, D.** (1990). "La Formación Ocupacional" - Para la Inserción, la educación permanente y el desarrollo local" Ed. Popular. Madrid.
- Jover, D.** (2006). "Empleo Juvenil" Ed. Popular. Madrid.
- Le Boterf, G.** (1993). "Ingeniería y evaluación de los planes de formación". Deusto. Barcelona.
- López Palma, F.** (1995). "Formació, qualificació i mercat" ICE, Ed. Horsori. Serveis de Cultura Popular. Barcelona.
- Passet, R.** (1996). "L'économique et le vivant". Ed. Económica. París.
- Rodríguez, M.L.** (1998). "El mundo del trabajo y las funciones del orientador". Ed. Barcanova. Barcelona.
- Viveret, Patrick y Equipo PROMOCIONS.** (2004). "Reconsiderar la riqueza y el empleo". Inserción socio-laboral y ciudadanía. Ed. Icaria. Barcelona.

La educación en valores desde una perspectiva no formal

El artículo presenta, desde el punto de vista educativo, el término “valor”, sus características, los valores aludidos en la educación en valores así como las modalidades desde la que plantear esta corriente educativa; entre estas modalidades destaca la educación no formal. A continuación, se hace un breve recorrido por la evolución, en nuestro país, de la educación en valores, sus puntos en común y diferencias con otras corrientes como la educación para el desarrollo, la educación intercultural, la educación para la igualdad... Por último, desde una perspectiva metodológica, el artículo plantea la educación en valores como un proceso de transformación social y presenta pautas que el educador o educadora puede tener en cuenta a la hora de impulsar y desarrollar procesos de educación en valores con jóvenes.

Palabras clave: Proceso. Intencionalidad transformadora. Participación. Grupo.

1. Sobre los valores y la educación en valores

No es arriesgado decir que, en la actualidad, hay un amplio acuerdo acerca de la necesidad de educar, y educarnos, en valores. Baste pensar en el amplio número de figuras profesionales que, de una u otra forma, están relacionadas con esta cuestión: maestros, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, mediadores (social, juvenil, intercultural...), educadores (de calle, infantil, de centros de menores, sexual, familiar...), monitores (de tiempo libre, de ludoteca, de campamento...) por citar sólo algunas. Baste también con observar lo que ocurre a nuestro alrededor, o prestar una mínima atención a lo que llega desde los medios de comunicación. Pero precisamente la amplitud de ese acuerdo y la obviedad de esa necesidad son las que hacen que no siempre nos preguntemos por qué: ¿acaso no es suficiente con los valores que la sociedad nos transmite a través de los procesos de socialización, educación, formación... que, además, hay que educar en valores?, ¿por qué no son suficientes todos estos mecanismos que operan a nivel social y colectivo y necesitamos intencionar una educación “específica”?, ¿o es que no estamos hablando de los mismos valores? Estas cuestiones no son irrelevantes ya que, como veremos en este artículo, sus respuestas están estrechamente vinculadas a la concepción y metodología de la educación en valores desde una perspectiva no formal. Pero antes de llegar a ese punto, necesitamos aclarar qué hay detrás de la palabra “valor”, y a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de Educación en Valores.

Atendiendo sólo a dos de sus muchas acepciones, el diccionario nos dice que “valor” hace referencia tanto a la percepción de utilidad que se atribuye a una realidad, como a la cualidad intrínseca que poseen algunas realidades y que las hacen estimables; esta estimación que cada persona hace de una determinada realidad es completamente subjetiva, hasta qué punto consideramos que algo

es deseable, surge de un proceso personal. Éste es un hecho que hemos de tener presente: no todos valoramos de igual forma un mismo valor. Y esta aparente obviedad esconde algo en lo que no solemos detenernos: educar en valores significa elegir; optar por unos valores y descartar otros.

En tanto que dimensiones psicológicas, todos los valores comparten una serie de características:

- **Sistema:** los valores se organizan en conjuntos de relaciones.
- **Jerarquía:** no todos los valores presentan la misma validez para una determinada sociedad o grupo social.
- **Polaridad:** todo valor tienen su valor opuesto o contravalor.
- **Referencia a un sujeto:** El valor lo es siempre “para alguien”. Supone una referencia a un ser inteligente y sensible.
- **Apetibilidad:** los valores resultan atractivos para las personas, esto les diferencia claramente de las necesidades que son obligatorias.
- **Carácter relacional sujeto-objeto:** para que haya un valor debe haber una preferencia humana.

Además, los valores también son orientadores de la conducta: apuntan el camino por el que, en líneas generales, transcurre la conducta de una persona. Esta cualidad orientadora de la conducta es compartida con las actitudes y las normas. Valores, actitudes y normas componen lo que, en el ámbito educativo, se denominan “contenidos actitudinales”, aquellos contenidos que como señala Aldea López “buscan generar una predisposición a actuar de una forma aceptada socialmente.”. No siempre resulta fácil establecer la diferencia entre estas tres dimensiones, especialmente entre actitud y valor. Incluso no es infrecuente encontrar que un mismo concepto es interpretado como actitud o valor, según la perspectiva y modelo teórico de referencia. Para el objetivo de este artículo, es suficiente con aclarar que, mientras que una actitud remite a una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante diferentes situaciones, personas, objetos..., un valor remite a un principio normativo: la persona regula su conducta de acuerdo con el principio normativo que determinado valor estipula.

Desde una perspectiva sociológica, los valores se relacionan estrechamente con una cultura y un modelo de organización socioeconómico determinados. A lo largo de de la historia, cada grupo social ha ido definiendo el sistema de valores que, de acuerdo con la definición de cultura aportada por Galtung (1981), le ha servido para identificar lo que es correcto, verdadero, válido, humano, sagrado... Esta estrecha vinculación entre valores y organización social, no impide que en la actualidad se admita que existe un grupo de valores que podrían considerarse comunes a todas las culturas y modos de organización. Entre estos valores se encontrarían:

- *Libertad:* facultad de obrar en uno u otro sentido y asumir la responsabilidad de los actos propios.
- *Igualdad:* el reconocimiento de que todas las personas tienen la misma capacidad para el ejercicio de los mismos derechos.
- *Justicia:* Analizar la realidad con equidad y comportarse con las demás personas conforme a ese análisis equitativo.
- *Solidaridad:* Implicación y apoyo activo ante las situaciones de dificultad, injusticia en las que se encuentran otras personas.
- *Respeto:* Consideración hacia las creencias, conductas, sentimientos de otras personas aunque no sean coincidentes con los propios.
- *Participación:* consideración de ser parte activa de la propia comunidad.

Hoy en día, estos valores son considerados como consustanciales a la naturaleza humana con independencia de cuál sea la cultura y el modo de vida. En una interpretación no exenta de cierto etnocentrismo, suelen interpretarse como el fundamento de los derechos humanos. En nuestro caso, entendemos que estos valores son los que, según señala en palabras de Mata i Garriga (2000), “nos sirven para vivir humanamente”. Son la base necesaria para que las personas desarrollen capacidades y habilidades como las de escucha y diálogo, de resolución no violenta de los conflictos, de empatía con “el otro”, de analizar críticamente lo que ocurre alrededor, de ejercer una ciudadanía activa... Además creemos que guardan también una estrecha relación con lo que el Informe Delors (2000) definió como los cuatro pilares de la educación a lo largo de toda la vida:

- “Aprender a conocer”: un conocimiento que no puede estar exento de análisis y de sentido crítico.
- “Aprender a hacer”: las competencias profesionales son un cauce de expresión para la aplicación práctica de los valores.
- “Aprender a vivir”: conforme a los valores de la convivencia democrática basada en el respeto y en la participación como base de una ciudadanía activa.
- “Aprender a ser”: desde la empatía, la escucha, la cooperación..., sin perder la propia capacidad de autonomía.

Por lo tanto, y desde nuestro punto de vista, serían estos valores los que constituyen el núcleo fundamental de la Educación en Valores.

Los valores no pueden aprenderse ya que no son equiparables a contenidos cognitivos o procedimentales. Tampoco pueden imponerse ya que la experiencia nos dice que existen muchas probabilidades de obtener un resultado opuesto al pretendido. Como señaló Novo (1996:96), “los valores han de ser descubiertos e integrados por las personas que aprenden”. Por ello, cuando hablamos de Educar en Valores estamos, ante todo, hablando de *promover un proceso de descubrimiento y reflexión personal a lo largo del cual, cada sujeto irá construyendo e identificando aquellos valores que desea hacer propios y que le servirán de base para desarrollarse como ser humano, alcanzando una convivencia positiva con quienes le rodean y ejerciendo una ciudadanía activa en su realidad.*

Suele darse por sentado, como es lógico, que la educación en valores se dirige a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Niñez, adolescencia y primera juventud son los periodos que se consideran naturales para desarrollar cualquier proceso educativo. Desde aquí, sólo queremos dejar planteado que las personas adultas también son posibles destinatarios de la educación en valores. En una sociedad que comienza a reconocer la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida, resulta empobrecedor creer que esta idea, considerada crucial para el futuro de la población europea, sólo es válida cuando se trata, por ejemplo, de adaptarse a las nuevas tecnologías o perfeccionar un idioma.

La educación en valores puede ser intencionada desde cualquiera de las tres modalidades educativas:

- *Educación formal*: actividades desarrolladas en el marco del “sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad.” (Coombs y Ahmed, 1974).

- *Educación no formal*: actividades educativas organizadas y sistemáticas, realizadas fuera de la estructura del sistema educativo formal.
- *Educación informal*: proceso que se mantiene a lo largo de toda la vida y en el que el aprendizaje de conocimientos, actitudes, capacidades se deriva, fundamentalmente, de las propias experiencias y de la interacción de la persona con lo que sucede en su entorno.

Estas tres modalidades educativas no pueden entenderse como compartimentos, incluso los límites entre una y otra resultan en ocasiones difusos. Desde la perspectiva de la educación en valores sería deseable que las tres modalidades fueran coherentes entre sí, es decir que los valores promovidos desde la escuela estuvieran en consonancia con aquellos valores presentes en las actividades educativas más lúdicas y vinculadas al tiempo libre y que, a su vez, esos mismos valores fuesen los reforzados por el modelo socioeconómico a través de los medios de comunicación de masas, la industria del ocio, etc. Es evidente que esta coherencia no siempre existe y esto es algo que, como veremos más adelante, también es necesario tener presente a la hora de plantear procesos de educación en valores.

La importancia de la educación formal en la promoción de los valores y el papel que la escuela juega en este proceso en tanto que uno de los principales agentes de socialización, son incuestionables. Sin embargo, en la actualidad existe un amplio reconocimiento de la educación no formal como estrategia de primer orden; como señaló Reyes Ruiz (1999), hoy en día, la educación no formal es importante porque integra “lo que la escuela tarda o nunca llega a incorporar a sus programas, y lo que los medios de comunicación ocultan o distorsionan.”. Además, la educación no formal cuenta con algunas ventajas respecto a las otras dos modalidades educativas:

- La educación no formal carece del carácter obligatorio de la educación formal, carácter que puede conferir connotaciones negativas a cualquier tema que se presente como parte de una asignatura o vinculado a los contenidos escolares.
- En la educación no formal suele existir un contacto más estrecho con las personas destinatarias, lo que facilita:
 - Partir de la realidad y necesidades de los mismos. De esta forma resulta más fácil generar oportunidades para el espacio significativo.
 - Una mejor adecuación tanto de los objetivos que se pretenden conseguir como de las actividades a realizar.
- La metodología activa y participativa con la que debe trabajarse en educación no formal, desarrollada en muchas ocasiones de forma lúdica, propicia una mayor implicación de los destinatarios y destinatarias.
- En la educación no formal, el rol de la persona que educa está mucho más cerca de facilitar que de instruir.
- La educación no formal cuenta con un grado suficiente de sistematización e intencionalidad para poder evaluar los posibles cambios. Esto es algo que no sucede con la educación informal.

2. La educación en valores y otras educaciones

No es fácil situar el momento en el que surge la educación en valores. En nuestro país podríamos decir que, fuera del ámbito de la escuela, la educación en valores comienza a afianzarse a finales de la década de los ochenta y primeros años noventa del pasado siglo. Evidentemente existen movimien-

tos educativos anteriores que incorporaban en sus objetivos la educación en valores, pero es en esta época cuando, de la mano casi siempre de la educación en el tiempo libre, de procesos de animación sociocultural impulsados por las administraciones públicas o el tejido asociativo, comienzan a desarrollarse actividades dirigidas a niños, niñas y adolescentes que abordan cuestiones que quedaban fuera de la acción cotidiana de la escuela. En este marco surgen corrientes educativas a las que en muchos casos no se llamaba educación en valores, pero que en el fondo guardan una estrecha relación. Son las que podríamos llamar educaciones temáticas: aquellas que se centran en una faceta, un ámbito concretos alrededor del cual es necesario generar nuevas actitudes y comportamientos; en definitiva ese grupo de educaciones con un apellido que casi siempre comienza con “para”: para la paz, para el desarrollo, para la igualdad, para la convivencia, intercultural, ambiental...

Algunos enfoques equiparan directamente estas corrientes educativas con la educación en valores. En otros casos se plantean como elementos del conjunto que sería la educación en valores. Desde nuestro punto de vista, la educación en valores estaría en la base y sería transversal a todas estas corrientes educativas, no creemos que sea posible educar en la interculturalidad o para la igualdad sin educar en el respeto, o educar para el desarrollo, sin educar para la solidaridad.

En tanto que se desarrollan en el espacio de la educación no formal, todas estas corrientes educativas comparten el fin último de educar personas capaces de desarrollar su potencial como seres humanos y relacionarse con los demás en un plano de igualdad, en el marco de una sociedad más justa y cohesionada. Y también comparten algunas características que, como veremos en el siguiente apartado, han de tener su traducción metodológica:

- Se trata de procesos que, partiendo de lo individual, buscan una transformación social.
- Intentan generar procesos individuales basados no sólo en el análisis y la reflexión, sino también en la experiencia.
- Procesos encaminados a introducir cambios en la conducta. Esto supone trabajar desde los planos cognitivo, afectivo y vivencial.
- Todas utilizan planteamientos de las corrientes constructivistas del conocimiento y del modelo investigación-acción.

A partir de estos elementos, cada una de estas educaciones se centra en una cuestión determinada. A continuación presentamos un breve recorrido por algunas de las principales ideas-fuerza de estas corrientes educativas: educación ambiental, educación para el desarrollo, educación para la igualdad y educación intercultural.

Como corriente educativa, la **Educación ambiental** se origina a finales de la pasada década de los sesenta con una orientación eminentemente conservacionista. Dado que este monográfico dedica un artículo específico a la educación ambiental, desde aquí simplemente señalaremos que a lo largo de estos años la educación ambiental ha ido evolucionando especialmente en la década de los noventa cuando el “Tratado de Educación Ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global”, surgido en la Cumbre para la Tierra (Río de Janeiro, 1.992) se puso de manifiesto que los conceptos de “medio ambiente” y “desarrollo” están indisolublemente unidos, hasta el punto de que hoy en día suele hablarse de “educación ambiental para un

desarrollo sostenible”. Desde una perspectiva no formal, la educación ambiental puede definirse como “la transmisión, planificada o no, de conocimientos, aptitudes y valores ambientales, fuera del sistema educativo institucional, que conlleve la adopción de actitudes positivas hacia el medio natural y social, que se traduzcan en acciones de cuidado y respeto por la diversidad biológica y cultural, y que fomenten la solidaridad intra e intergeneracional” (Asunción y Segovia, en la web).

De lo planteado en el párrafo anterior, se desprende que la educación ambiental tiene mucho en común con otra de las corrientes educativas vinculadas estrechamente a la educación en valores: la **Educación para el Desarrollo**. Por educación para el desarrollo entendemos “un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible” (Baselga y otros, 2000). Algunos de los objetivos generales de la educación para el desarrollo son:

- Acercar a la realidad y las dificultades de los llamados “países del Sur”, “países desfavorecidos”..., poniendo de relieve las desigualdades y los contrastes existentes entre el Norte y el Sur.
- Promover una comprensión y una toma de conciencia acerca de cómo las desigualdades y los desequilibrios son producto de un determinado modelo socioeconómico y de las relaciones que ese modelo establece entre los diferentes países, y también entre las personas que conforman una sociedad.
- Favorecer una toma de conciencia acerca de cómo los hábitos de consumo de los países desarrollados inciden directamente en la situación de los países más desfavorecidos.
- Generar oportunidades para que las personas destinatarias, en su entorno más inmediato y en la medida de sus posibilidades, puedan desarrollar actuaciones de solidaridad y apoyo ante los problemas que afectan a los países del Sur y sus habitantes.

En la práctica, cualquier aspecto de la vida cotidiana (educación, salud, medio ambiente, trabajo, consumo...) puede servir de punto de partida para analizar las desigualdades y los desequilibrios del planeta, y ver cuáles son las propias posibilidades de acción. Por ello son muchas las ideas fuerza y centros de interés que pueden abordarse desde la educación para el desarrollo, entre otros (Cárdenas y otros, 1995):

- Los países “del Sur” no son países pobres, han sido empobrecidos a lo largo de su historia.
- La forma de vida de los llamados países desarrollados está construida sobre el empobrecimiento de la mayoría de los países del planeta.
- En nuestro planeta, los países se necesitan y dependen unos de otros.
- El desequilibrio económico Norte-Sur no es sólo una cuestión de dinero, sino que alcanza aspectos esenciales de la vida de las personas.
- Acumular riqueza no es necesario para hacer realidad muchas opciones humanas importantes. Incrementar la calidad de vida no significa aumentar la opulencia.
- Desarrollo no es igual a crecimiento.
- El elevado consumismo de los países del Norte está actuando como un importante factor de deterioro del planeta.

- Contrariamente a lo que muchas veces se piensa, el alto índice demográfico de los países empobrecidos no es la principal causa del hambre que sufren estos países.
- La emigración es una salida “obligada” para muchos de los habitantes de este planeta.
- El modelo de desarrollo dominante entre los países más ricos del mundo, basado en el crecimiento continuo del consumo, no es sostenible. Supone un uso creciente de energía y materias primas que no son renovables y esto conduce al agotamiento de los recursos existentes y al deterioro del medio natural.
- El acceso de todos los habitantes del planeta a servicios básicos de salud, vivienda, educación, agua potable, necesita de un cambio en la actitud y en el modelo de desarrollo dominante en los países más ricos y una redistribución de la riqueza.
- Todos los ciudadanos y ciudadanas del “primer mundo” podemos, dentro de nuestras posibilidades, contribuir a que esta situación cambie.

En definitiva se trata de, a través de estas ideas fuerza, poner en marcha “un proceso transformador que lleve a los participantes por un recorrido que se inicia en la autoconcienciación y se dirige a la comprensión de los diversos elementos y estructuras que influyen decisivamente en sus vidas. Así desarrollarán estrategias, habilidades y técnicas necesarias para participar de forma responsable en el desarrollo de su comunidad, e influir en la realidad” (Argibay y col., 1997).

De igual manera que la educación ambiental tiene relación con la educación para el desarrollo, ésta tiene puntos de contacto con otra corriente educativa: la **Educación Intercultural** (Cárdenas, 1992), que pone el acento en conceptos como interdependencia, reciprocidad, valoración y enriquecimiento mutuo asociados a una convivencia enriquecedora entre diferentes grupos culturales. En nuestro país, la educación intercultural comienza a abrirse paso a principios de los noventa cuando, con un porcentaje de población inmigrante muy inferior al actual, empieza a hacerse evidente que, como ya ocurría en otros países de nuestro entorno, la multiculturalidad iba a estar cada vez más presente en la sociedad española.

El objetivo general de la educación intercultural es favorecer y reforzar las bases de una relación recíproca bien entre sociedades distintas, bien entre distintos grupos culturales ya sean mayoritarios o minoritarios. Este objetivo implica:

- Reforzar todo aquello que los seres humanos comparten con independencia de su sexo, edad, procedencia...
- Conseguir que la diversidad deje de ser un motivo de discriminación.
- Realizar un esfuerzo por mantener las distintas identidades culturales.

Este objetivo general no puede ser interpretado de igual forma cuando se trabaja con grupos socialmente mayoritarios o minoritarios. Los grupos minoritarios, especialmente cuando son resultado de procesos de inmigración, necesitan en primer lugar adquirir una serie de habilidades y destrezas que faciliten la incorporación a su nueva sociedad, sin que ello signifique una pérdida de su identidad cultural. En el caso de los grupos mayoritarios las necesidades se orientan fundamentalmente, hacia la modificación de los esquemas y formas de pensamiento inadecuadas, estereotipos y prejuicios, que están detrás de las actitudes y conductas negativas frente a los grupos minoritarios.

La educación intercultural ha de desarrollarse en tres líneas estrechamente interrelacionadas:

- Conseguir que los niños, niñas y jóvenes desarrollen la capacidad de reconocer la desigualdad, la injusticia, el racismo, y los estereotipos y prejuicios, especialmente aquellos basados en la procedencia u origen.
- Promover el establecimiento de relaciones, en condiciones de igualdad, con personas procedentes de otros países, culturas...
- Proporcionar los conocimientos y habilidades que les ayuden a desafiar y a intentar cambiar estas manifestaciones cuando se encuentren con ellas en la sociedad.

Algunos de los centros de interés que es posible abordar desde la educación intercultural son:

- El cuestionamiento de la propia realidad:
 - Nuestra propia realidad social y cultural, lo que de positivo y negativo hay en ella.
 - La reacción ante otras realidades sociales y culturales con las que convivimos (prejuicios, estereotipos, cómo surgen, cómo nos influyen...)
 - La discriminación: Un fenómeno arbitrario: todos y todas podemos ser discriminados en algún momento y circunstancia.
- Tomar conciencia del mundo en que vivimos:
 - Vivimos en un mundo cada más interdependiente, en el que las sociedades y países necesitan unos de otros.
 - Tenemos una responsabilidad compartida: el hecho de que muchas personas se vean obligadas a abandonar sus países para sobrevivir se debe, en gran medida, al sistema económico en que se basa nuestra forma de vida.
- Propiciar el conocimiento de otras culturas: no un conocimiento del turista que se pasea por una realidad manteniendo una "distancia de seguridad", sino un conocimiento que se deriva del esfuerzo por comprender realidades distintas a la nuestra:
 - ¿Qué conocemos de otras culturas?, ¿cómo hemos adquirido esa información?, ¿cuánto hay en ella de realidad y cuánto de ideas preconcebidas?...
 - No hay culturas superiores ni inferiores: cada cultura es el resultado de una realidad diferente.
 - Diferente no significa peor, significa distinto.
- Valorar positivamente la diferencia:
 - Nuestra propia cultura es un conglomerado de diferencias.
 - La diferencia entre distintas culturas es un hecho positivo.
 - Todos los seres humanos tienen muchos elementos en común con independencia de cual sea su origen, si es hombre o mujer...

El término Educación intercultural ha sido utilizado en ocasiones, especialmente en el ámbito anglosajón, como sinónimo de educación para la igualdad de oportunidades entre niños y jóvenes procedentes de grupos culturales minoritarios. En nuestro país, sin embargo, **Educación para la Igualdad** ha hecho referencia tradicionalmente a la igualdad entre hombres y mujeres.

La educación para la igualdad entre los sexos tiene su antecedente inmediato en la coeducación. La reinstauración de la democracia a finales de los años setenta reintrodujo la escuela mixta en el sistema educativo obligatorio. En estas escuelas mixtas comienzan a desarrollarse los primeros intentos de coeducación. Sin que ello suponga invalidar el proyecto coeducativo, es evidente que como señaló Subirats (1994), la escuela mixta y la coeducación no trajeron la igualdad entre hombres y mujeres. La realidad se encarga de demostrarnos día a día, que la mujer sigue estando ampliamente discriminada en nuestra sociedad y transformar esta situación es algo que exige actuaciones a largo plazo y de muy diversa índole desde la acción política, la legislación, los medios de comunicación, el sistema educativo, el diálogo social entre empresarios y agentes sindicales...

Por lo que respecta a la educación formal, una de las principales dificultades de la educación para la igualdad es el hecho de que los modelos pedagógicos siguen siendo fundamentalmente androcéntricos, como androcéntrica sigue siendo la sociedad en su conjunto. Es mucho lo que se ha avanzado en este sentido pero es innegable que lo masculino sigue siendo la referencia, el patrón a seguir, mientras que se infravaloran las pautas, saberes, formas, análisis, aportaciones, considerados tradicionalmente como femeninos. En este contexto, la educación no formal para la igualdad entre hombres y mujeres, ha de ser de nuevo planteada como un proceso de transformación social que, por su propia naturaleza, que sin lugar a dudas genera importantes resistencias al cambio ya que afecta a facetas esenciales tanto del individuo como de la sociedad. Algunos de los objetivos que pueden ser planteados desde la educación no formal para la igualdad son:

- Proponer formas de relación igualitaria entre ambos sexos.
- Poner en valor los modelos femeninos por sí mismos y no por comparación a los modelos masculinos.
- Reforzar la riqueza que supone la integración de los modelos masculinos y femeninos.
- Reducir el sexismo en todas sus manifestaciones.

Algunos de los centros de interés que pueden abordarse para conseguir estos objetivos son:

- Promover una toma de conciencia acerca de la contribución y el papel de la mujer:
 - ¿Cómo se nos presenta la mujer a lo largo de la historia: recordamos algún ejemplo?, realizando qué actividades...
 - Contraste de esa presentación "estándar" con la contribución efectiva de las mujeres a lo largo de la historia.
 - ¿Por qué la mujer, o lo que hace la mujer, suele ser "invisible"?
- Propiciar el análisis de los modelos actuales respecto al hombre y la mujer:
 - Lo que vemos en la televisión, en las revistas, en los videojuegos... ¿nos dice que los hombres y las mujeres son iguales?, ¿cuáles son los aspectos comunes?, ¿y las principales diferencias?...
 - Estos modelos ¿se parecen, o no, a lo que ocurre en la vida real?
- Favorecer un cuestionamiento de la propia realidad:
 - En nuestra vida cotidiana y si nos fijamos en las personas que tenemos a nuestro alrededor ¿encontramos diferencias en el comportamiento de hombres y mujeres?

- Y nosotros o nosotras mismas, ¿nos sentimos iguales a las personas del otro sexo?, ¿en qué nos percibimos más iguales y más diferentes?
- ¿Creemos que existen diferencias entre la teoría y la práctica a la hora de relacionarnos con las personas del otro sexo?
- Cuestionar las atribuciones y asociaciones en función del sexo:
 - En nuestra vida cotidiana, ¿hay actividades y tareas que nos toca a hacer por pertenecer a uno u otro género?
 - ¿Hay alguna relación entre esas tareas y lo que, sobre hombres y mujeres, nos llega a través de los medios de comunicación?
 - ¿Hasta qué punto creemos que sería fácil cambiar esta situación? ¿nos gustaría cambiarla? ¿cómo?

3. Pistas metodológicas para la educación en valores dirigidas a jóvenes, desde la perspectiva no formal

En la primera parte de este artículo planteábamos dos cuestiones que es necesario tener presentes siempre que se aborda la educación en valores. En primer lugar la necesidad de intencionar una educación en valores, y en segundo lugar la idea de que educar en valores significa optar por unos determinados valores, en nuestro caso, aquellos que se consideran “consustanciales” al ser humano. Asimismo quedaba planteado que la educación en valores debe partir del análisis de la realidad.

Estas tres cuestiones apuntan directamente a la primera pista metodológica: cualquier proceso de educación en valores ha de partir de la realidad social porque esta realidad dibuja y redibuja constantemente el telón de fondo de la educación en valores. En este sentido, vivimos en una sociedad en constante cambio, en la que la rapidez y la inmediatez se han convertido por sí mismas en valores: algo vale más en la medida en que ocurre en menos tiempo, y esto tiene vigencia no sólo para los avances tecnológicos sino también en el mundo de las ideas, y en el de los deseos y aspiraciones: aquello que se quiere conseguir ha de ser de forma inmediata. En las sociedades desarrolladas cada vez hay menos tiempo para la reflexión, para el análisis.

Paralelamente, nuestro conocimiento de la realidad, de lo que ocurre es cada vez menos directo, y el peso de los “intermediarios” de ese conocimiento es mayor a medida que crece la influencia de los grandes medios de comunicación. Es cierto que conocemos la noticia en tiempo “real” pero también es cierto que la conocemos a través de la interpretación que otros hacen de ella y, como todo pasa tan deprisa, de nuevo nos quedamos sin tiempo para detenernos, para reflexionar, y lo superficial acaba por imponerse. Como señala Chamorro (2000) “para que la información televisiva tenga éxito debe ser superficial y presentada como un espectáculo, o dicho de otra manera..., la sensación se impone a la reflexión”.

Otro de los aspectos que conforman este telón de fondo, es el hecho de que, por el momento, el vigente modelo socioeconómico globaliza el comercio pero no los derechos humanos. Nuestro modelo está basado en la sobreafluencia de una pequeña parte del planeta y la escasez de la mayoría. La muestra más evidente es el desequilibrio Norte-Sur, pero el desequilibrio también está presente en los llamados países desarrollados. El actual modelo socioeconómico incorpora de manera estructural factores que son favorecedores de

exclusión social. No son pocos los estudios que muestran que, en nuestro pueblo, nuestra ciudad, cada vez hay más personas en riesgo de desventaja social. En este contexto, conceptos como productividad, competitividad, eficacia, eficiencia, excelencia, sirven para mover la economía, pero también sirven para justificar un deterioro de los mecanismos de protección social: cada vez es más fácil pasar a formar parte de la categoría de “vulnerable”.

En este contexto, imperan los mensajes que hacen referencia a la responsabilidad que el individuo tiene de triunfar, de conseguir un éxito que se hace visible ante uno mismo y ante los demás, a través de su capacidad de consumo. De forma interrelacionada, la industria del ocio y del entretenimiento, cada vez más presente en los hogares gracias a las nuevas tecnologías, difunde ejemplos de un éxito superficial, de usar y tirar, trivializa la violencia, simplifica las relaciones humanas y las convierte en espectáculo, confunde fama y éxito, aplaude la ambición a cualquier precio... Lo colectivo, el interés común suelen brillar por su ausencia o sólo están presentes en contadas ocasiones, y parecería que “lo que nos afecta a todos no me afecta a mí”. Y esto no es contradictorio con el hecho de que los valores, o algunos valores, hayan pasado ser un argumento para el consumo, la solidaridad “vende”, se organizan grandes campañas en torno a valores, el respeto, la tolerancia..., que no siempre desarrollan actuaciones que promuevan realmente esos valores. En definitiva, los valores se han transformado en grandes palabras que forman parte del “ruido de fondo” que nos rodea, del relato a través del cual nos cuentan cómo es la realidad y que en muy pocas ocasiones traspasa nuestra epidermis más allá de una reacción momentánea.

Sin pretender en ningún momento presentar una visión pesimista de nuestra sociedad, todo lo anterior está presente en nuestro entorno y, al menos, forma parte del medio con el que niños, niñas y jóvenes interactúan y en el que se educan informalmente. Tenerlo presente es importante en la medida que nos hace conscientes de un hecho: educar en valores supone, en buena medida, nadar en contra de la corriente mayoritaria. Los valores que se propugnan desde la educación en valores, son muchos menos atractivos que los valores difundidos por el actual modelo socioeconómico basado en el consumo.

La segunda pista metodológica también quedó apuntada anteriormente: la educación en valores no es un programa cerrado, con un principio y un fin, que pueda repetirse una y otra vez. Desde la perspectiva de la educación no formal, la educación en valores ha de ser entendida como un proceso continuo que, partiendo de lo individual, pretende en última instancia una transformación social, un proceso construido “a partir de pequeños cambios, cambios que parten de la toma de conciencia en la vida cotidiana, porque entendemos que todo lo que hagamos, cualquier pequeño gesto, está interconectado con el resto del planeta, aunque nosotros no veamos sus consecuencias. (...) No estamos hablando de gestos aislados; hablamos del poder de muchos gestos repetidos por muchas personas muchas veces” (Cárdenas y otros, 2003). Y esto sólo es posible si introducimos un nuevo elemento: la participación. En la educación en valores aquellos con quienes trabajamos no pueden ser considerados como “destinatarios” sino como protagonistas de su propio proceso, especialmente si recordamos que los valores no se aprenden, sino que se descubren, se viven, se interiorizan.

Este enfoque participativo de la educación en valores supone trabajar simultáneamente en tres planos: la persona, el grupo y el entorno más cer-

cano. A nivel individual, nuestro objetivo es facilitar ese proceso de descubrimiento, reflexión e interiorización de los valores que se quieren promover, generando oportunidades para que se manifiesten en el día a día. En el caso del grupo, el trabajo ha de enfocarse a generar oportunidades para que las y los jóvenes vivencien los valores y los manifiesten en sus comportamientos y relaciones cotidianas. Por último, el entorno nos ha de permitir ampliar la puesta en práctica en el grupo, buscar espacios para influir en la realidad.

La educación en valores desde una orientación participativa supone, además:

- *Partir de un análisis de la realidad:*

La educación en valores ha de ofrecer a las y los jóvenes la oportunidad de elaborar su propio diagnóstico de la realidad. Y no únicamente por coherencia metodológica; sólo si el proceso que les proponemos está basado en sus propias percepciones, actitudes, ideas y conocimientos, tendremos alguna posibilidad de promover experiencias significativas y alcanzar los objetivos.

- *Trabajar con una metodología dinámica:*

En la práctica, una metodología dinámica significa algo más que realizar actividades más o menos lúdicas. Los valores que se quieren promover han de estar presentes, de forma implícita, en la propia metodología; aprendemos a través de la experiencia y por eso, la educación en valores ha de dar la oportunidad de experimentar dichos valores: no sólo desde lo que se propone hacer sino también desde el cómo se propone. Por otro lado, las actividades que realicemos tienen que tener una intencionalidad cuestionadora propia.

- *La utilización del grupo como:*

- el espacio idóneo para que los y las jóvenes interioricen y se apropien de las vivencias y contenidos que abordemos en cada momento.
- el vehículo en el que se reflejen y proyecten las diferentes evoluciones y procesos individuales.

- *El educador/a como facilitador:*

Evitar cualquier planteamiento basado, exclusivamente, en un esquema de transmisión unidireccional: "alguien transmite contenidos, informaciones a otros, los niños, niñas y/o jóvenes, que los reciben". Se trata de favorecer que sean ellos y ellas quienes construyan su propia acción y generen sus propios procesos de valoración.

Algunos de los ejes vertebradores que nos pueden ayudar a desarrollar este planteamiento de la educación en valores son (Cárdenas y otros, 2003):

- *Desvelar, conocer la realidad que vivimos:*

No se trata de alcanzar un conocimiento individual, sino de construir colectivamente el propio diagnóstico de la realidad. Un diagnóstico que intente superar las visiones fragmentadas, porque los seres humanos aprendemos unos de otros, reconociendo y compartiendo nuestra experiencia. Con los grupos nos construimos a nosotros mismos y nuestra idea de entender el mundo, podemos reconocer y compartir nuestra experiencia y, también, podemos generar y poner en marcha nuevas ideas que contribuyan a transformar nuestra realidad.

- *Recuperar palabras desgastadas:*

Una de las principales dificultades para educar en valores tiene que ver con el desgaste de las palabras que los representan. A base de ser repetidas hasta la saciedad, de ser usadas en contextos y situaciones diversas, de ser empleadas para decir una cosa y la contraria, palabras como igualdad, justicia, solidaridad, respeto, libertad, humanidad... han perdido su capacidad de significar, su intensidad, su verdad. Forman parte del discurso de lo “políticamente correcto” y difícilmente se reflejan en nuestras conductas, en nuestra práctica vital. Necesitamos resignificarlas, reencontrarnos con ellas, darnos tiempo para reflexionar y ver qué gestos, qué actos de nuestra vida entran en contradicción con el discurso de los valores. No se trata de ver de qué valores hablamos, sino de cuáles son los valores que están integrados en nuestros usos, en nuestros hábitos, en nuestra vida.

- *Lo cotidiano, nuestro punto de partida:*

Lo cotidiano ha de ser nuestro punto de partida porque somos y nos expresamos a partir de nuestros pequeños gestos, desde ellos nos relacionamos con el mundo, nos vinculamos a otros seres humanos, nos construimos como personas, nos posicionamos. Lo cotidiano es nuestro espacio de expresión y es el espacio en el que los valores tienen su expresión. De nuevo no se trata de aprender “grandes palabras” o utilizar discursos políticamente correctos, sino de traducir los valores a pequeños gestos. Somos y nos depositamos en nuestros pequeños gestos, por ello seguir el hilo de nuestros pequeños gestos nos sirve para conocer, para tomar conciencia, para elegir con más libertad los valores y el mundo que queremos construir.

- *Hacer significativa la realidad:*

Es necesario favorecer en las y los jóvenes una toma de conciencia acerca de que “todo” está impregnado de valores, de una forma de ver, interpretar y usar el mundo. Debemos conocer cuáles son los valores que favorecemos con nuestra conducta, y ser conscientes de que actos en apariencia banales repercuten sobre otras vidas, por ejemplo la forma en que se elaboran los productos, los bienes y servicios que consumimos. Y a partir de esta toma de conciencia, ver de qué manera podemos contribuir a transformar, en la medida de nuestras posibilidades, esa realidad.

A la hora de convertir estos ejes en actuaciones concretas, conviene tener presentes dos aspectos:

* *No son lecciones de un temario:* La educación en valores trabaja sobre aspectos esenciales del ser humano como las actitudes, sentimientos, percepciones..., aspectos a los que no se llega desde lo intelectual sino desde la vivencia. Por poner un ejemplo casi tópico, si queremos favorecer en los y las jóvenes la solidaridad con las personas inmigrantes, no basta con darles información sobre cual es la situación de este colectivo, o con rebatir, con cifras, argumentos como el de que los/as inmigrantes quitan puestos de trabajo. Es necesario que comprendan y sientan que la inmigración no es un hecho gratuito, que su propia forma de vida contribuye a la inmigración, que los países de los inmigrantes no son pobres sino que han sido empobrecidos... Y esto sólo será posible en la medida que trabajemos, con lo que habitualmente conocemos como enfoque socioafectivo, teniendo presente que detrás de nuestras conductas no sólo hay pensamientos sino, también, sentimientos.

* *Han de ir más allá de lo individual:* porque sólo trabajando con otras personas, estableciendo redes, asociándonos, poniendo en marcha acciones

conjuntas, seremos capaces de ganar espacios públicos y construir nuevos sujetos políticos que nos permitan pasar de la lógica del consumo de bienes, servicios y valores a la creación de bienes, servicios y valores más justos y plenos.

En la definición de actividades, habrá de tenerse en cuenta aspectos como:

- *Los objetivos concretos que se pretenden conseguir.* Tampoco en educación en valores podemos caer en el error de pretender “cazar un elefante utilizando una caña de pescar”.
- *El contexto en el que vamos a trabajar y las limitaciones que éste nos impone.* La implicación y motivación de los y las asistentes a una actividad extraescolar de carácter obligatorio, suele ser inferior que si la actividad tiene un carácter voluntario.
- *El grado de conocimiento y la relación que se tenga con los y las jóvenes con quienes se va a trabajar.* Si mantenemos una relación continuada es posible pensar en una acción más prolongada en el tiempo encaminada a unos objetivos de mayor alcance que si se trata de jóvenes con los que únicamente vamos a realizar una actividad puntual. En cualquier caso hay que poner un cuidado especial para no favorecer en los y las jóvenes la sensación de que se está hablando de cosas fuera de su alcance o que se les está proponiendo renunciar a su mundo para convertirse en adalides de alguna “causa”.
- *El grado de implicación en la actividad de los destinatarios y destinatarias.* En la medida que una actividad se sienta como algo propio, se favorecerán unos resultados más positivos que si los destinatarios y destinatarias perciben que sólo se les atribuye un papel pasivo.
- *La edad con la que estemos trabajando.* En el caso de la gente más joven resultarán más aconsejables actividades enfocadas a aspectos muy concretos, por ejemplo, por qué hemos de ayudar a otras personas. Los y las adolescentes y jóvenes de más edad pueden inclinarse por acciones que sean menos evidentes, p.e. una “campaña” en su instituto o colaborar con una asociación del barrio.

La última pista metodológica es la capacidad de adaptación del educador o educadora para, en todo momento, adaptarse a la realidad del grupo y facilitar el análisis, la reflexión, la vivencia del grupo. Su principal tarea ha de ser generar condiciones, promover y/o aprovechar situaciones que pongan fácil a las y los jóvenes:

- Un análisis crítico de su realidad.
- La capacidad de discernir y configurar sus propias opciones.
- La posibilidad de mostrar su apoyo activo ante situaciones de injusticia.
- La capacidad de buscar aquello que se tiene en común con “el otro” al tiempo que se valora positivamente aquello que nos diferencia.
- El establecimiento de relaciones desde la igualdad.
- La capacidad de actuar en su entorno más cercano ante situaciones con las que no está de acuerdo.
- La capacidad de aprender de los conflictos y de resolverlos desde el diálogo, buscando el “todos ganan”.
- La capacidad de relacionarse desde la empatía.
- La capacidad de construir espacios de participación y cooperación...

En definitiva propiciar que las y los jóvenes busquen su propia manera de volver a llenar de contenido las palabras como igualdad, solidaridad, respeto, libertad, humanidad. De esta manera, la educación en valores podrá hacerse

oír en el ruido de fondo que nos rodea, pero no para quedarse en palabras vacías, sino para generar cambios pequeños pero reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aldea López, E.** "La evaluación en educación en valores". Boletín del Programa de Educación en Valores. Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.campus-oei.org/valores>
- Argibay, M. y col.** (1997). "Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación". Cuadernos de trabajo de Hegoa. Bilbao.
- Asunción, M.M.; Segovia, E.** "Educación ambiental no formal". En Manual de Educación sobre el Medio Ambiente. <http://www.unescoeh.org/ext/manual>
- Baselga, P.; Ferrero, G.; Boni, A. y otros** (2000). "La educación para el desarrollo y las administraciones públicas españolas". Informe Ejecutivo. Oficina de Planificación y Evaluación. Ministerio de AA.EE. Pendiente de publicación.
- Cárdenas, C.** (1992). En un mundo de diferencias..., un mundo diferente. Materiales de Educación Intercultural. Cruz Roja Juventud. Madrid.
- Cárdenas, C.; de la Riva, F.; Franco, P.** (1995). ¿Un mundo en blanco y negro? Dale color. Materiales didácticos de Educación para el Desarrollo. Solidaridad Internacional. Madrid.
- Cárdenas, C.; Artillo, J.I.** (2003). "Una mirada a nuestro alrededor" en: Cárdenas, C. (coord.) Formación en Valores; materiales didácticos (Vol. I). Instituto Andaluz de la Juventud. Sevilla.
- Cárdenas, C.; Artillo, J.I.; Gómez Acosta, F.; Rodríguez Cruz, M.R. et al.** (2003). Formación en Valores; materiales didácticos. Instituto Andaluz de la Juventud. Sevilla.
- Chamorro, F.** (2000). "La educación en valores como sustento de la democracia". Boletín del Programa de Educación en Valores. Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.campus-oei.org/valores>
- Coombs P.H.; Ahmed, M.** (1974). Attacking rural poverty. How non formal education can help. Baltimore. John Hopkins Press.
- Delors, J. y otros** (2000). "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- Galtung, H.** (1981). "Qué es el desarrollo cultural". En J.M. Tortosa (ed.) Estructura y procesos. Estudios de sociología de la cultura. Caja de Ahorros de Alicante y Murcia. Alicante. pp. 15-32.
- Mata i Garriga, M.** (2005). "La educación en valores al servicio de los derechos del niño, núcleo central del derecho a la educación". Temas para el debate. Nº 122.
- Novo, M.** (1996). "La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios". Revista Iberoamericana de Educación, Nº 11, pp. 75-102.
- Reyes, J.** (1999). "La escuela sola no hará el milagro: el papel de la educación no formal. En Impulso Ambiental: <http://www.cecadesu.semarnat.gob.mx>
- Subirats Martori, M.** (1994). "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy". Revista Iberoamericana de Educación. Nº 6.

Esther Camí Dealbert Diplomada en Educación Social, Experta en Inserción Socio-laboral y Directora Técnica de Eduvic SCCL.

Adela Camí Dealbert Diplomada en Trabajo Social, Educadora Social y Psicoterapeuta familiar y de pareja. Directora del Centro de Acogida Talaia.

Educación en el medio residencial: una forma de educación social

Existen dos premisas que, aunque pueden aplicarse en cualquier contexto educativo, son fundamentales en cuanto al trabajo educativo con niños, niñas y adolescentes:

- Entender la educación como un **extraer de los y las menores sus potencialidades** y nutrirlas acompañando su proceso socializador y evolutivo.
- Creer que **educar es hacer posible que el y la educando se conviertan en artífices de su propio desarrollo**, optimizando sus procesos de crecimiento como personas para que sean capaces de responder constructivamente a sus propias circunstancias.

Pero además de estas dos premisas, cuando hablamos de centros residenciales de protección de menores hay que tener presente una serie de cuestiones que deben inspirar la acción educativa que en los mismos se desarrolla y que, no por obvias, pueden pasarse por alto. En el presente trabajo se han abordado todas ellas englobándolas en tres áreas: **contexto, principios marcos y metodologías**.

1. Introducción

Hoy en día, dentro de lo que llamamos Educación Social se incluyen las propuestas de educación no formal extraescolares o complementarias a la escuela, la animación socio-cultural –enmarcada muchas veces en lo que se viene denominando la intervención comunitaria–, la educación ambiental, la educación en el tiempo libre, determinados ámbitos de la educación de personas adultas y la atención educativa (no escolar) de sectores con dificultades o problemáticas diferentes, entre ellos las minorías étnicas, los jóvenes con dificultades de inserción sociolaboral y los y las menores en conflicto o en situación de riesgo social.

Todos estos ámbitos que engloba la educación social tienen en común su condición de extraescolaridad. Los mismos abarcan toda aquella educación que aunque estructurada no es estrictamente escolar, no forma parte de un sistema educativo reglado. En el último de estos ámbitos que hemos señalado es dónde centraremos este capítulo, concretamente en el ámbito de la atención residencial con menores que se encuentran bajo el amparo de la administración pública, dado que la función que los profesionales realizan dentro de los mismos es una función educativa especializada y, como tal forma parte del campo de la Educación Social. En realidad, podemos afirmar que el y la educadora especializada hace muchos años (incluso antes de que salieran los primeros diplomados y diplomadas en educación social) que está dando respuesta y aportando soluciones a los problemas de la infancia en general y a la más vulnerable –muy desconocido por muchos todavía– en particular.

Para ello, antes que nada es importante situar el concepto de menor que se usa en este capítulo: el de un niño, niña o joven que no tiene la mayoría de

edad legal y que se considera en *situación de desamparo* porque no tiene un entorno familiar que le pueda garantizar la cobertura de sus necesidades bio-psico-sociales y, por tanto, que pueda proporcionarle un desarrollo armonioso de su personalidad. En definitiva, hablamos de esa infancia y adolescencia que se encuentra en riesgo social.

Históricamente han existido modos diferentes de concebir la infancia y las relaciones entre el mundo adulto y lo que hoy llamamos juventud: Los niños y niñas del medievo no se consideraban personas con identidad propia sino una propiedad paterna. De hecho, es durante la ilustración cuando la infancia empieza a ser contemplada como realidad a proteger. Hablar de los derechos de la infancia es, pues, una cuestión relativamente reciente.

Han sido necesarios muchos siglos para llegar a concebir la infancia y la juventud como algo distinto a una mera etapa de tránsito al mundo adulto. Durante el siglo XX se han dado, por parte de las ciencias humanas y sociales, muchísimas contribuciones respecto del trato a la infancia. Sin embargo, todavía hoy, la infancia y adolescencia sigue sufriendo los efectos de muy diferentes formas de violencia.

Hasta llegar a la concepción actual, también, el significado y la forma de abordar el tema de la infancia maltratada o en situación de riesgo social ha ido evolucionando a la par del concepto de infancia y de los distintos modelos de intervención social. Así, se mantuvo la protección de la infancia sólo como una forma de beneficencia hasta que se da el reconocimiento legal de los derechos de los niños y las niñas y se establecen las medidas para garantizarlos. En ese reconocimiento jurídico destacan la *Declaración de los Derechos del Niño* (1959) y la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), sobretodo por su difusión y por su influencia internacional en las diferentes legislaciones estatales en materia de protección de menores.

Se postula que privar a niños y niñas de la oportunidad de satisfacer adecuadamente sus necesidades es un riesgo para sus procesos de desarrollo y se produce un giro en el enfoque de la “la infancia en riesgo” al incluir dentro del propio concepto a aquellos niños y niñas que, como respuesta a tales deficiencias, interactúan con su entorno a través de respuestas actuadoras que van consolidando unas características personales, afectivas, cognitivas y sociales.

En definitiva, se toma en consideración que la situación de carencia en la que vive dicha infancia afecta directamente a sus procesos de socialización y a su personalidad. Se empieza a hablar de que las intervenciones deberán ir encaminadas a cubrir, de manera compensatoria, las carencias que presentan niños, niñas y adolescentes. Por tanto, podemos decir, que la superación de los modelos de intervención más asistencialistas por otros modelos más tecnificados es, históricamente, una realidad relativamente reciente.

2. El contexto de la acción educativa en la atención residencial de menores

2.1. La articulación social

Los centros de protección de menores están inmersos en una realidad socio económica y cultural determinada, que obliga a tener presente el abanico de oportunidades y dificultades que la sociedad ofrece, para articular los medios que faciliten el proceso de sociabilidad de los y las menores. Y por ello, se puede considerar que la articulación social tiene tres vertientes:

- La relación del y la menor con el entorno inmediato (escuela, centros de salud, recursos lúdicos y deportivos, trabajo, comercios, vecindario, grupos de amigos, etc.).
- La participación activa del centro en los recursos de la comunidad de tal manera que el centro sea considerado “parte de”...
- El conocimiento de las costumbres y valores de uso social tanto de la sociedad mayoritaria, y los grupos generacionales, como de las micro sociedades minoritarias y los grupos generacionales e ideológicos que pueden tener incidencia hegemónica en un momento dado, sobre profesionales y menores como ciudadanos y ciudadanas.

Estructurar la metodología de acción en el ámbito educativo residencial de menores no atañe únicamente al interior del centro o de las personas que son sujetos de la acción educativa, ya que el centro y sus profesionales están inmersos en una realidad socio-cultural concreta –barrio, ciudad, etc.– y articular todos estos sistemas precisa de una planificación racional de la acción educativa en su conjunto: los puntos de partida, los objetivos que se quieren conseguir, los métodos a utilizar y la forma de evaluarlo.

De otro lado, se ha de tener presente que el medio social que envuelve la vida de un centro no puede ser considerada sólo como un recurso a utilizar porque, aunque a menudo lo usemos como tal, el medio social es el contexto donde se desarrollan las relaciones entre profesionales y menores, el escenario donde se realiza el hecho educativo. Por ello, la educación no puede ser nunca ajena al contexto de donde emerge: Desconocer las señales de este contexto es perder la oportunidad de obtener la información que de manera espontánea fluye de las cosas y de los acontecimientos que nos envuelven.

Por lo tanto, la articulación social hace referencia a la relación que el centro y los y las menores establecen con los recursos externos al centro pero, sobretodo, tiene que ver con el realismo social del que tendría que estar también nutrido nuestro quehacer: pensamiento juvenil, costumbres, ideologías emergentes y explícitas, “modus vivendi” generacional, etc.

2.2. Romper con el concepto de “institucionalización”

Todo menor que reside en un centro de protección (niño, niña o adolescente) tiene derecho a pasar por la vivencia de experiencias propias de su edad, comunes a las que puedan tener otras personas de su misma edad. Romper con el concepto de institución significa dejar atrás la estigmatización y el etiquetaje para poder ayudar a los y las menores a integrarse dentro de la “circulación social” a la que deciden pertenecer y facilitarles las herramientas que les permitan circular socialmente según los valores de uso social de la cultura mayoritaria en la que el centro está inmerso.

La estancia en un centro de protección es un recurso temporal por lo que es necesario aprovechar al máximo el tiempo que se tiene para incidir constructivamente en el proceso socializador, sociabilizador y educativo del y la menor. Así mismo, la “solución” del problema que les ha llevado a un centro pasa necesariamente por actuar en su entorno con el que están entrelazados –en especial con sus familias–.

Esto nos conduce a la idea de que el y la menor se construyen a sí mismo mediante la interacción con los demás, cuestión que apela a la responsabilidad que como interlocutores cotidianos tienen quienes educan, no sólo para facilitar un saneamiento en los vínculos entre el o la menor y su familia, sino tam-

bién como contexto relacional que son: Dependiendo de la interacción que el y la menor establezcan con los y las profesionales, dicho contexto puede ser útil o no para llegar a ser extrapolable a otros contextos sociales y familiares.

Habrá que tener, pues, especial cuidado para que la actitud relacional de quien educa posibilite que la experiencia de vivir durante un tiempo en una institución no mediatice toda forma de relación de los y las menores ya que, en último término, lo que es importante no es tanto el contexto arquitectónico donde se crece como las relaciones que dentro del mismo se establecen: A pesar de que no podemos hacer que nos sientan su familia –porque ni lo somos ni podemos pretender serlo– el esfuerzo de los y las profesionales deben pasar por crear un clima óptimo de relación dentro del marco residencial que permita hacerles sentir que el centro es su casa durante el tiempo que permanecen en él.

2.3. La educación como relación

La educación es la relación que mantiene una persona de forma bidireccional con otras personas o con el entorno sociocultural en el que vive como también la relación unidireccional que establece con los objetos que tiene a su alcance. En referencia a esta definición nos referiremos a los conceptos de educabilidad y educatividad:

- **La educabilidad** como la capacidad que una persona tiene para educarse y ser educada, trabajada mediante la voluntariedad para, primero, aceptar la medida administrativa que se desprende del imperativo legal que representa su ingreso; y para la convivencia con las personas con quien comparten la vida cotidiana, después.
- Y **la educatividad** como la capacidad que el y la educadora tienen para educar a alguien en su proceso de hacerse adulto, de crecer y madurar.

La relación educativa es un dar y un extraer: Dar –educatividad– como todo lo que quien educa pone al alcance de los y las menores para facilitar el proceso educativo y recrear circunstancias educativas. Extraer –educabilidad– como la intervención educativa dirigida a favorecer la potencialidad del crecimiento personal que cada menor lleva dentro.

La capacidad de quien educa de “engancharse” relacionalmente con el y la menor, es decir, de posibilitarles la vinculación afectiva al centro, les proporcionará seguridad, lo que aumentará su confianza y su capacidad de indagar en su entorno social y físico. Sin embargo, no proporcionarles experiencias de vínculo les condenaría a unas relaciones sociales superficiales, además de negarles la oportunidad de conocer las nociones de reciprocidad y mutualidad.

Educadores y educadoras han de tener la capacidad de sintonizar con los intereses de los y las menores, de manera que puedan convertirse no sólo en referentes normativos sino también en personas capaces de escuchar, y con quienes compartir sus experiencias o, simplemente, disfrutar de su compañía.

3. Principios marco de la acción educativa en medio residencial

3.1. El principio estratégico dinámico

El concepto de acción educativa ya lleva implícitas las ideas de dinamismo, movilidad y creatividad, por lo que es importante tener en cuenta lo que se ha llamado el *principio estratégico dinámico de la acción educativa*.

La sociedad es una realidad cambiante y los equipos educativos son el contexto social cotidiano más cercano que los y las menores que residen en centros tienen y, dado que el error y/o la necesidad de mejora forman parte del hecho de vivir y aprender, quienes educan han de ser conscientes de que sus planteamientos y actuaciones son susceptibles de cambio. Esta idea nos aleja de las prisas educativas, del entender la educación como una mera transmisión, así como de la imperiosa necesidad de dar rápidamente la respuesta “correcta” y que ésta sea asumida por los y las educandos.

El acento no sólo recae sobre el contenido de la respuesta, sino fundamentalmente en el contexto donde la misma se da: la relación. Una interacción en la que sea posible que cada cual aprenda a buscar las respuestas congruentes con la relación establecida y que, aunque no enseñen cosas, sí que muestran la manera de aprender a aprender.

De este principio se deduce la necesidad de mantener un dinamismo constante relacionado con la planificación estratégica de la tarea que se lleva a cabo:

- tomar las decisiones sistemáticas convenientes en cada momento.
- buscar la forma de llevar a término estas decisiones de la manera más eficaz posible.
- definir un conjunto de objetivos operativos y jerarquizarlos, teniendo presente que pueden surgir objetivos no planificados.
- marcar un tiempo determinado para desarrollar las decisiones tomadas.

Esta planificación estratégica implica la definición de un proceso operativo más o menos secuenciado desde el que poder plantear las diferentes fases de acción.

Todo ello hace sentir, por fin, la necesidad de un proceso de profesionalización constante del equipo educativo en el marco de una formación permanente que ha de ir estrechamente ligada a los cambios educativos, socioculturales y laborales observados en la sociedad.

3.2. La unidad de criterios: una necesidad fundamental

Un equipo de profesionales llega a serlo después de un proceso en el que un grupo de personas con maneras de ser formativas y de carácter diferentes, deciden conjugar su praxis alrededor de una filosofía de trabajo común, pactada por todos y todas y que se traduce en un discurso unívoco que, a pesar de serlo, no deja de tener presente las diversas individualidades que lo conforman.

La unidad de criterio no es un discurso impuesto que todo un equipo acepta, sino el fruto de un proceso en el que cada miembro de un grupo que se reúne en torno a una tarea educativa común, aporta su propia visión y opinión tanto en lo que se refiere a los supuestos teóricos como sobre la práctica educativa.

Conseguir un discurso unívoco como forma de reaccionar ante las interpelaciones de los y las educandos es una tarea continua para la que no es suficiente la intencionalidad sino que requiere establecer los mecanismos de coordinación y las herramientas de reflexión comunes suficientes para que dicho discurso se pueda ir construyendo de manera sistematizada y espontánea a la vez, sin olvidar nunca que la unidad de criterios no anula la manera de ser de cada profesional, dado que la misma es la conjunción de las diversas personalidades que se encuentran dentro del equipo.

A pesar de ello –la propia construcción del equipo– el motivo por el que es necesario la obtención de una unidad de criterio, no radica en los y las profesionales sino en la necesidad que tienen los y las menores de recibir mensajes unificados, sean cuantos sean los adultos y adultas que durante un tiempo se hagan cargo de su cuidado y educación.

3.3. Sistematización, supervisión y evaluación

La necesidad de sistematizar, evaluar y supervisar la tarea educativa deriva directamente de la consideración de la educación social como una ciencia que, a pesar de su carácter social, no deja de ser ciencia y que por tanto se ha de desarrollar bajo las premisas del método científico: diagnóstico, hipótesis, planificación, ejecución y evaluación.

A pesar de que el desarrollo de estas fases se da en un contexto muy cotidiano, no se puede obviar que del conocimiento empírico que del día a día recogemos hemos de poder recopilar la información suficiente como para construir una epistemología propia de la educación social en el medio residencial, ya que lo contrario supondría trabajar siempre en un contexto experimental.

Sistematizar implica, en primer lugar, poder hacer un diagnóstico de la propia realidad del centro en el cumplimiento del encargo institucional recibido, lo que supone también, desde la medida de las capacitaciones profesionales con las que se cuenta, poder hipotetizar sobre cuáles son las acciones que, a nivel genérico, se pueden realizar dentro y desde el centro. A partir de estas dos premisas se planifica toda la actividad del centro determinando los procedimientos que regularan la vida en él: proyecto educativo, reglamento de organización y funcionamiento, programaciones educativas, protocolos de coordinación, etc. De esta manera se garantiza la unidad de criterio y la calidad del servicio educativo y, por otro lado, se facilita que dentro de un marco de actuación planificado y consensuado por y para todos y todas las profesionales, cada cual pueda actuar según su manera de ser.

Esta organización metodológica de los contenidos y procedimientos facilitará la posterior praxis del equipo y la **evaluación** del quehacer profesional que ha de tener dos vertientes:

- **Formativa:** valora el proceso o desarrollo de la actuación con la finalidad de ir reajustándola y mejorándola sobre la marcha. Se trata de la evaluación continuada y tiene la ventaja de ir mejorando la praxis mientras se está dando, a la vez que potencia el sentimiento de corresponsabilidad en la tarea común y la sinergia dentro del equipo. Tiene el inconveniente de que le falta perspectiva y distanciamiento para valorar objetivamente los hechos.
- **Sumativa:** valora los resultados del proyecto a largo plazo. Es útil para tomar decisiones futuras así como para controlar las responsabilidades y verificar la eficiencia de las acciones llevadas a cabo. Además, si la misma se entiende como una fase dentro de todo el proceso, de ella se puede extraer el conocimiento empírico que servirá de base para una nueva planificación, a la vez que aportará elementos para la construcción de la epistemología del ámbito educativo en cuestión. El inconveniente en este caso es la desmotivación que puede suponer si no se afronta en clave de mejora.

Por fin, la **supervisión** no puede ser considerada como una fase de este proceso, sino más bien como un ímput que retroalimenta de forma periódica

cada una de estas fases. De alguna manera, en la medida que la supervisión se hace en clave de búsqueda conjunta del mejor funcionamiento profesional y la mejor práctica educativa supone un refresco de ideas, procedimientos e interacciones que, al poder encontrar una explicación externa en un sistema ajeno a aquel que las ha generado, posibilita una nueva perspectiva que puede hacer emerger cuestiones latentes que sean claves de problemáticas cotidianas, permitiendo un reciclaje de las actitudes y las ideas en pos de un funcionamiento cada vez más idóneo dentro del equipo de profesionales.

3.4. El valor de lo cotidiano

Cotidiano es todo aquello que habitualmente hacemos y vivimos casi sin darnos cuenta, es una realidad inevitable en la que todas las personas nos vemos inmersas y que, precisamente por cotidiana, a menudo resulta ignorada por las programaciones educativas de los centros de protección.

Hacer referencia a la vida cotidiana pretende la reivindicación de la misma no solo como contexto en el que se desarrollan las actuaciones educativas, sino también y sobre todo, como instrumento a nuestro alcance con unas potencialidades únicas para llegar a hacer significativos los contenidos de nuestras actuaciones (no se aprende a respetar en las clases de ética sino cuando te respetan y te ayudan a respetar diariamente como no se aprende a cocinar mientras te explican recetas sino cocinando). Y ello porque se trata de contenidos que no se apoyan tanto sobre la transmisión como sobre el aprender a vivir extrayendo de cada momento y cada circunstancia todas las posibilidades que éstas pueden aportar para crecer, disfrutar, madurar...

La educación desde la vida cotidiana contiene dos posibilidades que son, a la vez, contenido y continente de la tarea educativa que se realiza en un recurso residencial:

- **La experiencia de tranquilidad** que supone para los y las chicas el hecho de vivir en un "mundo" que está ordenado y que tiene sentido. Porqué educar desde la cotidianidad conlleva educar desde el orden y desde el sentido de la sociedad donde se está ubicado, a la vez que se respeta el orden y el sentido propios de la identidad y la idiosincracia del educando. Convivir en un espacio ordenado, realizando diariamente una serie de hábitos, tanto de actividades como de temporalidad (hacerse la cama por la mañana, lavarse las manos antes de comer, dar las gracias después de pedir algo, acostarse pronto porque hay que madrugar al día siguiente, etc.) no limita la espontaneidad ni la creatividad de cada momento sino que, al contrario, posibilita que todas las situaciones procuren a los y las menores el máximo de experiencias comunes a otros chicos y chicas que no viven en centros: un criterio común de los y las adultos con quienes conviven, un clima relajado y alegre, una convivencia agradable y unas pautas de conducta claras. Al fin y al cabo en la mayoría de casos falta un marco de referencia que quienes educan tienen que ofrecer. Esta experiencia de tranquilidad les facilitará que puedan dejar de vivir el día a día desde el reto de la supervivencia (no saber que hará hoy al levantarse, si comerá caliente, con quién se sentará en la mesa, no saber si hoy será respetado y tenido en cuenta, no saber donde acudir para recibir apoyo cuando lo necesita...) para poderse centrar en un espacio más reflexivo que le permita crecer tomando un papel activo y asumiendo la parte de responsabilidad que le corresponde en la resolución de sus propias dificultades, tanto individuales como familiares. No tener que preocuparse del afán de cada día, hace posible que el o la menor pueda atender aquellas cuestiones

que, aunque importantes para su crecimiento y desarrollo cognitivo y afectivo, son periféricas cuando lo que está en juego es la supervivencia diaria.

- **La relación “cara a cara”** como aquella relación importantísima para poder plantear un proceso educativo. Esta relación es una unión de tiempo y espacio en la que, quienes intervienen no se comunican solo verbalmente, sino que también lo hacen con la mirada, el gesto y toda suerte de expresiones corporales. Es en la relación cara a cara donde los sujetos son conscientes el uno del otro y participan, aunque sea un poco, de sus vidas. Así mismo, esta experiencia relacional conducirá a los y las menores a desarrollar sus propias significaciones con los objetos, propiciando la construcción a partir de pequeñas cosas y experiencias de su propia historia. De esta manera, su paso por un centro no debe suponer una ruptura con todo lo vivido anteriormente, sino una re-lectura de la propia historia que les dé herramientas para modificar aquello que les ha hecho sufrir y/o ha obstaculizado su desarrollo o, por lo menos, para tomar una actitud que disminuya los efectos nocivos de tales episodios desafortunados. Respetar esta vivencia y compartirla de buen grado, valorando aquellas cosas que le resultan importantes, facilitará el hecho de que se sienta aceptado o aceptada desde los pequeños detalles más cotidianos donde quien educa muestra también interés por sus cosas. Y es que es imprescindible garantizar una atención integral individualizada –que persiga el desarrollo armónico integral de cada menor tanto a nivel fisiológico como psicológico, social, emocional, y afectivo– desde una relación cotidiana entre quienes educan y los y las menores que facilite el papel activo de los educandos y una educación compensadora.

En definitiva, la vida no es teórica sino natural, y cada una de las teorías que sustentan los modelos de acción educativa deben encontrar su traducción práctica en las vivencias más sencillas del día a día, que es lo que nos tiene que validar o no nuestro cuerpo teórico.

3.5. La participación de los y las menores

Como principio no se puede caer en la trampa de entender que la participación es simplemente la presencia activa de los y las menores en algunas de las decisiones cotidianas de la vida de centro –normalmente las de menos trascendencia: decoración, fiestas, compras, salidas, regalos, cuadrantes de tareas, etc.– o la organización de actividades en las que puedan dar su opinión, sin darle un valor vinculante. La participación como principio tiene que ver con el reconocimiento del derecho que todo ser humano tiene a tomar parte en las decisiones que afectan a su vida.

De hecho, es a esto a lo que nos referimos cuando hablamos de que el y la menor tiene que ser artífices de su propio proceso. Este protagonismo no es entonces un asunto de condescendencia de los y las profesionales sino una cuestión de derecho y, como tal, implica que la tarea educativa debe estar guiada no solo por las necesidades objetivas que como profesionales se detectan en los y las menores, sino que también por las significaciones subjetivas que estas necesidades tienen para ellos y ellas. Nuestra actuación, a pesar de ir dirigida a compensar aquellas necesidades objetivamente diagnosticadas, tiene que tener muy presente como viven los y las educandos sus propias necesidades y trabajar desde esa perspectiva.

De esta manera, su sentir es el primer elemento que marcará el estilo metodológico de la intervención educativa, sin dejar de lado por ello aquello que

objetivamente pueda precisar. Validar ese *sentir* es lo que da sentido al principio de participación, pues la acción de quien educa se reorienta constantemente ante cada nueva interacción con cada menor, convirtiendo así la educación en un acto co-creativo que, a partir de la relación, va dibujando el proceso que cada educando va haciendo en el centro, lo que le hace sentirse escuchado, tenido en cuenta, participe de, considerado como...

Esta dinámica nos obliga a adoptar un planteamiento de trabajo que, para favorecer la participación, establezca desde el principio mecanismos de optimización, reajustándose constantemente a partir de la respuesta que dan los y las menores atendidos/as. Esto supone un dinamismo metodológico que se mueve constantemente bajo los parámetros de: reflexión ➔ planificación ➔ evaluación ➔ reflexión...

Por otro lado, la participación implica también la compaginación de la programación y la espontaneidad dentro del dinamismo convivencial del centro, de manera que se deje espacio para que la actuación educativa sea realmente una respuesta a las propuestas que, desde el sentir de los y las menores, nos llegan. Lo que implica tener diseñado un **currículo educativo de centro**, que se traduce en la práctica cotidiana en **currículos individuales** y en actividades no planificadas aunque intencionalmente educativas.

4. Apuntes metodológicos

4.1. Los métodos educativos

La acción educativa ha de ir encaminada a aquellas necesidades que de manera objetiva se hayan detectado en los y las menores, aunque teniendo en cuenta las significaciones subjetivas que estas necesidades tienen para ellos y ellas. Con esa finalidad, hay que buscar métodos compensadores que satisfagan o aligeren sus necesidades, potenciando sus capacidades para afrontarlas.

Por ello, una premisa a considerar en el diseño de métodos educativos es la **diversidad**: diversas necesidades, diversas maneras de manifestarse, diversas formas de afrontarlas por parte de cada menor, diversas formas de afrontarlas por parte de sus familias y su entorno social y diversas aptitudes por parte de los y las educadoras. Sea como sea, los métodos que se planteen para paliar estas necesidades tienen que ser intrínsecamente educativos, con el convencimiento de que si se realiza con eficiencia y desde un conocimiento epistemológico, cumplirán por sí mismos la función de compensar las necesidades de origen. Lo que no evade la conveniencia de una coordinación fluida con profesionales de otras disciplinas para hacer una abordaje interdisciplinar de las situaciones que lo requieren.

Esta diversidad implica y supone, como ya se ha dicho, la necesidad de tener diseñado un **currículum educativo de centro** que después se tendrá que aplicar en atención a la individualidad de los y las menores, mediante un diseño del **currículum educativo individualizado**. Así, cada menor tiene un proceso de desarrollo peculiar y diferente y unas necesidades singulares que requieren de una atención diversificada, congruente con cada realidad concreta.

Dentro de la metodología de trabajo tienen que quedar consensuadas las técnicas y estrategias utilizadas por cada profesional en el desarrollo de la acción educativa (técnicas de relación, de ayuda, de observación, entrevistas, dinámicas de grupos, etc.), así como los diferentes instrumentos de

apoyo metodológico (diarios, registros de información, registros de evaluación...).

El conocimiento de las diversas corrientes y teorías psicopedagógicas y sociales (sistémica, psicoanalista, conductivista, constructivista...), ha de servir como inspirador en el diseño de las metodologías propias y no como cuerpo teórico único desde donde planificar la praxis. Es decir, el encargo institucional que tiene un centro de protección no es otro que el de “hacer educación” y, hacer educación no es otra cosa que facilitar que la persona que tenemos delante pueda ser artífice de su propio desarrollo. Por ello, lo que interesa a quien educa es poder tener a su alcance todos los instrumentos y recursos tanto teóricos como metodológicos posibles para facilitar la finalidad de su profesión de manera que, atendiendo a la diversidad ya explicada, se pueda aplicar a cada situación, problemática, momento o circunstancia la técnica más adecuada.

La razón que sustenta este planteamiento es el convencimiento de que la educación es el eje donde convergen las ideas, las corrientes teóricas, las investigaciones, el dinamismo socio-cultural y la praxis y que, como tal, ha de propiciar la conjunción de fuerzas de los diferentes aspectos, de manera que no actúen como vectores de fuerza independientes sino que, sistematizados adecuadamente, hagan posible la construcción de un nuevo cuerpo epistemológico con la suficiente amplitud y flexibilidad como para dar una respuesta adecuada a cada situación socio-educativa que se pueda presentar, nutrida, además, del dinamismo suficiente como para reajustarse constantemente a las exigencias de una realidad siempre cambiante. La educación, por su proximidad a la realidad cotidiana, permite el suficiente alejamiento de todo dogmatismo teórico que encorsete las respuestas más adecuadas.

4.2. La acción tutorial

La acción tutorial se asocia con la necesidad de orientar y guiar a cada menor desde el punto de vista personal y social. La tutoría tiene que ver con una atención personalizada que haga posible que los y las menores participen activamente en su propio proceso educativo; que sea, de hecho, el protagonista.

Pero buscar el que sea protagonista en su propio desarrollo y aprendizaje resultará complicado si no se le enseña también a ser partícipe y responsable de sus juicios sobre los diferentes aspectos que constituyen su vida cotidiana.

Quien educa tiene que entender la acción tutorial como una relación en la que ejerce un papel orientador, facilitador y colaborador en los procesos del o la menor, atendiendo no sólo a sus aspectos cognitivos, sino también a su mundo afectivo, de intereses, actitudes, temores, etc. Tanto es así que, a menudo, un aspecto muy importante de la acción educativa de quien tutoriza es **recuperar al o la menor para la relación**. Es decir, ayudarle a reconquistar la confianza en el mundo adulto, conseguir la experiencia de que puede ser una persona valorada y querida sencillamente por lo que es, independientemente de cómo pueda mostrarse o de lo que pueda hacer. Y en este sentido, recuperar también la autoconfianza independientemente de aciertos o fallos.

Al respecto, la persona que tutoriza no tiene que perder nunca la perspectiva de que ella es, en primer lugar, un agente de normalización y que, como

tal, la calidad de las intervenciones que puedan surgir en el seno de la relación tutorial, da la posibilidad al o la menor de descubrir otras formas de comunicarse que pueden ser extrapolables a otros contextos relacionales, de manera que pueda ampliar las formas de relación a partir de las cuales escoger sus maneras de comunicarse, tanto presentes como futuras.

La práctica de la relación tutorial no tiene que dejarse a la improvisación, sino que tiene que planificarse y estructurarse en tiempos y espacios concretos y utilizar aquellos instrumentos educativos que hagan posible el apoyo, el seguimiento y la evaluación continuada del proceso que cada menor sigue dentro del centro.

4.3. Pedagogía del afecto

En el desarrollo infantil y juvenil destaca la importancia y necesidad de la afectividad. La afectividad tiene que ver con la comunicación, con la autoestima, con la seguridad y con otros valores y habilidades necesarios para que se produzca el crecimiento integral de las y los menores.

La pedagogía del afecto articula una relación que, en principio, puede parecer imposible: empatía* y firmeza. Se trata de que el y la educadora a la vez que puede ponerse en la situación del y la menor acercándose a cuanto experimentan, tiene también la autoridad afectiva suficiente como para poner los límites actitudinales necesarios tanto por la edad del o la educando como por la convivencia.

En su deseo de respuesta afectiva, las personas –sobre todo durante la infancia y adolescencia– necesitan amor, afecto, respeto, pruebas de que se les quiere, de que su presencia es valorada y de que merecen la confianza de otras personas que están contentas de tenerles cerca. Desde el afecto y con la claridad se puede trabajar la responsabilidad de los y las menores en su propio proceso madurativo y educativo. Esta implicación de conjunto (educadores, educadoras y menores) es la clave que hace que todos los sistemas estén bien relacionados, porque el respeto, la consideración y la estima conforman el espacio que autoriza a quienes educan para responsabilizar de su propio proceso a los y las menores que, por lo general, han crecido con una considerable desigualdad de oportunidades respecto a otras personas de su edad.

Lejos de los planteamientos benéfico-asistencialistas o románticos, el amor ha de entenderse, siguiendo las teorías del científico y profesor H. Maturana, como *“las conductas relacionales mediante las cuales el otro o uno mismo surge como legítimo otro en convivencia con uno”*. Es decir, todo ser humano nace con una estructura que supone la confianza en un entorno que le acogerá (un bebé no podría subsistir sin el cuidado del entorno donde nace). Los seres vivos, por lo tanto, somos independientes del entorno pero **somos** en el entorno (la planta es planta con la tierra que la hace posible). Así pues, la confianza en que hay un entorno que hace que esto sea posible es básica para crecer y construirse como persona adulta. Es aquí donde radica la fuerza del sentido de la pedagogía del afecto: **nadie puede ser alguien sin un entorno “amoroso” que le haga posible ser**. El dolor no es otra cosa que verse privado del entorno que le hace posible ser alguien. Como educadores y educadoras ha de entenderse entonces que amor no es otra cosa que **disponer del entorno que a alguien le hace posible ser, no teniéndose que disculpar por ello**. Educar desde la pedagogía del afecto es pues, facilitar de

* Capacidad que tiene quien educa de crear vínculos invisibles –afecto, sentimientos y confianza– pero perceptibles por los y las educandos.

alguna manera este entorno a partir de las relaciones que establecemos con los y las menores mientras trabajamos para contribuir a que puedan recuperar su entorno de origen. Dicho de otra manera: querer a los y las menores no es otra cosa que legitimar su existencia, su presencia y su voz.

La traducción metodológica de la pedagogía del afecto se basa, a parte de en las diversas intervenciones cotidianas que se establecen entre los y las menores y educadores y educadoras y entre quienes educan, en tres estrategias que buscan en todo momento ubicar a cada menor como una “otra persona legítima en relación”. Es decir, como alguien que tiene el derecho y el deber de relacionarse con la gente que le rodea, desde la responsabilidad de saber que cada relación que establece depende no solo de la otra persona sino que también de sí mismo/a, haciendo referencia con esto al concepto de responsabilización de la propia vida y de las propias relaciones que surge de la visión de una pedagogía activa en la que el y la educando son artífices y/o protagonistas de su propio proceso educativo y así se refleja en cada interacción educativa. Estas tres estrategias son:

- **Baño afectivo:** con esta estrategia se busca conseguir la suficiente expresividad afectiva en el contexto del centro como para que el y la menor puedan experimentar que se trata de un entorno que les acoge, un entorno donde no tienen que **disculpase por ser**, que les ofrece un afecto indiscriminado únicamente por el hecho de cohabitar en el mismo espacio, que les reconoce el derecho que todo ser humano tiene a querer y a ser querido. Es por esto que cuando un o una menor llega al centro, normalmente con unas carencias afectivas evidentes y habiendo sufrido diversos procesos “de vacío afectivo” o bien cuando uno o una que ya lleva un tiempo en el centro se encuentra zarandeado por acontecimientos muy estresantes (un camino sin salida), puede necesitar de una etapa en la que los y las adultas que le rodean le ayuden a encontrarse por primera vez o reencontrarse con un entorno amable y afectuoso donde poder ser él o ella misma y a vincularse con las personas que conforman su contexto convivencial, para participar activamente en el trabajo que se inicia a partir de su ingreso en el centro o para reemprender el trabajo ya iniciado. Esta estrategia se plasma ofreciendo al o la menor un afecto indiscriminado independientemente de cual sea su actitud y comportamiento, porque se trata precisamente de hacerle entender que importa por lo que es y por el solo hecho de ser, independientemente de lo que pueda mostrar.

- **Refuerzo diferencial:** con esta estrategia se busca incidir en la percepción del y la menor desde el lenguaje verbal y no verbal (analógico), para que reconozca que las consecuencias de la conducta humana no son anodinas, sino que cada conducta implica una respuesta –lo que se dice o se hace o lo que deja de decir o hacer- en su interlocutor o interlocutora. La estrategia del refuerzo diferencial como metodología, supone un juego entre las proximidades y las distancias entre quienes educan y los y las menores en el que los y las adultas se muestran cercanas, expresivas e incluso juguetonas cuando el o la menor muestra una conducta apropiada; y manifiesta una actitud respetuosa pero distante cuando el o la menor muestran conductas inadecuadas. No obstante, esta distancia relacional se llevará a término de tal manera que nunca pueda ser entendida por el o la menor como una falta de afecto y mucho menos como un abandono. De hecho, esta estrategia enlaza directamente con el hecho educativo, ya que la educación es una relación, y esta dinámica evidencia claramente lo que pasa en cualquier relación humana, que se potencia o se desgasta en función del comportamiento de los interlocutores en la relación.

Una vez más las interacciones con los y las menores tienen que estar cargadas de sentido, no solamente dentro del contexto residencial, sino también fuera de él. De alguna manera el aprendizaje que se busca con el refuerzo diferencial es el hecho de poder captar desde la experiencia –no desde el razonamiento– que el afecto entre las personas no actúa de manera que justifique cualquier actuación agradable o desagradable y que, por mucho que se sea querido, se ha de poder mantener una actitud relacional de consideración y respeto, lo que no quiere decir que, en momentos determinados, no se pueda buscar en las personas queridas un espacio contenedor donde depositar las propias angustias o el desbordamiento emocional.

Así mismo, los y las menores han de aprender que el enojo forma parte de la relación y que, a veces sin querer, uno se equivoca en sus acciones, provocando en la otra persona un malestar que le hace experimentar la necesidad de alejarse temporalmente para poder recuperar, después de un tiempo, la relación y que esto no es sinónimo de dejar de querer. No obstante, ha de aprender también que el hecho de poner palabras a estas emociones que nos trastornan (enfado, celos, miedo, rabia, susceptibilidad, etc.) facilita con creces la capacidad de recuperar al otro para la relación, ya que todo junto lleva a depositar en el o la menor un buen nivel de responsabilidad en la relación que establece con quienes les educan, cuestión inevitable si le consideramos el artífice y protagonista de su proceso educativo. Al respecto, igual que en cualquier relación vital, será necesario hacer notar que la recuperación de una relación no es solo una cuestión de actitud y razonabilidad, sino también de tiempo, ya que la otra persona puede necesitar un tiempo que quizás no coincida con el nuestro y que, en definitiva, lo importante no es más que restablecer los sentimientos: confianza, respeto, ternura, comprensión...

Como educadores y educadoras hay que tener presente que el tiempo que necesitan los y las menores para la reconciliación es menor que el que podemos precisar los y las adultas, al igual que hay que ser conscientes que este juego de proximidad y distanciamiento para quien educa es una estrategia enmarcada en la pedagogía del afecto y que, por lo tanto, lo tenemos que individualizar a las características que cada menor, además de nunca tomarlo como una cuestión personal. Es más, para que esta estrategia pueda ser efectiva es importante la elección del momento en que se aplica: Se tiene que tener presente que no se puede utilizar un refuerzo diferencial si antes no hemos conseguido una vinculación con el o la menor, a través del **baño afectivo**. Y esto porque, aunque inspirada en el modelo conductual, la estrategia no propone un sistema de “premios y castigos”, dado que el afecto es un derecho que no es susceptible de ser utilizado como una herramienta de cambio. Lo que se hace es, más bien, mostrar los efectos de una conducta inapropiada en la sensibilidad de las personas que nos rodean y que, aunque no dejan de querernos, sí que inhiben la expresión de este afecto como una manera de protegerse de nuestras agresiones conductuales. Hay que tener en cuenta que los y las menores sólo pueden beneficiarse de un refuerzo diferencial cuando les importan los efectos que sus conductas pueden tener sobre sus interlocutores e interlocutoras.

De esta manera estamos construyendo una convivencia basada, no en intereses mercantilistas, sino en la consideración y el respeto a la otra persona, planteamiento que tendrá incidencia en los patrones relacionales que los y las menores puedan construir fuera del centro y que, por tanto, es preparatorio del proceso de socialización del o la menor en otros contextos convivenciales.

- **Limitación:** El planteamiento de esta estrategia no apela a aquello que dentro del conductismo se entiende como condicionamiento aversivo sino que lo que pretende es marcar claramente las fronteras de lo que es aceptable o no dentro de una relación humana y en cualquier contexto relacional (familia, amistades, ámbito escolar y laboral, etc.). Hay que remarcar que el aspecto de limitación no se refiere tanto a lo que hay que restringir como a la demanda de una moderación y/o reajuste de aspectos conductuales que cada menor pueda manifestar.

Esta intencionalidad tiene que estar bien explicitada en la actuación educativa: por un lado, porque lo que se restringe no son nunca derechos (comidas, actividades lúdicas programadas, asistencia a la escuela, relaciones familiares...) sino privilegios (recortes en el tiempo de salida, disminución de los incentivos semanales...) y, por otro lado, porque a la vez que se limitan tales privilegios se deja constancia de la falta de fruición por parte de quien educa en aplicar estas restricciones. Es decir, al encontrarnos frente a un o una menor transgresora hay que actuar limitando claramente su conducta, ofreciéndole pistas de cómo habría podido ser su actuación y como puede mejorarla; pero a la vez, limitando algunos de los privilegios de los que disfruta haciéndole saber que no se disfruta haciéndolo y que no se pretende hacerle sufrir sino ayudarlo a regular su conducta, de manera que la misma sea para él o ella y su entorno una fuente de bienestar y no lo contrario.

Es útil no olvidar que esta estrategia esta dentro de la pedagogía del afecto, y que por lo tanto el lenguaje no verbal continua siendo muy importante en la transmisión de los contenidos que tenemos que dar al o la menor: mostrar preocupación, interesarse por su estado de ánimo y mostrar enojo por su falta de voluntad para corregirse cuando quien educa continua apostando por sus potencialidades será siempre el mejor recurso para poder mantener el vínculo dentro de esta estrategia de limitación.

A parte de las tres estrategias en que se traduce metodológicamente la pedagogía del afecto, ya hemos mencionado que también son muy importantes las diversas interacciones cotidianas que se establecen entre menores y educadores y educadoras así como entre quienes educan.

4.4. Educar desde el humor

Entre las diferentes acepciones que el diccionario recoge sobre la palabra "humor" se encuentran: genio, índole, jovialidad, agudeza, buena disposición..., lo que nos acerca de manera muy sencilla al sentido último de lo que se plantea desde el criterio metodológico de *educar desde el humor*: se trata de incorporar al talante educativo la desdramatización y la positivización de las circunstancias como forma prioritaria de enfrentarlas. Pero también, de incorporar la "genialidad" de encontrar en las pequeñas cosas motivos y razones como para disfrutar de la vida sin necesidad de más argumentos que los que la propia cotidianidad aporta.

Para esto, quien educa tiene que disponer de la jovialidad suficiente como para encontrar la agudeza de extraer el humor ante situaciones que apelen en la misma instancia a ubicarnos en el dolor y la queja. Esta vertiente de nuestra metodología lleva directamente a que los y las menores puedan relativizar la agresividad que los episodios vividos les puedan producir. Y ello porque el humor invita a la crítica de la realidad que nos ha tocado vivir, no para aceptarla sino para encontrar elementos con los que transformarla o,

como mínimo, para transformar nuestra actitud ante dicha realidad. Por otro lado, el humor posibilita la proximidad entre quien educa y el y la educando, la conexión afectuosa a partir de la sonrisa que se comparte y que hace que cualquiera merezca la confianza de la otra persona: mediante el humor “quien educa, llega...”, porque ayuda a los y las menores a poner elementos inteligentes y razonables a las reacciones más primarias.

4.5. La relación de ayuda

En cuanto a la relación de ayuda, uno de los objetivos fundamentales ha de ser la potenciación en los y las menores de los recursos y oportunidades: desde las actitudes y destrezas personales hasta los apoyos familiares, sociales y económicos con los que cuentan para satisfacer sus necesidades y afrontar las circunstancias vitales significativas. Las demandas y problemas del medio varían según la etapa de desarrollo en que se encuentre cada menor y éstas pueden activar los recursos para afrontarlos. Así, a pesar de que las demandas del medio son a la vez un incentivo y una necesidad que tienen para crecer, pueden ser también en muchos momentos una fuente de perturbación y conflicto. La vulnerabilidad a los factores de riesgo y a las situaciones críticas y significativas del desarrollo están estrechamente ligadas al hecho de que los recursos estén o no disponibles, accesibles y sean o no competentes para satisfacer las necesidades de cada etapa de socialización, para afrontar de manera efectiva las dificultades y, de esta manera, amortiguar el impacto de las adversidades y los factores de riesgo. También para proporcionar sensación de control efectivo sobre las condiciones que afectan a sus propias vidas.

Queda claro pues, que la vulnerabilidad y la incidencia de problemas en la socialización y en la sociabilidad es una cuestión en la que están implicados los recursos en relación con las necesidades y acontecimientos críticos. Por todo ello, como educadores y educadoras es imprescindible proponerse en la relación de ayuda dos objetivos extraídos del modelo de competencia:

- Potenciar los recursos, habilidades personales y estrategias de afrontamiento de los problemas que pueden tener los y las menores favoreciendo las situaciones y escenarios apropiados para que adquieran las habilidades necesarias para su desarrollo.
- Potenciar los recursos comunitarios, organizacionales y de apoyo social a fin de promover la inserción positiva de los y las menores en la red social.

La potenciación de los recursos personales y comunitarios que se propone la relación de ayuda, es una tarea en la que tienen un peso específico los recursos y habilidades que tiene quien educa para la comunicación interpersonal, ya que ésta constituye por sí misma el escenario en el que cada menor puede seguir aprendiendo. Esta comunicación supone llegar a ser una persona digna de confianza para los y las menores, gestionar con otras instituciones y agentes de socialización la provisión de recursos comunitarios y la acogida de menores con alguna dificultad de relación. Comunicación que se establece en los espacios abiertos de la comunidad de acuerdo con un estilo de trabajo basado en la **búsqueda** –en el salir a buscar– y **no en la espera** y en el despacho, ya que existen otros recursos que pueden tener una incidencia muy importante en la vida de los y las menores y que, por lo tanto, deben contemplarse en la actuación educativa.

La historia de aprendizaje, que puede haber sido para muchas y muchos de los menores atendidos una fuente de malestar y problemas, puede ser también una fuente abundante de enriquecimiento personal. Por ello, la actuación educativa se tiene que centrar en este sentido, en suscitar en cada menor, **expectativas de eficacia personal y sensación de control**, lo que supone la capacidad de creer que algunas situaciones adversas pueden ser afrontadas de manera eficaz con su acción personal y, por lo tanto, con su participación activa.

4.6. La contención educativa

La contención educativa frente al conflicto es otro de los aspectos importantes a tener presente como criterio a la hora de plantear las respuestas educativas que se pueden ofrecer ante las problemáticas que presentan los y las menores. Ante todo, es necesario desmitificar el significado que la palabra contención tiene en el contexto de los centros residenciales, dado que de manera casi automática tendemos a relacionar la contención con la sujeción física del o la menor para evitar que se haga daño, haga daño a otras personas o rompa los objetos que tiene a su alcance. Esta acepción está restringida a lo que entendemos por contención física que en un momento determinado puede ser necesaria, pero que de ninguna manera es la más importante en el contexto residencial, sino sólo la última estrategia a emplear cuando ya se han agotado todas las otras estrategias que conforman lo que podemos llamar contención educativa.

Es necesario empezar aceptando que el conflicto y la crisis son necesarios para crecer, entre otras muchas razones porque las situaciones de crisis acompañan siempre a los momentos de cambio y la adolescencia se puede definir como una etapa de continuos cambios en la que los y las menores buscan encontrar su identidad intentando diferenciarse de los y las adultas con quienes conviven. No obstante, por mucho que tengamos presente la necesidad del conflicto y la crisis en el proceso vital de cualquier persona, esto no nos impide reconocer el malestar que supone para la persona que los atraviesa y que le resulte difícil de aceptar. Y de igual manera sucede con los y las menores que viven en los centros de protección, con el agravante de unas historias vitales cargadas de experiencias traumáticas y, a menudo, violentas, lo que hace que en sus patrones de conducta sea la agresividad una de las formas más frecuentes con las que han aprendido a exteriorizar su malestar.

Teniendo presente todos estos elementos, *podemos definir de manera sencilla la contención educativa como la capacidad de quienes educan de sostener el malestar de los y las menores a la vez que se les ofrecen alternativas para salir progresivamente de él* convirtiéndose, a su vez, en alguien significativo para ellos y ellas.

Así pues, podemos afirmar que la contención educativa tiene como mínimo dos funciones en el proceso educativo de los y las menores:

- **Función simbólica:** quien educa ejerce un papel de saneamiento de la relación de cada menor con el mundo adulto, empezando a representar el papel clarificador de quien le hace pensar en los porqués de sus sentimientos y emociones y en cómo estos se pueden traducir en actos no deseados que tienen consecuencias negativas para él o ella y su entorno. A la vez, el educador o la educadora le muestra otras formas de poder canalizar los

impulsos que le generan los conflictos, con indicaciones que van dirigidas al autocontrol y/o al diálogo antes de pasar a la actuación agresiva. Por todo esto, cuando haya ejercido diversas veces este rol con un o una menor, simbólicamente, quien educa, pasará a ser aquella persona que con su sola presencia referirá aspectos reflexivos que le ayudaran a autoregularse en otros momentos de crisis.

- **Función afectiva:** el y la menor se sienten legitimadas por quien educa, es decir, siente que a pesar de que con la firmeza necesaria le marque un límite a su conducta y le haga pensar sobre aspectos que quizá en un principio le puedan resultar dolorosos, lo hace porque le importa su suerte, porque le quiere acompañar en el difícil reto de hacerse mayor. Todas estas significaciones apelan a la legitimidad anteriormente citada, porque el o la menor sienten que su presencia, su voz, sus actos, lo que le pasa y lo que le pueda pasar en un futuro son cuestiones que le importan al educador o la educadora, pese a que con su actitud y sus palabras le haya explicitado que sólo él o ella son responsables de sus actos y que, por lo tanto, aunque pueda ayudarlo, no puede suplantar su voluntad de cambio. En este sentido, quien educa se convierte, a través del cariño, en un factor que contribuye a que cada menor genere la capacidad de afrontar constructivamente los acontecimientos estresantes.

BIBLIOGRAFÍA:

- Barudy, J.** (1998). "El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil". Terapia familiar. Barcelona. Paidós.
- Casado, Cirillo y Blasio.** (1991) "Niños maltratados". Barcelona. Paidós.
- De Paul, J.; Arruabarrena, M.I.** (1995). "Manual de protección infantil". Barcelona. Masson.
- Demause, LI.** (1982). "Historia de la infancia". Madrid. Alianza.
- Fishman.** "Tratamiento del adolescente con problemas". Paidós.
- González, E.** (1996). "Menores en desamparo y conflicto social". Madrid. CCS.
- Martínez, A y De Paúl, J.** (1993). "Maltrato y abandono en la infancia". Barcelona. Paidós.
- Maturana, H.** (1996). "El árbol del conocimiento". Santiago de Chile. Editorial Universitaria. (1999). "Transformación en la convivencia". Santiago de Chile. Editorial Universitaria. (2002). "Emociones y lenguaje en educación y política". Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.
- Minuchin.** (1986)"Calidescopio familiar". Paidós.
- Muñoz, C.** (2004). "Pedagogía da vida cotidiana e participação cidadã". Sao Paulo. Cortez/IPF.
- Nichols.** "La recuperación de la familia". Paidós.
- Perona.** "Violencia y abusos sexuales en familia". Paidós.
- Ruiz, A.** "Aportes de Humberto Maturana a la psicoterapia". Instituto de Terapia Cognitiva INTECO. Santiago de Chile.



Fundación Tormes-EB:

Raúl De Tapia Martín Biólogo. Director de Proyectos.

Manuela Salvado Muñoz Doctora en Biología. Técnica de Educación Ambiental.

Los jóvenes ante el compromiso ambiental. Experiencias prácticas 2001-05

En este trabajo se exponen los proyectos realizados durante el último lustro, por un equipo multidisciplinar, orientados a jóvenes de 14 a 30 años. Germinados en la Fundación Tormes-EB, han sido desarrollados en la capital y la provincia de Salamanca, acometiendo otros de igual índole en el ámbito geográfico de Castilla y León.

Los objetivos principales han recorrido todas las fases de la Educación Ambiental que van desde la concienciación a la responsabilización, siempre adaptados a sus centros de interés y motivaciones. El divertimento, la opinión crítica y la acción han supuesto las herramientas utilizadas para esta labor, con el optimismo y el compromiso personal y colectivo como referente. De manera casi telegráfica, se presentan 6 líneas de acción que pueden ser acogidas por cualquier entidad para animar, dinamizar, incentivar o estabilizar iniciativas destinadas a jóvenes del medio rural o urbano con la Educación Ambiental como marco de contextualización.

La comunicación de los programas va precedida de un análisis de la situación de partida, junto con una declaración general de los objetivos que han estructurado el global de las actuaciones. La conservación del medio como vía de desarrollo rural y urbano sostenible debe ser uno de los retos y compromisos participados de la juventud del siglo XXI.

Palabras clave: Educación Ambiental, conflictos, soluciones, formación, capacitación, participación, compromiso, acción.

1. Partiendo de lo conocido: la incertidumbre

¡Qué juventud esta! Bajo estas tres palabras, animadas por los signos de exclamación, podemos sintetizar numerosas opiniones tanto positivas (admirativas), como negativas (despectivas), a las que se han enfrentado todas las generaciones que han pasado por la Biosfera. Trabajar con jóvenes, sea cual fuere el ámbito, supone hacer frente a un conjunto de parámetros, condicionantes y circunstancias que provocan tanto la motivación como el desánimo y la incineración (fase terminal del síndrome de “el quemado”) de los técnicos que, de forma más o menos vocacional, ejercen su labor en este campo.

Los análisis de la realidad teóricamente sirven de punto de partida, de exploración de un nuevo escenario sobre el cual vamos a actuar. Este paso previo a cualquier proyecto adquiere su verdadera dimensión cuando dicho proyecto ya tiene un cierto recorrido. Así, en un análisis DAFO (1) planteado a priori y completado a posteriori, el paisaje y paisanaje socioambiental con el que hemos disfrutado/sufrido, dentro de Castilla y León (ubicación del área de acción), ha sido el que a continuación exponemos abreviadamente (no presentamos el DAFO en el sentido castizo, sino como recurso narrativo).

(1) El DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, y Oportunidades) es un instrumento de diagnóstico de situación empleado por el marketing empresarial, y extrapolado a otros campos. Pretende ofrecer los factores clave para la consecución exitosa de un proyecto que deberemos tener en cuenta para seleccionar la estrategia más adecuada a fin de alcanzar las metas propuestas.

Oportunidades son aquellos factores externos al equipo de trabajo (es, decir no controlables), que favorecen o pueden favorecer el cumplimiento de las metas y objetivos que nos proponemos. Se consideran **amenazas** aquellos factores externos a la empresa (y, por

tanto, también no controlables) que perjudican o pueden perjudicar el cumplimiento de esas mismas metas y objetivos trazados. **Fortalezas** son factores internos, propios del equipo de trabajo que favorecen o pueden favorecer el cumplimiento de nuestros objetivos. **Debilidades** son los factores internos que perjudican o pueden perjudicar el cumplimiento de nuestros objetivos. Extraído y adaptado de: *El Plan de marketing en la práctica. Herramienta de competitividad clave para los mercados internacionales*. José María Sainz de Vicuña Ancín. *Esic*. Madrid 2.005.

La juventud a la que se ha propuesto los distintos programas tiene en la actualidad una saturación de ofertas para cubrir su tiempo de ocio o sus necesidades formativas. Ello implica que el acercamiento a los conocimientos ambientales o su esparcimiento en actividades acometidas en el medio natural, sea tan sólo una de las copiosas posibilidades que presentan a su disposición. A ello unimos el alejamiento espacial, cognoscitivo y espiritual, cada vez más amplio, con respecto a lo que se entiende por Naturaleza. Incluso el medio rural sufre un proceso de urbanización mental, provocado por los medios de comunicación. La relación joven-naturaleza sufre una disociación exponencial, que engendra la ignorancia en las conexiones causa-efecto, las cuales estructuran el ambiente. Esta ruptura, también presente en la madurez, es el origen de los problemas y conflictos ambientales actuales y futuros.

Hemos certificado, a su vez, lagunas que trascienden lo objetivo, carencias en el propio disfrute del tiempo de ocio, observando la ausencia de experiencias que hasta hace pocos años eran denominador común en la etapa de la vida que va de los 12 a los 18 años: bañarse en un río, dormir en el monte al raso, seguir huellas, coger moras, hurtar los huevos a las gallinas o embutir los sentidos en un tomate recién cogido de la parra. Perogrulladas vitales que antaño conformaron nuestro aprendizaje espontáneo del funcionamiento de *lo natural*, y que hogaño debe adquirirse a través de las vivencias que proporcionan, para algunos, las distintas manifestaciones de la Educación Ambiental. Los vacíos comentados implican que, de los 18 a los 30 años (final administrativo de la juventud), este sector responde a los estímulos con una orfandad de valores que nos lleva a preguntarnos si dichos valores están en una situación crítica o críptica. Es decir ¿no se expresan porque nunca los han tenido, o porque se encuentran ocultos bajo modas, borregismos, estereotipos y alienación publicitaria? Pregunta compleja de respuestas laberínticas en la que nuestra observancia nos lleva a decantarnos por la *crípsis* o ocultación. Quizás sea una visión bondadosa, pero las respuestas recibidas en los numerosos proyectos avalan esta afirmación.

Estas serían **las debilidades** de los destinatarios detectadas en “nuestro DAFO”, a las cuales hemos atacado con mayor o menor éxito (si bien en un DAFO estricto deberíamos concentrarnos en las flaquezas del equipo que ejecuta la actuación). Para ello nos hemos servido de algunas de las **fortalezas** que denotan estos grupos. En primer lugar son capaces de absorber conocimientos y acumular experiencias si el estímulo es el adecuado, es decir, si captamos su interés. Para ello es necesario partir de sus referentes de divertimento o de sus deseos incumplidos. Con relación al encuentro con el medio natural, la noción de aventura o de riesgo controlado se les antoja atractiva, de ahí que pueda ser un punto de inicio. También la superación personal o el éxito en trabajos a corto plazo, que reflejen los frutos de su esfuerzo, son elementos de referencia para encauzar los proyectos que nos podamos plantear.

En este aspecto hemos de tener claro cuál es el objetivo y cuál la herramienta para su consecución. Un itinerario por las montañas se viste del ornamento de venturosas hazañas, y en paralelo, da lugar a una vivencia en el monte de difícil olvido, a la par que un aprendizaje óptimo de los valores y funciones de los ecosistemas de montaña. La restauración de un humedal degradado, implica un compromiso personal con un beneficio social fuerte, que satisface el ego, desarrolla el crecimiento personal de quien participa, a la vez que asume la importancia del voluntariado y sus gratos resultados a corto y

medio plazo. El itinerario o la restauración, son las herramientas que facilitarían el cumplimiento de nuestros objetivos: la sensibilización y conocimiento, en relación con los ecosistemas más sensibles, en el primer caso; o la responsabilización y participación activa, en las posibles salida a unos problemas ambientales, en el segundo. Este tipo de proyectos será comentado de forma extensa más adelante.

Ahondaremos en estas fortalezas si dimensionamos su potencial para relacionar conceptos y realizar reflexiones con cierto grado de profundidad, que les orienten hacia opiniones críticas y respuestas enérgicas. Su madurez da cabida al entendimiento significativo, lo que abre las puertas a proposiciones efectivas en este campo, es decir, sus actuaciones pueden ir más allá de realizar una simple plantación de árboles autóctonos. Una reforestación debe ser el resultado de una valoración del estado de nuestros bosques, de las necesidades de cultivos forestales y de la correcta gestión del Patrimonio Natural. Debe significar uno de los posibles pragmatismos de sus conocimientos en esta materia. No tienen que ser sólo receptores de información, tiene que convertirse en emisores de iniciativas o soluciones.

Esta información que reciben en materia ambiental desde distintas fuentes está en continuo crecimiento: los centros educativos, los medios de comunicación, las campañas institucionales, etc... Ello les ubica en una situación de privilegio con respecto a las generaciones anteriores. Situación de privilegio a la hora de poder actuar en la mejora de su entorno más inmediato o contribuir a enmendar otros sustancialmente distantes. La cara oculta de este ventajoso flujo informativo reside en la colmatación, en la saturación de sus receptores de sensibilidad ante la crisis ambiental, que tenga como efecto rebote la indiferencia o incluso la rebeldía.

Si añadimos a las fortalezas **las oportunidades**, tendremos una idea cercana de cómo hemos idealizado nuestro modelo de trabajo. Las nuevas tecnologías juegan un papel fundamental a la hora de tener una información inmediata, si así lo desean. Algo tan común en los últimos 5 años, como ver de manera constantemente actualizada imágenes de la deforestación de Amazonía o chatear con los grupos conservacionistas brasileños en cualquier momento, era impensable para los y las jóvenes que les precedieron. De la misma manera pueden exteriorizar a todo el mundo en una web, la situación de abandono del parque de su barrio y tratar de aunar voluntades a través de una cadena de *sms telefónicos* para transformar esa realidad en otra a su gusto.

Esto nos conduce a pensar de forma acertada que hoy existe una mayor facilidad en el momento de la acción. Si la juventud se puede juntar de manera inmediata para provocar un macrobotellón, también con mayor sencillez que en el pasado se pueden dar "macrorespuestas" positivas, como el caso de la marea blanca de voluntarios surgida a raíz del accidente del Prestige. Durante los momentos álgidos de la limpieza de las playas existía en Internet múltiples datos relacionados tanto con la situación del fatídico petrolero y su tóxica mancha, como con los puntos de partida de autobuses fletados por grupos organizados, a fin de colaborar desde cualquier lugar de España. Esa facilidad descrita trasciende a otros referentes, ya que existe también una gran oferta de potencialidades de colaboración en proyectos ambientales promocionados desde distintos ámbitos (instituciones, ONGs, asociaciones de distinta índole), o de integrarse en rutas que les permitan conocer espacios naturales en cualquier localización geográfica (también

ofertados por entidades dispares). De nuevo, en ambos casos, la telaraña de la Red atrapa propuestas y destinatarios.

A la vez que se produce este fenómeno, otro entra a ejecutar su misión: el peso social de la juventud. Cada vez es mayor la voz que tienen y las oportunidades para hacerse oír. La democracia proporciona herramientas que el paso del tiempo pule para emplearlas con corrección y coherencia, creando otras nuevas que se adaptan a los tiempos y sus necesidades. Esta coyuntura debe ser aprovechada para el beneficio común. Son numerosos los ejemplos de cambios de situación provocados por las cartas públicas de denuncia, redactadas por jóvenes de distintas edades, expresando su opinión sobre la contaminación de ríos, el comienzo de la tala de bosques longevos en zonas rurales, o la acumulación de residuos en lugares públicos. Estos sencillos gestos son el encendido de mecha para la explosión de cambios en lugares necesitados de una seria revisión por parte de la entidad competente.

Pero no todo ha sido y es tan esperanzador. La cruel realidad, que tiene como santo patrón a Murphy y sus leyes, transversaliza todos los intentos iniciados, dándole las adecuadas proporciones a las iniciativas. Las **amenazas** que pretendíamos desvanecer gozaban de una buena salud, y suponían un caldo de cultivo óptimo para superar los intervalos de tiempo en los que podemos trabajar. Aunque la observación pueda ser insuficiente, tenemos signos como para constatar un agravamiento de la crisis general de valores de los futuros hombres y mujeres que integrarán y conducirán nuestra sociedad. Generalizar supone caricaturizar la realidad y caer posiblemente en el esperpento, pero es notable la apatía que supura de los renuevos de la población. A pesar de que la protección de aquello que se conoce como *medio ambiente*, se emplace en el sexto puesto en la jerarquía de motivaciones por las que merece la pena movilizar o arriesgarse para la juventud (Megías et al., 2.005), el porcentaje de jóvenes que pertenecen a alguna asociación, vía directa para el cambio de situaciones de disconformidad, no llega al 27 %, del cual sólo el 4,7 % integra grupos conservacionistas o semejantes.

Si bien planteábamos al comienzo esta crisis como una debilidad, la perpetuación y posible carácter crónico, la reviste como amenaza. Así podemos llegar a un punto de no retorno engendrado por la indolencia reseñada. El afianzamiento de los problemas ambientales puede superar lo que los científicos definen como límites homeostáticos, es decir, las referencias dimensionales a partir de las cuales ya no podemos hacer frente a un problema, sino sufrir sus consecuencias y tratar de minimizar sus impactos (si es posible). Visión catastrofista y algo apocalíptica no exenta de ejemplos de plena actualidad, como el cada vez más demostrado cambio climático. A las consecuencias futuras de esta crítica situación, provocada por los humanos del pasado y del presente, deberán acomodar su forma de vida la juventud en el futuro, siendo éste el momento para formarse y cambiar las estructuras de aprovechamiento energético a medio y largo plazo.

Aquí enlazamos la segunda amenaza que contemplamos: la recalcitrante especialización que se está produciendo en la formación. La profesionalización convergente a la que se está conduciendo a los estudiantes, acarrea un amplio desconocimiento de aquellas materias que escapan de sus objetivos laborales. Esta angostura de los planes de estudio está cercenando la visión holística y global que toda persona debe tener. Y con ello queremos decir que tanto las humanidades como los conocimientos científicos son funda-

mentales para una adecuada educación en general, y ambiental en particular. ¿De qué nos sirve que los alumnos tengan unos óptimos conocimientos si luego carecen de la ética o el juicio moral para emplearlos de manera correcta? No estamos criticando a los equipos de docentes que día a día bregan en las aulas, sino al sistema en su conjunto, en el que prima la competitividad como estrategia de éxito.

Con todo lo dicho no es otra nuestra intención, con este breve análisis, que el manifestar el **alto grado de incertidumbre** que tenemos los profesionales que trabajamos con la juventud desde el ámbito de la Educación Ambiental. Hasta aquí hemos querido exponer la visión de la realidad juvenil en su conjunto, deteniéndonos en los aspectos que inciden en nuestros proyectos, y detallando los que consideramos que ejercen el papel de llave para abrir o cerrar las posibilidades de triunfo o fracaso.

En conclusión, no sabemos con qué nos vamos a encontrar realmente cuando proyectamos un programa, ya que el papel lo aguanta todo encima de una mesa rodeada de concienzudos pensadores. La previsión y el estudio apriorístico de los grupos no reduce la espontaneidad y variabilidad de los comportamientos humanos, y menos cuando la personalidad de dichos humanos todavía se está modelando con un amplio intervalo de mutabilidad. Un equipo multidisciplinar y vocacional, la experiencia propia y ajena, la intuición, el asesoramiento externo, la documentación, la creatividad, las equivocaciones y el compromiso personal, todo bajo una buena metodología de trabajo, es la hoja de ruta que hemos seguido en los últimos años en los logros conseguidos.

2. ¿Qué orientaciones tienen los proyectos realizados?

Partiendo del hecho de que la presente publicación va destinada a profesionales que trabajan con este grupo de destinatarios, expondremos los resultados de algunos de los proyectos realizados por la Fundación Tormes-EB en los últimos 5 años dentro del campo de la Educación Ambiental. Dicha Fundación tiene como objetivo principal la conservación del medio como vía sostenible de desarrollo rural y urbano, a través de la participación activa de toda la sociedad.

Recogemos propuestas testadas en la realidad con jóvenes tanto del medio rural como urbano. Éstas pueden ser extrapolables, modificables, adaptables o plagiables (término entendido como intercontextualización) a los entornos donde puedan contribuir a solucionar conflictos, dinamizar entornos o activar proyectos. No queremos coartar con esta presentación la creatividad, sino contribuir a la misma. Esta faceta se transfigura en una característica fundamental del espíritu que se ha de tener para adaptarse a las variaciones generacionales, cumplir las expectativas y colmar los centros de interés de cada nueva hornada, sin olvidar aquellos valores que una sociedad justa y equilibrada necesita.

Dado que los procesos creativos son el resultado de la transformación y recombinación de conocimientos e ideas para producir nuevas formas (Waisburg, G., 2.005), las acciones que analizamos a continuación son “proyectos de punto y seguido”, nunca finalizados, que entre todos debemos dar continuidad. Algunos de ellos se han detenido en el tiempo, pues presentaban una sólida dependencia económica, otros siguen progresando con o sin fondos. Esto quiere decir que las acciones a realizar pueden llevarse a cabo

con mucho o poco capital, y en múltiples ocasiones sin él. Todo es cuestión de tener claro desde el principio qué queremos conseguir y de dónde partimos para ello. Con el fin de realizar una clasificación general de los proyectos, vamos a hacer alusión a los objetivos que en Tbilisi dieron la pauta general a seguir dentro de la Educación Ambiental (Tbilisi, 1.977).

Todo programa debería conseguir en primer lugar la **concienciación** de los destinatarios, es decir, que adquieran la noción de la situación ambiental. Simplemente que tengan sus sentidos despiertos para percibir tanto las bondades de la Naturaleza como sus dificultades. Dicha concienciación debe partir de la sensibilización, y para ello consideramos insuficiente (e incluso pernicioso), dar una imagen del medio natural intervenido, impactado o degradado. Esa visión dantesca fue el arma de doble filo que emplearon los grupos ecologistas, ambientalistas y conservacionistas en los 70 y los 80 del pasado siglo, que si bien sirvieron para alertar en un momento en el que social y políticamente no se valoraba los perjuicios del desarrollo tecnológico, a la larga, tuvo un efecto boomerang. La sociedad empezó a ver a estos grupos de activistas como antagónicos al desarrollo de la civilización, cuando lo único que realmente se planteaba como fin último, era la reflexión sobre el modelo de desarrollo y sus consecuencias. Por tanto la concienciación debe ser entendida como algo positivo y agradable, sin tintes sancionadores o reprochadores de las conductas como única herramienta de trabajo. En los ejemplos posteriores se plasmará la materialización de este propósito.

Se hace a la vez fundamental el fomentar el **conocimiento** de los participantes en cualquier actividad de esta índole. Es una de las piedras angulares que permiten consolidar los razonamientos y las opiniones para que se edifique sobre la crítica constructiva y argumentada. Ilustrar en las nociones generales que atañen al funcionamiento de los ecosistemas y su relación con las acciones humanas, abre los ojos a la complejidad de factores en los que se encuadra el concepto de Medio Ambiente (término de amplio significado y, por tanto, poco preciso). Ello coloca a lo neófitos en esta área frente al engranaje de la gran máquina que es la Biosfera. De igual forma les desvela los condicionantes que deben tener nuestros hábitos, comportamientos y vías para cubrir nuestras necesidades, con el fin de no interferir en el funcionamiento de tan vivificante maquinaria. La formación puede ser abordada desde el academicismo y formalismo de las aulas, hasta las maneras abiertas y vitalistas apuntadas por Giner de los Ríos, Unamuno o Dorado Montero en lo que se conoció como el Instituto Libre de Enseñanza: el aprendizaje EN la naturaleza. (Marco, 2.002).

De poco servirán los conocimientos sin la **competencia** oportuna. Es decir, sin la capacitación para ponerlos en práctica y utilizarlos de manera eficaz y coherente. Podemos sensibilizar y concienciar a unos grupos de jóvenes sobre la belleza y valor de los adehesados de encinas y explicarles el modelo de explotación agrosilvopastoril que da lugar a su idiosincrasia y sostenibilidad. Podemos, como es lógico, acercarles a los problemas de envejecimiento del arbolado y a sus necesidades de regeneración. Pero para capacitarles en la mejora de este bosque autóctono habrá que darles a conocer las técnicas de reproducción de las encinas, los aperos necesarios para manejar un vivero, las épocas oportunas de siembra y trasplante, o las labores de mantenimiento de los plantones cuando ya han echado las hojas.

La capacitación o competencia les prepara para abordar el último y fundamental objetivo en el cual se trabaja como mayor énfasis en la actualidad: la

participación y la responsabilidad. Si habitualmente leeremos el término participación de manera aislada, preferimos acompañarla del adjetivo responsable para darle el significado que creemos que debe tener. Es interesante el que estimulemos a los jóvenes a ser partícipes, siguiendo con el ejemplo anterior, de una plantación de encinas en una zona avejentada. Pueden acercarse y trabajar de manera voluntariosa, y esta participación sería deseable y válida. Pero si queremos cerrar el círculo y que el proceso quede completo, tendríamos que conseguir que dichos jóvenes se responsabilizaran en la continuidad de dicha acción. Que fueran capaces (con la ayuda necesaria) de montar un pequeño vivero donde reproducir la planta y responsabilizarse en la acometida de futuras plantaciones comunitarias. Se debe conseguir que la participación vaya acompañada de iniciativa, que si bien es ciertamente utópico en muchos casos, ello no debe eclipsar el objetivo último de nuestro trabajo.

3. Proyectos reales: iniciativas que viajan del papel a la calle (o al campo)

Para que un programa de Educación Ambiental fuera completo sería lógico que incluyera todos los objetivos. Como se traduce de la secuencia de los objetivos referidos, los primeros son los más sencillos de alcanzar (o los menos arduos), adquiriendo mayores contrariedades y obstáculos a medida que avanzamos hacia la responsabilización. Lo habitual es encontrarnos proyectos con más carga hacia unos objetivos que hacia otros. Para facilitar el entendimiento de los fines de las distintas propuestas emprendidas, emplearemos estos cinco objetivos para su estructuración y presentación.

La metodología de trabajo para todas las iniciativas se cimentaba en los principios de motivación, socialización, transferencia, actividad, individualización y globalización. Motivación a través de una oferta atractiva, con recursos que inviten a la aproximación y contribuyan a su bienestar personal y laboral. Socializando como referente de convivencia con el resto del grupo, permitiendo la transferencia de experiencias y conocimientos entre sus integrantes y los responsables de cada programa. Activando de manera constante su creatividad y disponibilidad. Siendo conscientes de la individualidad, del contexto y las circunstancias personales, del aprovechamiento y vivencia de todos y cada uno. Globalizando en sentido positivo, como referente de entendimiento común y de extrapolación de lo aprendido.

Con estos objetivos y esta metodología recorreremos cinco años de tránsito constante del papel a la calle (de un pueblo o de una ciudad), o directamente al monte o al campo. Una migración de ideas que saltaron de los circuitos neuronales a los informáticos, para ser posteriormente ordenadas, redactadas, criticadas, vueltas a redactar, presupuestadas, encuadradas, valoradas por técnicos y políticos, socializadas, politizadas, evaluadas e incluso disfrutadas por los participantes y responsables. Exponemos programas de características heterogéneas, con objetivos diversos cargados de trabajo y reflexión, de errores y aciertos que permitieron su consecución.

3.1. Concienciando a través de las semanas ambientales

Comenzaremos por las Semanas Ambientales. Éstas fueron durante cuatro años una actividad financiada y promocionada desde el Espacio Joven de la Concejalía de Juventud del Ayuntamiento de Salamanca. La idea surgió y se germinó en nuestra entidad, siendo a la vez la responsable de su ejecución.

Básicamente se pretendía dar a conocer a los jóvenes que residían en Salamanca, los valores y el funcionamiento de algunos Espacios Naturales de España y Europa. A través de un viaje de siete días de duración, durante las fechas inmediatamente posteriores a la festividad de Semana Santa, 250 jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y 18 años recorrieron desde el 2.001 al 2.004 el Parque Nacional de Doñana, diversos Parques Naturales de Portugal y Bélgica, y el Parque Natural del Delta del Ebro. Cuatro jornadas diferentes a lo largo de sendos años que sensibilizaron a los y las viajeros/as.

Los objetivos, a pesar de depender de cada entorno, siguieron las siguientes pautas:

- Disfrutar a través del aprendizaje activo y significativo, invirtiendo el tiempo de ocio en una actividad atractiva y alternativa a la oferta común.
- Concienciar sobre la singularidad de los entornos con protección legal, entendiéndolos como confluencia emergente de los valores del Patrimonio Natural, Cultural e Histórico Artístico.
- Dar a conocer la realidad social de las localidades del Parque, a través del conocimiento de la relación pasada y presente de sus pobladores con el medio, junto con sus opiniones sobre los beneficios y las limitaciones de la declaración de espacio protegido.
- Reflexionar sobre los problemas existentes en los paisajes a recorrer, acercándose a las dificultades de la gestión de tan sensibles entornos.

El programa se estructuraba en las siguientes acciones:

- Visitas a los Centros de Interpretación y Casas de los Parques.
- Itinerario interpretativos por el Espacio Natural.
- Charlas sobre la gestión del Parque.
- Descubiertas sociales.
- Sesiones de reflexión.

3.1.1. Las visitas a los Centros de Interpretación y Casas de los Parques

Las vistas realizadas al Centro de Interpretación durante el primer día (o al menos, a la Casa del Parque), servían de presentación general del escenario de visita. Su cobertura trasciende lo meramente natural, ya que en estas instalaciones se da una imagen del medio físico, social, así como de los problemas y desafíos del propio espacio. Dan lugar, de este modo, a una visión multidimensional del conjunto, que nos servía de perfecta introducción para la semana de recorrido. Los participantes realizaban una organización mental de los lugares a conocer, agilizando para el equipo de guías la exposición de la hoja de ruta semanal y diaria. Estos equipamientos, ponen a disposición de los visitantes planos y folletos generales, manuales específicos para personas con intereses concretos, así como información de las rutas, recursos y servicios de la zona. Para aquellas personas que no conozcan estas Casas, comentar que se podrían definir como una exposición permanente e interactiva del Patrimonio Integral de los Espacios Naturales, con una comunicación amena y completa (teóricamente), que trata de transmitir el especial significado del lugar para su conservación. Siempre se acompañan de un manual de buenas prácticas en el Parque, orientado a un comportamiento del público compatible con el emplazamiento. Maquetas, dioramas, paneles, ordenadores, diaporamas, objetos reales y simulados, así como todo tipo de estímulos para los sentidos, permitían ver lo invisible a los viajeros, desde el lince en Doñana al avetoro del Delta del Ebro.

3.1.2. *Los itinerarios interpretativos*

Los itinerarios fueron el esqueleto de cada recorrido ¿En qué difiere este tipo de itinerarios de una senda o ruta común? Básicamente en la forma de presentación de la información, en los instrumentos de comunicación o en la relación con el participante. La Interpretación del Patrimonio “es el arte de revelar in situ el significado del legado natural, cultural o histórico, al público que visita esos lugares en su tiempo de ocio” (Morales, 1.998).

Bajo sus técnicas se prepararon los itinerarios teniendo como referente de trabajo la satisfacción de los visitantes. Por tanto los recorridos tenían que ser participativos (no existía un monólogo del guía, sino un diálogo abierto), se emplearon equipos que mejoraban la observación (prismáticos, telescopios terrestres, lupas, manuales de campos...) colocando la flora y la fauna como en un documental de La 2, pero sin interferir en la vida de la especie. A la vez se variaba constantemente el medio de locomoción (utilizamos barcos, bicicletas, piraguas, furgonetas y por supuesto las piernas) con el fin de romper frecuentemente los ritmos y los niveles de percepción (no es lo mismo contemplar un río desde las orillas, que ver su simetría desde el interior del cauce en una piragua).

Las dificultades a las que nos enfrentamos en estas actividades se centraban en la concepción de “safari zoológico” que el visitante suele tener en el medio natural. Existe cierto desinterés por la flora fuera de su proyección paisajística a través de la vegetación. Por ello evitábamos los clásicos miradores colonizados por los turistas, y nos retirábamos a cuencas visuales tan atractivas como las que pueblan las postales, pero más incómodas y sin bar o carretera cercana. Desde estas atalayas abordábamos el “paisaje calendario” que tenían ante sus ojos, despiezándolo y degustándolo en todas y cada una de sus capas (flora, fauna, geología, clima, historias, usos...). De este modo situábamos a la flora bajo el prisma de vínculo escénico del resto de elementos que integran la imagen pictórica. (Benayas, J. et al.,1.998). En resumen, les enseñábamos a leer en el paisaje la historia natural y humana con sus cambios al paso del tiempo.

3.1.3. *Charlas sobre la gestión del Parque*

No pasábamos por alto las contrariedades diarias que percibían tras el conocimiento de la gestión. La labor de los investigadores científicos, de los guías y técnicos del propio parque, o de las empresas privadas que sobre él actuaban, era contada por los respectivos profesionales, quienes agradecidamente se prestaban a colaborar en la trasmisión de un perfil sincero del espacio protegido. El manejo de la flora y la fauna, el control de las visitas, las infracciones que se cometían o la relación con los habitantes eran comentadas por los pertinentes responsables, quienes en una charla informal respondía a la curiosidad de los jóvenes.

3.1.4. *Las Descubiertas sociales*

Éste último aspecto, el relacionado con la visión de los pobladores, se recogía desde las descubiertas sociales. Un tipo de actividad que a este intervalo de edades les suele atraer. Se centran en un cuestionario elaborado por nuestro equipo destinado a conocer cómo vivieron y cómo viven los pobladores de la zona. Preguntas organizadas en distintas temáticas que invitan a la conversación con los paisanos y paisanas. Estas tertulias francas y campechanas descubrían un mundo ya inexistente, *pegando la hebra* generaciones

muy distantes en el espacio y el tiempo. La dinámica se prolongaba a los días sucesivos pero ya por gusto, una vez desechaban prejuicios y vergüenzas infundadas, enriqueciendo el viaje en los planos de la afectividad. Era inevitable que destacasen la humanidad, sensatez y sentido de la vida que desprendía aquellos abuelos y abuelas.

3.1.5. Sesiones de Reflexión

Como no podía ser de otro modo las reflexiones individuales y participadas eran la evaluación continua que testaba las vivencias y aprendizajes de cada día. Las noches durmiendo al raso junto al mar eran valoraciones voluntarias y no programadas, pero también cultivábamos estos pensamientos meditados durante las veladas nocturnas. A través de actuaciones humorísticas o juegos de preguntas y pruebas estimábamos qué habían asimilado, qué les había sorprendido, qué recordaban de cada personaje conocido (fuera persona, animal o vegetal). Siempre finalizando con una plática informal de recopilación. Quizás donde más volcaban sus devaneos interiores era en los juegos de simulación. En ellos se plantaba una situación imaginaria, un determinado conflicto sobre el que debían decantarse, defendiendo un determinado personaje o rol que se les asignaba. El caso del Delta del Ebro fue el que tuvo resultados más contundentes. La situación que se vivía en aquel momento en las poblaciones afectadas les introdujo de lleno el conflicto del trasvase incluido en el Plan Hidrológico Nacional. Las calles ambientadas de celestes tuberías anudadas animaban de continuo a preguntarse sobre el futuro del lugar. En esta ocasión el juego de simulación estuvo destinado a debatir sobre la gestión del agua, dándoles posiciones a favor a unos, y en contra, a otros, en relación a dicho trasvase. El debate fue concluyente pues nos confirmó que esta tipología de proyectos no sólo concienciaba o sensibilizaba, sino que formaba y los capacitaba para tener una opinión propia y científicamente razonada.

Si bien el presupuesto era austero (12.000 € cada viaje, excepto la salida a Bélgica), los resultados fueron mejores de los esperados, pues corríamos el riesgo de convertir dicho programa en unas económicas vacaciones para los participantes. Consideramos, en general, que los años de rodaje con la Semana Ambiental consiguieron enfocar una actividad de ocio y tiempo libre hacia una cultura ambiental de absorción individual y colectiva.

3.2. Un plan formativo: algo más que cursos y titulitis

Este es uno de los capítulos de identidad más específica. La formación tiene unos objetivos claros y definidos que todo destinatario conoce de manera previa. El planteamiento que hemos tenido en nuestro Plan de Formación tenía como función el formar para aprender. Esta filosófica afirmación tiene cierta carga de profundidad. Nuestros cursos nunca hemos querido avalarlos con créditos universitarios, y sólo tienen el reconocimiento oficial que la entidad que los vaya a evaluar quiera darles. El primer fin se centraba en una educación significativa, que colocara a los alumnos en un nivel alto con respecto al tema a tratar. Esta postura se oponía a la pandémica patología de los estudiantes, definida comúnmente como “titulitis”. Puede haber reducido cifras en la cantidad de alumnado, pero incrementó, tal y como esperábamos, la calidad de los mismos (entendida como interés y aprovechamiento). El resultado ha supuesto que un alto porcentaje de los jóvenes participantes aplicara los contenidos en su lugar de trabajo (fuera éste remunerado o no).

El contacto continuo vía correo electrónico, los *chats* específicos de cada curso, y los encuentros frecuentes que organizamos con los alumnos y alumnas, nos han permitido año tras año testar la realidad de esta aseveración.

En este plazo de tiempo se han impartido entorno a 40 cursos, financiados por entidades públicas o privadas. Los presupuestos son aquí muy variables, fluctuando de 3.000 a 18.000 € según la duración. El segundo fin residía en la gratuidad total o precio simbólico de dicha formación, de cara a que toda persona interesada se pudiera inscribir en ellos. Si bien esta premisa ha dificultado el trabajo, de nuevo los resultados han sido el mejor aval del buen camino. Una alta demanda los ha caracterizado, así como un buen nivel de cumplimiento de las expectativas de los asistentes. Las evaluaciones ponían de relieve su apreciación no sólo por los contenidos aprendidos, sino por el trato cercano y fluido que tuvieron con los docentes. Agradecieron la continuidad de la relación con los mismos a la finalización de los cursos, solicitando su ayuda cuando las circunstancias lo han requerido. Y por último, la socialización entre el propio alumnado creó un buen ambiente de trabajo.

En la actualidad, la totalidad del equipo que compone la Fundación Tormes - EB (6 personas fijas más 15 colaboradores) procede de dichos programas de formación. Una plantilla multidisciplinar que se sigue retroalimentando cognoscitiva y afectivamente. También desde la entidad se informa al alumnado más comprometido e interesado, sobre ofertas que presentan las distintas empresas, asociaciones o instituciones que se mueven dentro de la Educación Ambiental, quienes con asiduidad se ponen en contacto con el equipo para solicitar personas cualificadas (bajo la clásica solicitud paradójica de menores de 25 años con experiencia...).

Los cursos han tenido una duración mínima de 40 horas y una máxima de 200. Los más demandados y que con mayor frecuencia se han repetido han sido los cursos de Monitores de Educación Ambiental, Guías Intérpretes de Espacios Naturales o aquellos de temática práctica (juegos, talleres, dinámicas, elaboración de materiales). En los últimos 2 años aquellos relacionados con dinámicas de participación, asociadas o no a Agendas 21, los huertos y la agricultura ecológica, junto con los que trabajan la creatividad, están equiparando en demanda a los anteriores. Los primeros son solicitados dado el yacimiento de empleo que existe actualmente en esta materia: Campañas de Comunicación Ambiental, Aulas de Naturaleza, Centros de Interpretación, Casas del Parque, Granjas Escuela, Zoológicos. En sentido amplio, Equipamientos Públicos y Privados de Educación Ambiental que demandan jóvenes vocacionales y motivados para trabajar con mejor o peor remuneración. En el caso de los segundos existen variopintas motivaciones. Las Agendas 21 están *de moda*, a pesar de su escaso grado de cumplimiento una vez redactadas, y la Participación es el elemento clave y el que provoca mayores migrañas entre los técnicos (generalmente jóvenes con altas dosis de paciencia). La Agricultura Ecológica está entrando de manera constatable y progresiva, y, según distintos profesionales del empresariado supondrá a medio plazo un nicho económico importante tanto en el medio rural como urbano. En cuanto a la Creatividad es una necesidad compartida en todas las áreas, porque después de un ciclo de 2 a 4 años todo profesional (remunerado o voluntario) agota sus propios recursos y los ajenos, y tiene la perentoria exigencia de renovarse (en beneficio de su persona y de su labor).

El perfil del alumnado ha evolucionado a lo largo de estos 5 años, siendo en la actualidad bastante heterogéneo. No existe una procedencia mayoritaria

de universitarios relacionados con carreras de temática ambiental. En este momento aterrizan miembros de asociaciones juveniles y culturales, integrantes de ONGs, monitores de tiempo libre así como estudiantes de letras y ciencias (Educación, Pedagogía, Psicología, Sociología, Trabajo Social y por supuesto Biólogos, Ambientólogos, Ingenieros Agrícolas o Forestales, Geólogos, Geógrafos...). Sí debemos destacar el alto porcentaje de mujeres que ha escorado el sex ratio, aunque conversaciones con otras entidades destinadas a la formación tienen semejantes porcentajes, siendo por tanto un patrón común.

Como conclusión, en este aspecto, la formación debe ir más allá de una oferta indiscriminada de cursos. Debe estar organizada, desde la institución que los ofrezca, bajo un Plan de Formación, analizando la demanda, evaluando los resultados de la oferta, actualizándose y presentando una continuidad y frecuencia en el tiempo. Ello permitirá crear el hábito en los participantes e incrementar la calidad. Ésta deberá repercutir en el contenido de los mismos, pero también en el trato humano con el alumnado, desde la persona que les informa y recoge la inscripción hasta los docentes que los instruyen. Todos pueden motivar o desanimar...

3.3. Cuando la educación formal y no formal se encuentran

La Educación no formal ha centrado las acciones comentadas, pero los desafíos educativos con la juventud han de entrar en lo formal. Son una interesante mixtura los programas que integran profesorado de colegios o institutos, con equipos de educadores ambientales ajenos a estos centros. Se da así una fructífera simbiosis que no está exenta de arduos trabajos, coordinación y compromiso del alumnado y los educadores.

Las experiencias recogidas en estos aspectos se prolongaron durante dos años, con la colaboración del Instituto de Enseñanza Secundaria García Bernalt de Salamanca. Gracias al empuje de uno de sus docentes, el Catedrático del Departamento de Geografía D. José Manuel Teijón Escudero, se consiguió el compromiso de otros profesores y la entusiasta colaboración del alumnado de 3º y 4º de la E.S.O. Así se implicaron docentes del área de Ciencias de la Naturaleza y Educación Plástica y Visual.

Los proyectos, llevados a cabo en dos años distintos, tuvieron como ejes temáticos la dehesa y los ríos. En ambos casos la estructura fue semejante. Tomando como referencia el primer programa, éste llevó por título: "La dehesa: una forma de vida adaptada al medio natural". Dado que los encinares conforman uno de los paisajes más identificativos de la provincia de Salamanca, era oportuno dar a conocer todos los parámetros que dan lugar a este paisaje. Se trabajó a través de las siguientes herramientas:

- Clases de las Áreas de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Plástica y Visual.
- Salidas de campo a dehesas públicas y privadas.
- Indagaciones - Investigaciones por equipos de alumnos.
- Exposición temática.
- Ciclo de conferencias.

Desde el aspecto formal, en el aula se aplicaban con detalle los aspectos geológicos, florísticos, faunísticos, agrícolas, ganaderos, climatológicos, sociológicos, históricos y folclóricos de las asignaturas al conocimiento de la dehesa. Como complemento, el equipo de educadores ambientales impartía

charlas prácticas en las salidas de campo, a la vez que se tomaban muestras para ser utilizadas en la exposición. Las indagaciones-investigaciones realizadas por los grupos de estudiantes, se centraban en las disciplinas enunciadas, teniendo en cuenta que la vía de evaluación y presentación sería a través de un stand en la exposición, en el que el alumnado serían los propios guías (el diseño del stand se realizaba desde el Área de Educación Plástica y Visual). Esta exposición final duró tres semanas y fue visitada por más de 5.000 personas. Durante la misma tuvo lugar el ciclo de conferencias donde participaron distintos expertos que abordaron divulgativamente la dehesa, presentando como público a los alumnos del centro y todo ciudadano que estuviera interesada en el tema. El gran número de visitas tuvo como causa una buena campaña de comunicación a través de la prensa, radio y televisión local, donde el alumnado era el protagonista. Todo lo que no se comunica no existe... (Castro, 2.002). Los visitantes procedían de asociaciones juveniles, culturales, de vecinos, de mayores de mujeres..., el tejido asociativo de Salamanca, más los familiares incentivados por la AMPA.

Los buenos resultados invitaron a repetir la experiencia en el siguiente año con el río como temática, perfeccionando la metodología. Para estos proyectos se contó con la colaboración de numerosas entidades: la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Castilla y León, la Cámara Agraria, la Diputación y el Ayuntamiento de Salamanca, la Dirección Provincial de Educación, la empresa Aqualia, la Confederación Hidrográfica del Duero, la Asociación de Criadores de Raza Morucha (ganado autóctono) y la Universidad de Salamanca. El presupuesto es difícil de valorar, ya que la contribución de las entidades fue tanto económica como en "especies". El equipo de trabajo estuvo formado por el profesorado del Instituto, los educadores de Fundación junto con los y las voluntarias del Colectivo Bellotero, pertenecientes a la Facultad de Biología de la Universidad de Salamanca. Un programa destinado a jóvenes educandos y coordinado por jóvenes profesionales y voluntarios.

3.4. Ruralia: adaptando proyectos a otros medios

Este programa fue adaptado al ámbito no formal dentro del medio rural. En dos localidades de la provincia de Salamanca, Forfoleda y Valdelosa, se planteó como objetivo la puesta en valor de los paisajes propios de cada población por parte de la juventud. Los destinatarios vivían de continuo en el pueblo y no manifestaban gran aprecio por el entorno inmediato. En el caso de Forfoleda, el paisaje bidimensional de la estepa cerealista se les antojaba monótono y aburrido, campos de cereal interminables donde se puede divisar 40 kilómetros en derredor. Valdelosa, goza de un alcornocal de más de 2.000 hectáreas, propiedad municipal, con alto valor ecológico. La costumbre de su visión, unido a la carencia de vínculos con el arbolado (en la actualidad es descorchado por extremeños, sin la participación de población local), ha llevado a la generación juvenil a ignorar el valor patrimonial, al margen del económico, que presenta esta masa forestal.

En ambos programas se trabajó con un esquema semejante al anterior, pero sustituyendo los trabajos de aula por actividades de interpretación del paisaje. Se recogieron muestras en las salidas de campo de cara a ser colocadas en una exposición final, y de nuevo los participantes se organizaron por equipos para abordar los distintas capas del entorno inmediato (flora, fauna, cultivos, ganadería, construcciones populares...). Las consultas a un bibliote-

ca que creamos sobre los temas que nos interesaban, y las preguntas a sus familiares, les permitió completar la información que necesitaban (a través de las descubiertas sociales).

Para exteriorizar los conocimientos que iban sedimentando, en el caso del pueblo rodeado de campos de cereal, éste fue plasmado en una maqueta de grandes dimensiones elaborada por los propios jóvenes. Gracias a ello adquirieron una dimensión muy aproximada de los usos del territorio, siendo colocada en la exposición final. En la localidad de los alcornoques, se diseñó un itinerario ambiental, que se componía de 10 paradas. En ellas se concentraban los aspectos más identificativos del bosque, dando una visión holística de su realidad.

La exposición final fue la herramienta de evaluación y a la vez, sirvió de enlace con la población de mayor edad. Se abordaban los aprendizajes adquiridos en sus labores de indagación, pero también se consiguió la participación de los y la abuela de los distintos pueblos. No sólo volcaron sus recuerdos a través de las descubiertas, también vaciaron los sobrados y desvanes de antiguos aperos agrícolas, ganaderos y silvícola con los que moldearon el paisaje que heredaban sus descendientes. La ordenación de las antiguas herramientas invitaba al diálogo constante recordando sus usos y rememorando hazañas. La apertura de la exposición (abiertas en ambos pueblos tras la misa del domingo, para asegurarse más visitantes) se convirtió en uno y otro caso en un parloteo gordiano donde los participantes se llegaban a perder entre anécdotas encadenadas y discusiones espontáneas (por las medidas de una fanega o los personajes de una historia).

Acometidos ambas actuaciones en el verano de 2.003, el costo económico fue reducido, acercándose a 1.500 € en total. Tiempo después de realizados los dos programas, jóvenes y mayores siguen conversando sobre el escenario de sus vidas, ya sea los mares cerealistas de Castilla, o las bastas extensiones de corcho. Unos pudieron conocer la intrahistoria de su paisaje y paisanaje, los otros se sintieron estimados por sus saberes y haceres. Unos serán con el tiempo abuelos y abuelas, los otros hubo un tiempo en que fueron jóvenes (y algunos lo siguen siendo).

3.5. El voluntariado: el caldo de cultivo idóneo para la capacitación y participación

En palabras de Ricardo Castro *"los voluntarios son la parte más importante de todo programa o acción voluntaria, mucho más que los objetivos y las metas, más que los resultados ambientales que puedan obtenerse. Los elementos centrales sobre los que debe pivotar todo son aquellas personas que van a dedicar parte de su tiempo libre y se van a comprometer libremente y de forma altruista en una acción proambiental"* (Castro, 2.000). Bajo esta premisa se desencadenan las acciones de voluntariado que hemos coordinado.

Expondremos dos programas distantes en su sistemática. El primero, un programa de voluntariado intergeneracional para recuperar la Fuenteserrana de la población de Torresmenudas (214 habitantes), el segundo, dos campos de trabajo realizados en dos periodos estivales destinados a la recuperación de los espacios ajardinados del pueblo de Almenara de Tormes (253 habitantes) junto con la mejora y estudio de los hábitats de la avifauna acuática. Tanto uno como otro de nuevo en la provincia de Salamanca.

Desenterrar del olvido una fuente pública fue la excusa adecuada para dinamizar a toda la población de Torresmenudas. El objetivo era alentar el trabajo voluntario y comunitario; el medio para conseguirlo, y fin secundario, poner a disposición un recurso tan vital como el agua, que cambiara el paisaje local, al permitir el crecimiento en su dominio de una vegetación que transmitiera frescor al paseante. Se devolvería al paisaje sonoro el repiqueteo del agua, los conciertos de batracios, el zumbido de los insectos o los acelerados aleteos y chillidos de golondrinas y aviones. El agua aún a personajes, siendo un creador de microsistemas de gran potencial ecológico. Para su consecución se contó con participación de los jóvenes de las peñas del pueblo, la asociación de mayores y los padres y madres de dichos jóvenes. Tres generaciones unidas bajo un fin común. Fuenteserrana era una manantial ubicado a unos dos kilómetros del casco, oculto bajo una capa de tierra que la dejadez y el olvido habían propiciado. Su restauración iba encaminada a crear un lugar común, un espacio de encuentro a las afueras del pueblo, que sirviera de pretexto para hacer coincidir a la población (celebraciones, comidas improvisadas o premeditadas, o simple lugar al que pasear y refrescarse con su agua).

Técnicamente tenía algunas complicaciones ya que se encontraba en una ladera y el propio manantial debía ser canalizado para concentrarse en un único caño. Se diseñaron dos terrazas donde se asentarían los bancos y mesas, además de una pequeña construcción que permitiera realizar fuego de manera segura. Para estabilizar los taludes de las terrazas se emplearon piedras procedentes de la escombrera del pueblo, donde abundaban debido al derrumbe de las antiguas construcciones. En su apoyo, se utilizaron quitamiedos de granito originarios de la carretera comarcal, que en ese momento estaba siendo ampliada por la Diputación de Salamanca. Tanto las herramientas de trabajo como los remolques y tractores empleados fueron aportados por la población local.

En los aspectos temporales, a decisión de los participantes, se trabajó durante dos meses, 4 días a la semana durante, 3 horas durante julio y agosto de 2.002 (la propuesta inicial era de dos días y dos horas). El número de voluntarios que de manera continua se desplazaba a trabajar (literalmente a pico y pala) fue de 35 personas, de los que 15 eran jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y 25 años. La motivación de los mismos procedía del compromiso que palpaban en sus padres y madres, junto con sus abuelos y abuelas, quienes tras su trabajo diario se dirigían en bicicleta a recuperar la fuente.

Tras estos dos meses de esfuerzo la zona quedó adecuada para verse y conversar, con el canturreo del chorro golpeando los antiguos granitos rescatados. Poco tiempo después, la población contigua, Aldearodrigo (157 habitantes), solicitó permiso para poder utilizar la fuente como lugar de encuentro para sus gentes. Cuatro años después, jóvenes de esta población vecina han solicitada a nuestra entidad, el plantearles un proyecto comunitario de participación, que les permita trabajar juntos con sus progenitores.

De todos los proyectos que se comentan en esta publicación, éste es uno de los que más satisfacciones nos han provocado. Los jóvenes aprendieron a trabajar con las herramientas de tradición secular (pico, pala, azada) ya que su “contaminación urbana” les hacía despreciar ese trabajoso aprendizaje. Conocieron cómo encauzar una manantial o la forma de reforzar taludes. Se aleccionaron en cómo transformar un espacio degradado en un escenario agradable donde “simplemente estar”, pero que había salido de su esfuerzo.

Pero sobre todo cultivaron la participación altruista, el trabajo de grupo, la convivencia intergeneracional, y el aprovechamiento del tiempo libre en una alternativa diferente y provechosa. Se divertieron y se sintieron orgullosos.

Hoy en día el paseo hasta Fuenteserrera es una costumbre. Reunirse para conversar o compartir mesa es algo común; la labor pendiente es la continuidad de la acción, gestar un nuevo trabajo. Tiempo al tiempo...

El coste económico de esta acción fue de 1.200 €, presupuesto tremendamente reducido gracias a la aportación en materiales y herramientas de los y las voluntarias.

Una línea bien diferente es la que marcan los Campos de Trabajo. La identidad original de este tipo de programas se centraba en la cooperación en zonas rurales para el desarrollo de acciones que permitían la mejora de la calidad de vida de los habitantes o la recuperación del Patrimonio Integral. Así se han recuperado fuentes, creado jardines públicos, reconstruido casas parroquiales como centros culturales, realizado excavaciones arqueológicas, limpiado senderos tradicionales, prevenido el incendio en bosques mancomunados, y numerosas actuaciones más, en pueblos con escasa capacidad técnica y/o económica para acometerlas de manera autónoma. Los voluntarios eran alojados en espacios adaptados ad hoc, como antiguas escuelas, casas del médico o del párroco, centros culturales... La precariedad del alojamiento no estaba reñida con el buen trato con los habitantes y sus responsables consistoriales, quienes agradecían con su afectuosa acogida y comportamiento diario a los jóvenes que “venían a trabajar gratis”. Poco a poco este modelo de austeridad de estancia y pureza de objetivos se ha ido contaminando, y en la actualidad las encuestas realizadas a los participantes sobre las motivaciones de participación dejan clara esta evolución. Más del 80 % de los encuestados afirmaba que la primera razón en su inscripción en el Campo de Trabajo estaba relacionada con el bajo coste para *pasar unos días de vacaciones* (72 € de media por 15 días). La voluntariedad de trabajo altruista se situaba en el cuarto lugar después de su interés por conocer lugares nuevos y relacionarse con otros jóvenes. Al margen de esta realidad, consideramos que sigue siendo un buen planteamiento de voluntariado, donde tan sólo se deberían sensibilizar a los participantes sobre la importancia de la labor a realizar y la repercusión de su esfuerzo.

Dentro de esta propuesta destacamos un proyecto bianual recogido bajo el título de Garzas XXI. Dos Campos Internacionales realizados en 2.003 y 2.004 donde los participantes eran jóvenes voluntarios procedentes de España, Portugal, Francia, Alemania, Grecia, Méjico y Eslovenia, bajo la ayuda económica de la Dirección General de Juventud de la Junta de Castilla y León. Los objetivos de ambos eventos se centraban en la recuperación de espacios comunes para la población de Almenara de Tormes (Salamanca) y el seguimiento de la fauna acuática y la mejora de su hábitat en los humedales del río Tormes. Los espacios comunes referidos fueron el parque infantil de la localidad, los exteriores de la antigua casa del médico, propiedad municipal, la fuente pública, y el antiguo abrevadero de bueyes convertido en rincón ajardinado. En la mejora de los hábitats se realizaron limpiezas en zonas eutrofizadas de las lagunas, se inventariaron las aves estivales y se adaptó una charca de poca profundidad para la recepción de anfibios. En paralelo, se limpió el antiguo camino que unía la población de Almenara con la vecina de Juzbado. Todo el trayecto transcurría por la ribera del Tormes, pasando a conformar una ruta de interpretación del bosque de ribera.

La presencia de chicos y chicas de diferentes países supone un valor añadido a los proyectos dado el intercambio de culturas que se produce. Se refuerza a la vez, aunque no sea un objetivo prioritario, la formación en idiomas (la lengua oficial fue el inglés).

Los resultados han sido materialmente palpables y el nivel de cumplimiento de las expectativas del voluntariado fue alto. Para que el grado de satisfacción con respecto al trabajo realizado fuera el adecuado, se combinaron actuaciones con frutos visibles a corto y medio plazo (7 a 15 días), con otras de finalización a largo plazo (final del programa). De esta forma se mantenía la motivación por la recompensa personal perceptible que se obtenía (bienestar por lo logrado), y se concienciaba sobre su aportación en aquellas actuaciones que no iban a ver acabadas, dado que sólo cooperaban en una determinada fase (sentimiento de solidaridad y de contribución a un fin común). El programa de trabajo se combinaba con actividades de expansión y el conocimiento del entorno, mediante técnicas semejantes a las comentadas en las Semanas Ambientales. La convivencia con los habitantes de la zona es de nuevo corroborada como una experiencia única, poco frecuente en sus vidas urbanas.

Resultados comparables hemos obtenido en otros campos centrados en recuperación del Patrimonio Tradicional, excavaciones arqueológicas o limpieza de senderos. Por ello consideramos fundamental que las entidades públicas y privadas sigan proponiendo o apoyando estas iniciativas benéficas para los jóvenes voluntarios y las poblaciones beneficiadas, pero resaltando la identidad original de este tipo de altruismos activos.

3.6. Convirtiendo una gravera en un centro de iniciativas ambientales

El último de los programas que resumimos ha sido la apuesta más difícil realizada por la Fundación Tormes-EB y que en la actualidad es nuestro *campo de operaciones*. Se trata de la restauración de una antigua gravera para su conversión en un equipamiento de educación ambiental. Resumir 4 años de arduos esfuerzos (de 2.001 a 2.004) en unas líneas resulta duro, por todo aquello que puede quedar en el tintero. En síntesis, se han recuperado 30 hectáreas de una explotación de áridos con 10 hectáreas de zonas húmedas que la actualidad son el Centro de Iniciativas Ambientales el Tormes (de Tapia et al., 2.003).

La participación de jóvenes voluntarios en esta reconversión, se centró en variadas intervenciones. Las labores de limpieza de residuos sólidos existentes en la zona fueron realizadas por la Asociación Antártida de Salamanca. La plantación de arbolado de ribera y la creación de una exposición de aperos antiguos corrió a la carga del Grupo Scout Álamo y Carrick. La formación de un huerto ecológico, en el terreno que correspondía a una cementera, fue labor de los miembros de las Asociaciones Cau Fondo, La Mancera y del Grupo de Teatro y Animación Ginkgo biloba. Todos ellos, a su vez, responsables del actual programa de Educación Ambiental que se desarrolla en el lugar, para los escolares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Sin su apoyo continuo, su compromiso vocacional y su capacidad técnica, no se hubiera llegado a la situación actual, por lo que la entidad y el medio natural les está eternamente agradecidos.

Preferimos invitar a los lectores a conocer esta realidad en la página web que se acompaña en la bibliografía, o visitar directamente el Centro y visio-

nar su funcionamiento actual, junto con el programa de participación que se lleva a cabo. Por dicho Centro pasan al año más de 6.000 jóvenes, con el fin de incrementar su cultura ambiental, recibiendo formación de distinto nivel. Todo el equipo esta formado por jóvenes con una media de edad de 24 años, que han encontrado en la Educación Ambiental su modo de vida. Por supuesto el coste del proyecto ha sido alto, y fue posible gracias a la colaboración de las numerosas entidades públicas y privadas.

4. Su futuro común: el compromiso ambiental

Parafraseando el título del llamado Informe Brundtland, el futuro de la juventud del siglo XXI, debe pasar por la aportación comunitaria. Serán partícipes de semejantes realidades en alejadas partes del mundo globalizado. Las interconexiones de los problemas y las soluciones con el comportamiento humano serán cada vez más patentes y como diría Woody Allen, les debería preocupar el futuro porque es el lugar donde van a vivir. La labor de los y las técnicas en juventud, educadores ambientales, docentes, familiares ha de pasar por darles las oportunidades necesarias para que elijan su futuro común. La idoneidad y calidad de nuestro trabajo se reflejará en su capacidad para solventar sus necesidades sin comprometer las de las generaciones que les sucedan.

BIBLIOGRAFÍA:

- Benayas et al.** (1994). "Viviendo el paisaje. Guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje". Fundación Natwest. Madrid.
- Brundtland, G.H.** (1987). World Commission on Environment and Development (WCED). Our common future. Oxford University Press, Oxford.
- Castro et al.** (2002). "Más que palabras. Comunicación ambiental para una sociedad sostenible". Monociclos. Valladolid.
- Castro, R.** (2000). "Voluntariado ambiental. Claves para la acción proambiental comunitaria". Di7 Edició. Isla Baleares.
- UNESCO** (1977). "Declaración de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi (URSS.)". UNESCO, Paris (Francia).
- De Tapia et al.** (2005). "La restauración de espacios degradados como recurso para la creación de equipamientos de Educación, Participación e Interpretación Ambiental". Actas del III Congreso Internacional de Educación Ambiental. Asociación Española de Educación Ambiental. Granada.
- Juanbeltz et al.** (2002). "Materiales didácticos para la Educación Ambiental". Praxis. Barcelona.
- Marco, J.M.** (2002). "Francisco Giner de los Ríos. Pedagogía y Poder". Ediciones Península. Barcelona.
- Megias et al.** (2005). "Jóvenes y Política. El compromiso con lo colectivo". FAD, INJUVE. Madrid.
- Morales, J.** (1998). "Guía práctica para la Interpretación del Patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante". Consejería de Cultura. Junta de Andalucía. Sevilla.
- Waisburg, G.** (2005). "Creatividad y transformación". Trillas. Eduforma, Sevilla.
- Fundación Tormes-EB: www.fundaciontormes-eb.org

Puntos fuertes de los programas de educación ambiental de la Fundación Tormes-EB

- PARTEN DE UNA REFLEXIÓN PROFUNDA DE LO QUE DEBE SER Y COMO HACER LA EDUCACIÓN AMBIENTAL
- METODOLOGÍA CLARA: CONCIENTIZACIÓN, CONOCIMIENTOS, COMPETENCIA Y RESPONSABILIDAD (PARTICIPACIÓN).
- DIVERSIDAD DE DINÁMICAS, TÉCNICAS, RECURSOS, INSTRUMENTOS, MEDIOS (INCLUSO DE TRASPORTE).
- COMBINA LAS SENSACIONES DIRECTAS, EL PODER DISFRUTAR DE LA EXPERIENCIA CON LA REFLEXIÓN PROFUNDA (SIN ÉSTA ÚLTIMA DIFÍCILMENTE EXISTE APRENDIZAJE).
- CONTACTO DIRECTO CON LOS HABITANTES: YA SEAN PROFESIONALES O CIUDADANOS/AS.
- PAPEL INVESTIGADOR DE LOS PARTICIPANTES: SON ELLOS/AS LOS QUE BUSCAN LA INFORMACIÓN EN FUENTES DIRECTAS (EJ: PERSONAS MAYORES) O INDIRECTAS (EJ: BIBLIOTECAS).
- REFLEXIÓN, SISTEMATIZACIÓN, RECOPIACIÓN FINAL COMO BASE DE LA EDUCACIÓN TRAS LAS SENSACIONES Y LA INFORMACIÓN.
- ESCASO PRESUPUESTO DE LAS ACCIONES PROPUESTAS: SE PUEDE HACER GRANDES COSAS SIN GASTAR MUCHO Y APROVECHANDO LO QUE YA EXISTE.
- FORMACIÓN DE SUS PROPIOS COLABORADORES.
- EL ALUMNADO COMO RESPONSABLE EN LOS PROYECTOS.
- SE INVOLUCRA A TODOS EN LOS PROYECTOS CON LA ESCUELA FORMAL: PROFESORADO, PADRES, ALUMNADO, AMPAS, CIUDADANOS, INSTITUCIONES, JOVENES UNIVERSITARIOS, ETC.
- SE PONE EN VALOR EL ENTORNO CERCANO DÁNDO UN PAPEL IMPORTANTE A LOS MAYORES Y SU EXPERIENCIA Y CONOCIMIENTOS.
- SE EXPONEN Y DEVUELVEN LOS TRABAJOS POR MEDIO DE EXPOSICIONES FINALES, MAQUETAS, ETC. COMO HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN ACTIVA.
- EL VOLUNTARIADO COMO INSTRUMENTO PARA INVOLUCRAR A LA COMUNIDAD EN LA VALORACIÓN, PROTECCIÓN, RECUPERACIÓN Y DESARROLLO DE SU ENTORNO.
- ESFUERZO Y DISFRUTE, TRABAJO VOLUNTARIO Y OCIO, VIVENCIA PRÁCTICA Y REFLEXIÓN, DIVERSIDAD DE MEDIOS Y UN OBJETIVO ÚNICO: EL COMPROMISO AMBIENTAL.
- FUERTE COMPROMISO PERSONAL Y PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES AMBIENTALES CIMENTADO EN UNA ACTITUD VOCACIONAL.

Programa de prevención de drogodependencia: “Alcazul”

El programa “Alcazul” se dirige a población adolescente y juvenil de 14 a 18 años y que tiene por objeto prevenir el consumo de drogas, modificando la influencia de cinco factores de riesgo: insatisfacción en el empleo del tiempo libre, búsqueda de sensaciones, actitudes antisociales, influencia de los iguales y falta de información sobre drogas.

Para ello se desarrollan las siguientes estrategias:

- Mantenimiento de un portal en Internet.
- Actuaciones en medios de comunicación.
- Talleres de participación.
- Organización de actividades para otros programas de prevención.
- Participación en programas de interés social o general
- Centros de reunión alternativos.
- Actividades de tiempo libre.

Para la realización de las diversas actividades se emplea una metodología estrictamente comunitaria, basada en la participación de la comunidad (no sólo en la ejecución de las actividades, sino también en su planificación) y en el aprovechamiento de recursos disponibles.

El programa se desarrolla por zonas generalmente integradas por varios Ayuntamientos que colaboran para su ejecución. Las programaciones son anuales y su contenido depende de los recursos y necesidades de cada zona.

Aunque no se disponen de datos de evaluación, la revisión de la literatura científica permite suponer que un programa de estas características puede resultar efectivo.

1. Introducción. La prevención comunitaria del consumo de drogas

Nadie pone en duda que la prevención del consumo de drogas es, en último término, una actividad educativa y que la educación es el ámbito de la actividad humana al que necesariamente deben referirse las diferentes actuaciones preventivas para encontrar su sentido y complementariedad.

A este planteamiento contribuye la nueva conceptualización de la educación, que ha dejado de vincularse exclusivamente a la infancia y a la institución escolar, para concebirse como algo consustancial a la existencia humana. Ello ha permitido que la educación se defina como una actividad eminentemente social que va adquiriendo nuevas funciones impuestas por las nuevas necesidades de las sociedades modernas. Es en este marco de la educación social donde se inscribe cada vez más la prevención de las drogodependencias y, consiguientemente, el trabajo preventivo debe definirse de forma que contribuya a lograr los objetivos de la propia educación social.

Las diferentes conceptualizaciones de la Educación social nos dan idea de las importantes funciones que desempeña en la vida de los individuos. Siguiendo a Petrus (1997), la Educación social puede concebirse como la expresión del desarrollo adaptativo de los individuos, como seres vivos, a las cambiantes necesidades sociales. También puede identificarse con el proceso de socialización, de manera que tendría por objeto conseguir que los individuos asuman los valores, las normas y los comportamientos del grupo al que desea integrarse.

Además, la Educación social puede interpretarse como un proceso de adquisición de competencias sociales, de forma que su objeto es el aprendizaje de las virtudes o capacidades sociales que un grupo o sociedad considera correctas y necesarias para alcanzar su integración.

Todo ello implica que la Educación social tiene también una función de prevención de la desviación social, actuando sobre las causas generadoras de los desajustes sociales, y promoviendo –no sólo la solución de los problemas propios de la inadaptación y la marginación social– sino también la calidad de vida de todos los ciudadanos.

Vemos así que inscribir la prevención del consumo de drogas en el marco de la Educación social permite ampliar notablemente el alcance de los programas preventivos y, sobre todo, definir un marco conceptual en el que encuentren su significado el conjunto de actuaciones –a veces muy diferentes y aparentemente inconexas– que se ponen en marcha en base al logro de objetivos preventivos.

Por otro lado, la Educación social no puede reducirse a una mera adaptación de los individuos a las normas sociales, sino que implica también una toma de conciencia de cuáles son las necesidades sociales no debidamente satisfechas y la introducción de procesos de cambio social. En este sentido, la Educación social es un proceso activo que tiene en la comunidad su escenario y en el que la participación social permite al individuo actuar sobre las circunstancias de su propio desarrollo.

Cuando la comunidad adquiere este protagonismo, es decir, cuando la Educación social se hace en, con, por y para la comunidad, hablamos de “Educación comunitaria”. Cuando se educa a la comunidad por el mero interés individual de cada uno de sus componentes (por ejemplo, para elevar su nivel de instrucción) estamos haciendo educación general. Pero cuando se educa a la comunidad para potenciar la vida comunitaria, mediante una mayor integración, implicación y calidad de vida de sus miembros, tiene lugar la educación comunitaria (Quintana, 1991).

Del mismo modo, cuando la prevención del consumo de drogas se hace en, con, por y para la comunidad, podemos hablar de “prevención comunitaria”, la cual –al mismo tiempo que pretende la reducción de los problemas asociados a las drogodependencias– contribuirá al logro de los objetivos de la educación social a través de actividades y procedimientos que tendrán en la comunidad su protagonista y su referente.

Entendiendo que –tal como hemos visto– el alcance de la prevención comunitaria del consumo de drogas va mucho más allá de sus objetivos inmediatos, inscribiéndose en los procesos de Educación social, su diseño debe realizarse de forma que contribuyan a la Educación comunitaria de los individuos.

Aunque no existe todavía un acuerdo que permita identificar con precisión cuáles son los programas comunitarios del consumo de drogas y cuáles son

sus características, este planteamiento permite –cuando menos– cuestionar el carácter comunitario de aquellos programas que están constituidos por meros agregados de acciones desarrolladas en un mismo espacio, pero aisladas en su diseño y ejecución.

De esta forma, un programa comunitario no puede ser simplemente el sumatorio o la yuxtaposición de acciones puntuales, sino que –para serlo– debe responder a un doble planteamiento (Alonso, 1997):

- La participación del tejido social (ciudadanos, asociaciones, etc.) y de las redes institucionales no específicas (recursos de las Administraciones cuya función no tiene relación directa con el consumo de drogas).
- Un proceso de diálogo y negociación con la comunidad, que articula la relación entre los participantes en el programa y que alcanza a todo el diseño e implementación del mismo.

De esta forma, si la participación es un elemento deseable en cualquier programa de prevención, en este tipo de programas es absolutamente imprescindible, generando un proceso de debate que alcanza a toda la comunidad.

Como muestra de este tipo de planteamiento, a continuación se describe el programa “Alcazul”, diseñado en base a una metodología comunitaria y desarrollado desde 1996 por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, en colaboración con casi 170 Ayuntamientos de la región, para la prevención del consumo de drogas en población adolescente y juvenil.

Para ello, en primer lugar, se describe de forma muy resumida el análisis de la situación a la que trata de dar respuesta el programa “Alcazul” y, a continuación, las características y elementos más importantes de dicho programa.

2. Análisis previos

2.1. Análisis de la situación del consumo de drogas en Castilla-La Mancha

El consumo de drogas en Castilla-La Mancha presenta –entre otras– las siguientes características:

- En general, el consumo de tabaco y alcohol genera una mayor problemática sanitaria y social que el consumo de drogas ilegales.
- El consumo de drogas ilegales se mantiene en niveles ligeramente inferiores a los del conjunto de España. Entre ellas, el consumo de cánnabis es el que ha experimentado mayor crecimiento entre los más jóvenes y es la droga ilegal más consumida.
- El consumo de “drogas de síntesis” también es inferior al que se observa en el resto del Estado. Aunque no se puede hablar de un consumo masivo de estas drogas, su consumo puede hacerse más preocupante en la medida en que se asocia al abuso simultáneo de otras sustancias.
- Se producen elevados consumos de tabaco y alcohol, especialmente en población escolarizada en Enseñanza Secundaria o en sus correspondientes grupos de edad (12 a 18 años). El consumo de alcohol en población escolar de Castilla-La Mancha parece superior a la media nacional.

2.2. Necesidades en materia de prevención

El diseño del programa “Alcazul” trata de dar respuesta a las carencias detectadas y que incluyen no sólo las necesidades objetivas –generadas por

la evolución del consumo de drogas y de las intervenciones destinadas a prevenirlo- sino también las necesidades experimentadas subjetivamente por la población y las necesidades derivadas del funcionamiento de las instituciones (Alonso, 1998):

a) Necesidades objetivas.

Para el establecimiento de las necesidades objetivas que debe cubrir el programa “Alcazul” se ha partido de la consideración de:

- Las características que presenta el consumo de drogas en Castilla-La Mancha
- La interpretación que de tales consumos se hace en base a la Teoría de la Acción Razonada (Ajzen y Fishbein, 1980) y las variables que –a la luz de este análisis– se identifican como más relevantes para explicar el consumo de drogas.
- El análisis de los factores de riesgo que se modifican desde otros programas de prevención que están ya en funcionamiento.

En base a todo ello, se identificaron dos necesidades básicas en materia de prevención del consumo de drogas en Castilla-La Mancha:

- Intensificar la prevención del consumo de tabaco, alcohol y cánnabis en población infanto-juvenil.
- Diseñar programas dirigidos a la modificación de factores de riesgo no cubiertos por otras intervenciones (especialmente el empleo del tiempo libre, la búsqueda de sensaciones, las actitudes antisociales y la influencia de los iguales) y al reforzamiento de otros factores que están siendo insuficientemente abordados por otros programas (especialmente, la información sobre las drogas).

b) Necesidades subjetivas.

El consumo de drogas constituye una de las principales preocupaciones sociales, siendo especialmente relevante entre los padres de niños y adolescentes. Frecuentemente, esta preocupación se traduce en la necesidad de “hacer algo” al respecto y en la exigencia a las instituciones para que pongan en marcha programas destinados a prevenir el problema.

Con este fin, en Castilla-La Mancha se venía desarrollando desde hace años el programa “Comunidad, Escuela de Salud” que ha permitido trabajar eficazmente importantes factores de riesgo en población infantil de 10 a 14 años (tiempo libre especialmente) y canalizar las necesidades subjetivas de intervenir experimentadas por la comunidad.

Sin embargo, después de algunos años de desarrollo de este programa, los ciudadanos han planteado la necesidad de dar continuidad a esta intervención, manteniendo la influencia preventiva sobre la población mayor de 14 años, y todo ello a través de una metodología que permita, no sólo la participación comunitaria, sino también la participación de los propios jóvenes que, como miembros de la comunidad, reclaman un papel protagonista en los programas dirigidos a ellos.

c) Necesidades institucionales.

Las instituciones, además de las necesidades derivadas de su responsabilidad en la solución de los problemas asociados al consumo de drogas, tienen

que atender otras exigencias que afectan al diseño de los programas. Entre éstas podemos destacar la promoción del ámbito municipal como espacio para la mejora de la calidad de vida de los individuos, el aprovechamiento de los recursos y la corresponsabilización de las entidades públicas y privadas, así como la coordinación de las actuaciones que se realicen en el conjunto de la región y en los diferentes ámbitos de intervención.

3. El programa “Alcazul”. Descripción

Con el fin de responder a las necesidades existentes se diseñó “Alcazul”, programa de prevención del consumo de drogas dirigido a población adolescente y juvenil de 14 a 18 años, y desarrollado en colaboración con los Ayuntamientos y otras entidades mediante una metodología básicamente comunitaria.

3.1. Población Diana

Población de 14 a 18 años de Castilla-La Mancha.

3.2. Objetivos generales

- Reducir el consumo global de todo tipo de drogas, especialmente de tabaco, alcohol y cánnabis.
- Aumentar la edad de inicio del consumo de drogas legales e ilegales.

3.3. Objetivos específicos

- Mejorar la información sobre drogas existentes en la población diana, reduciendo sus expectativas positivas respecto al consumo de estas sustancias y favoreciendo la toma de conciencia respecto a los problemas que generan.
- Aumentar la satisfacción de la población diana con su ocupación del tiempo libre, favoreciendo su implicación en actividades saludables.
- Aumentar las relaciones interpersonales con iguales que ejerzan una influencia positiva sobre los participantes.
- Conseguir la participación de la población diana en actividades que permitan una canalización adecuada de sus necesidades de búsqueda de nuevas sensaciones y experiencias.
- Desarrollar actitudes prosociales y la implicación de la población de 14 a 18 años en actividades de interés general.

3.4. Estrategias

Para el logro de los objetivos propuestos se han diseñado las siguientes estrategias:

3.4.1. Revista “Alcazul”

Inicialmente se planteó la revista “Alcazul” como un canal de comunicación entre todos los participantes en el programa (población diana, voluntarios, otros ciudadanos, instituciones, asociaciones, etc.). Su contenido era elaborado por jóvenes de 14 a 18 años, a través de los talleres de prensa organizados al efecto, de manera que su contenido no sufre ningún tipo de censura adulta.

Al mismo tiempo, la revista fue diseñada como uno de los mecanismos a través de los que se transmitía la información sobre drogas. Para ello, esta publicación incluía una sección fija (única parte elaborada por especialistas) en la que se desarrollaban los contenidos sobre las sustancias objetivo del programa (básicamente tabaco, alcohol y cánnabis).

Por último, junto a los contenidos relativos a las drogas, la revista recogía información general, noticias, experiencias, etc., relacionadas con las diferentes actividades del programa. Ello tenía la triple finalidad de motivar a la población diana a participar, dar publicidad a las convocatorias y, al mismo tiempo, crear conciencia colectiva de que –independientemente de la actividad puntual en que se participe– se forma parte de un proyecto global compartido por otros jóvenes de otros lugares de la región.

Sin embargo, en los últimos años se ha percibido un progresivo desinterés de la población diana por una publicación escrita, de manera que actualmente se está diseñando un portal de Internet en el que se incluyan los mismos contenidos junto a otras posibilidades de participación tales como foros, vínculos con otras páginas locales, etc.

3.4.2. Otros medios de comunicación

El mismo enfoque que se propuso para elaboración de la Revista “Alcazul”, se ha utilizado también –aunque en menor medida– para la organización de programas de radio y televisión, utilizando para ello las emisoras locales existentes.

En cuanto a los contenidos, las dificultades para controlar la calidad de un mensaje oral, hacen poco aconsejable utilizar estos medios para transmitir información muy específica sobre drogas. Por ello, el contenido de los programas emitidos a través de radio y televisión –si bien puede incluir aspectos tangenciales de las drogodependencias– debe tener un carácter más inespecífico y orientado hacia las actividades del programa, dando publicidad a su contenido y promocionándolas como alternativas saludables de tiempo libre.

También se pueden tratar otros temas de interés para la población diana, prestandose especial atención al planteamiento de cuestiones de interés general y al desarrollo de actitudes prosociales: protección del medio ambiente, sensibilización respecto a problemas sociales, promoción de actividades de voluntariado, promoción del asociacionismo, etc.

3.4.3. Talleres de participación

Algunos de los objetivos del programa pueden lograrse a través de actividades que se ajustan bien al formato de talleres en los que los propios jóvenes –sobre todo aquellos que están organizados en asociaciones– pueden colaborar en su organización y realización.

Para ello, estos talleres pueden organizarse tanto en marcos institucionales (por ejemplo, en Centros de Enseñanza Secundaria con la ayuda de los servicios de orientación educativa, en Ayuntamientos, etc.) como en otros ámbitos menos formales.

Su formato, duración, contenido, asistentes, etc., serán siempre variables en función de las necesidades y, sobre todo, de las posibilidades de aprovechamiento de recursos disponibles.

En cualquier caso, a través de estos talleres de participación puede ofrecerse:

- Información sobre drogas o sobre prevención de su consumo:

Talleres destinados a analizar algún aspecto relacionado con las drogodependencias que puede incluir o no la participación en acciones de prevención destinadas a su comunidad.

- Programas de abandono del consumo de tabaco:

Aunque pueden realizarse en formato de taller, su dificultad técnica exige disponer de dirección técnica especializada.

- Programas de asesoramiento general:

Pueden organizarse servicios similares a gabinetes de asesoramiento de jóvenes para jóvenes. Para ello pueden contar con la ayuda de servicios especializados (orientación educativa, servicios sociales, etc.). Aunque estos recursos deberán tener carácter general, entre los temas objeto de asesoramiento estaría también el consumo de drogas.

- Habilidades sociales:

Talleres destinados al aprendizaje y entrenamiento en habilidades sociales generales.

- Técnicas de estudio:

Pueden organizarse talleres desarrollados por jóvenes previamente entrenados en el manejo de estas técnicas, y destinados a mejorar el rendimiento académico de sus compañeros de igual o inferior edad.

3.4.4. Organización de actividades para otros programas de prevención

En la línea de promoción del voluntariado y de toma de conciencia en relación a los problemas generados por el consumo de drogas, pueden establecerse los medios para facilitar la participación de la población diana en la organización y ejecución de actividades propias de otros programas de prevención de las drogodependencias.

En este sentido, se ha previsto la participación de jóvenes como monitores en el programa “Comunidad, Escuela de Salud”, desarrollado también por el Plan Regional de Drogas de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y destinado a la promoción de actividades saludables de tiempo libre para niños de 10 a 14 años.

3.4.5. Participación en programas de interés social o general

Con el fin de facilitar el desarrollo de actitudes pro-sociales y las relaciones interpersonales con iguales que ejerzan una influencia positiva, se organizan actividades destinadas a promover la participación en programas de interés social o general: campañas de promoción del voluntariado, actividades que faciliten el contacto con actividades de interés social (actividades que permitan conocer el trabajo que desarrollan determinadas organizaciones o que permitan una participación “a prueba” sin necesidad de un compromiso inicial, actividades de formación de voluntariado, etc.).

Entre los programas con los que se ha previsto establecer una colaboración organizada cabe destacar:

- Programas de recuperación o conservación de espacios naturales.
- Colaboración con Protección Civil, Cruz Roja, etc.

- Colaboración en programas de interés social (Mayores, Discapacitados, Infancia, etc.).

Como estrategia complementaria destinada a aumentar el sentimiento de implicación en el programa, en algunas localidades se ha creado un carné de voluntario, el cual proporciona a sus poseedores ventajas de diferente naturaleza (descuentos en servicios municipales, entrada gratuita a instalaciones o espectáculos, etc.).

3.4.6. Centros de reunión alternativos

Una de las grandes dificultades que implica la realización de programas de prevención destinados a población juvenil es la importante función que desempeñan los bares como lugares de encuentro e interacción social.

Por ello, entre las estrategias desarrolladas por “Alcazul”, se ha incluido la creación de centros de reunión alternativos, los cuales se plantean como lugares de ocio y de encuentro, en los que poder estar, relacionarse y pasar el tiempo libre, independientemente de que se participe o no en las actividades que en ellos se organizan.

Hasta donde sea posible, se pretende que estos centros o las actividades que en ellos se organicen, estén gestionados por jóvenes –generalmente, a través de alguna asociación juvenil– con la lógica supervisión de las Instituciones que patrocinan el Programa.

En el marco de estos centros se pueden ofrecer recursos de tiempo libre (fonotecas, ludotecas, bibliotecas, exposiciones, etc.) u organizar actividades de diferente naturaleza en función de los recursos y de los intereses existentes en cada momento (programas de animación a la lectura, escuelas de rock, fiestas, etc.).

3.4.7. Actividades de tiempo libre

El tiempo libre es un área de trabajo especialmente adecuado para la prevención del consumo de drogas y para la prevención de la delincuencia o la conducta violenta, ya que permite el desarrollo de actividades satisfactorias y la adecuada canalización de la búsqueda de sensaciones o el afán de competencia.

En el marco de “Alcazul” se programan actividades organizadas en cuatro áreas fundamentales:

- Deporte.
- Aventura.
- Cultura.
- Naturaleza.

En cuanto a las actividades deportivas, algunas investigaciones ponen en entredicho el valor preventivo de deportes como el fútbol o el rugby, pareciendo que otras disciplinas deportivas –como el atletismo, por ejemplo– permiten obtener mejores resultados en cuanto al consumo de drogas, quizá porque los deportes de equipo, a nivel aficionado, requieren menor preparación física.

Aunque ello no debe llevarnos a cuestionar el valor formativo de los deportes de equipo (de hecho, los datos empíricos sobre el tema son bastante contradictorios), en “Alcazul” se primarán especialmente las actividades

deportivas que requieren mayor esfuerzo individual (natación, ciclismo, atletismo, etc.).

En cuanto a las actividades de aventura, están especialmente destinadas a aquellos sujetos que –por sus características de personalidad– tienden a la búsqueda de nuevas experiencias y sensaciones, a veces sin reparar en los riesgos que ello implica, lo cual les puede llevar tanto a acercarse al consumo de drogas como a conductas violentas o delictivas. Entre estas actividades está la escalada, el senderismo, piragüismo, descenso de ríos, vuelo sin motor, acampada, marchas, etc.).

3.5. Metodología

Para el desarrollo de todas estas actividades se emplea una metodología comunitaria basada en la participación de la comunidad –no sólo en la ejecución de las actividades, sino también en su planificación– y en el aprovechamiento de recursos disponibles.

En la práctica, este planteamiento implica trabajar de acuerdo a la siguiente secuencia de tareas:

- Partir de un esquema de trabajo claramente establecido (tal como ha sido definido anteriormente), incluyendo la definición de los objetivos, los subprogramas posibles, los mecanismos de transmisión de la información al nivel central, etc.
- Realizar un análisis, lo más pormenorizado posible, de todos los recursos disponibles en la comunidad: infraestructuras, voluntarios, asociaciones, programas dependientes de otros Departamentos o de otras Instituciones (Juventud, Cultura, Servicios Sociales, Deporte, Sanidad, Educación, etc.).
- Determinar cuáles son las actividades que se pueden realizar con los recursos disponibles.
- Negociar con los agentes comunitarios la elección, entre las actividades posibles, de las más adecuadas para los fines previstos, buscando siempre el equilibrio entre el valor preventivo de una actividad y los recursos nuevos que son necesarios para completar los ya disponibles.

Este planteamiento supone invertir el orden habitual de los pasos necesarios para la programación de actuaciones (objetivos, actividades, recursos), con el fin de que los recursos disponibles sean el eje en torno al cual se estructure la actividad (objetivos, recursos, actividades).

Mediante este planteamiento de trabajo es posible conseguir:

- Abaratar los costes de programas que, de otra forma, serían económicamente inviables.
- Implicar a la comunidad en la solución de problemas que, como el consumo de drogas o la violencia juvenil, les conciernen directamente.

Para su realización, este programa se canaliza a través convenios de colaboración con los Ayuntamientos de la región, los cuales se organizan en comarcas coordinadas por uno de ellos.

Ello permite el acceso a este tipo de programas de pequeños Ayuntamientos y promueve también la solidaridad intermunicipal, al facilitar la puesta en común de los recursos existentes en los distintos municipios que constituyen cada comarca.

4. Previsiones de efectividad

La preocupación social por el aumento del consumo de drogas, tanto legales como ilegales, en el conjunto de la población –y especialmente en los jóvenes–, ha favorecido la proliferación de multitud de intervenciones con finalidad preventiva pero con deficientes planteamientos metodológicos y sin procesos de evaluación bien planteados.

Esta carencia de estudios de evaluación, que afecta a todos los ámbitos de intervención en materia de drogodependencias, es especialmente acusada en el caso de las acciones de tipo comunitario. Por este motivo, apenas disponemos de algunos trabajos que nos permitan decidir “a priori” si un programa como “Alcazul” será o no efectivo.

En cualquier caso, sí disponemos de algunos trabajos que nos permiten hacer valoraciones de la posible efectividad de algunos de sus componentes. Por ejemplo, en cuanto al componente de información sobre drogas –canalizado básicamente a través de la revista (posteriormente a través del portal en Internet) y de algunos talleres de participación–, algunos autores señalan que puede ser útil si se presenta adecuadamente (corrección de mitos sobre las drogas, información sobre probabilidades de consecuencias negativas, etc., todo ello presentado de forma relevante para los jóvenes)(Dent, Sussman, Stacy et al., 1995) o si consigue modificar el riesgo percibido (Johnston, 1995).

Incluso algunas revisiones que concluyen la falta de utilidad de la información aislada (Bruvold, 1993) reconocen también que su utilidad puede mejorarse notablemente si se utiliza en el marco de intervenciones que –como “Alcazul”– estén basadas en la teoría de la acción razonada de Ajzen y Fishbein.

Este mismo trabajo de Bruvold, permite también apoyar otros componentes de “Alcazul” canalizados a través de actividades de tiempo libre ya que, tras revisar 94 intervenciones con evaluación publicada, concluye que los programas de “orientación de normas sociales” (desarrollo de la autoestima y/o reducción del aburrimiento a través de participación comunitaria, actividades alternativas, etc.) han mostrado una utilidad moderada para cambiar la conducta y las actitudes.

En este mismo sentido podríamos suponer que “Alcazul” será efectivo si tenemos en cuenta que la mayoría de las actividades que plantea se organizan en el tiempo libre de los adolescentes y, tal como ha puesto de manifiesto un trabajo de Grimes y Swisher (1989), la posibilidad de actividades alternativas al consumo es un elemento de importancia a la hora de tomar la decisión de consumir drogas o no hacerlo, junto a otros factores como la información, la autoestima, la aceptación por parte de los iguales, las habilidades de “coping”, los modelos adultos y la existencia de políticas adecuadas. Entre los distintos tipos de sujetos de este estudio, los que más importancia dieron a la existencia de alternativas de tiempo libre fueron los que consumían menos tabaco, alcohol y otras drogas, por lo que la existencia de tales alternativas es especialmente importante para los que se inician en el consumo.

Aunque es cierto que algunos trabajos no han encontrado relación entre el empleo del tiempo libre y el consumo de drogas (Carlini-Cotrim et al., 1993), también es cierto que este mismo trabajo señala que ello no debe suponer eliminar los programas de prevención basados en actividades alternativas,

sino que es necesario poner más atención en la calidad (cómo se hacen las actividades) que en la cantidad (mantener más tiempo ocupado).

Esta sugerencia estaría de acuerdo con los resultados obtenidos por Cook et al. (1984) quienes, a través de un programa que incluía -entre otros componentes- actividades alternativas, llegaron a la conclusión de que los mejores resultados se obtenían en sujetos que habían mostrado alta implicación en las actividades.

Algunas revisiones han puesto también de manifiesto la utilidad de los programas basadas en alternativas de tiempo libre similares a las propuestas en "Alcazul", obteniendo resultados muy relevantes, especialmente cuando se dirigen a poblaciones de riesgo (Lence, Gómez y Luengo, 1997).

Todo ello sugiere que un programa basado en actividades de tiempo libre puede tener una efectividad moderada siempre y cuando se cuide especialmente la formación de los monitores para que éstos potencien la implicación de los jóvenes en las actividades y mejoren el desarrollo de éstas.

En cuanto a los diferentes tipos de actividad, aunque el deporte se ha venido considerando como la actividad de tiempo libre preventiva por excelencia, los datos invitan a mantener una cierta prudencia al respecto. En principio, realizar mucho ejercicio físico no parece relacionarse con menores consumos de drogas legales (Alonso y Del Barrio, 1994; Donato et al., 1997). Sin embargo, ello no debe significar que deban eliminarse las actividades deportivas de los programas de prevención. De hecho, otros trabajos indican que, aunque es cierto que la práctica deportiva no parece que se relacione con menores consumos de alcohol durante la adolescencia, sí parece que se relaciona con el consumo abusivo, de manera que los adolescentes que practican deportes se emborrachan con menos frecuencia (Alonso, Rosado, Ruiz-Morote et al., 1997).

Estos resultados son coherentes con las conclusiones señaladas en el trabajo ya citado de Assanelli (1991) quien encontró que la actividad deportiva está sólo moderadamente relacionada con no fumar en la adolescencia, así como que todos los deportes no son igualmente preventivos. En algunos deportes de equipo, como el fútbol o el rugby, aparecieron más fumadores que en otros como el kárate, el voleibol, el esquí o el atletismo. Los autores explican la alta prevalencia de consumo de tabaco en el fútbol o el rugby por el hecho de que estos deportes de equipo, a nivel aficionado, no exigen demasiada capacidad de resistencia física y, por tanto, no compiten demasiado con el consumo de tabaco o alcohol. Además, encontraron que los deportistas que, al mismo tiempo, son estudiantes, son los que muestran una relación inversa más clara entre actividad deportiva y consumo de tabaco.

A la vista de estos resultados, cabe pensar que "Alcazul" puede ser un programa eficaz ya que -como se señaló en el apartado correspondiente- se primarán los deportes de esfuerzo individual (atletismo, ciclismo, etc.) en detrimento de los deportes de equipo más clásicos (fútbol, por ejemplo), buscando siempre la complementariedad con actividades culturales que permitan incrementar su utilidad preventiva.

Aunque algunos estudios ponen en duda la utilidad de estudiar para prevenir el consumo de drogas (por ejemplo, García et al. (1993) encontraron más bebedores entre adolescentes y jóvenes escolarizados que entre los no escolarizados), la utilidad de las actividades culturales y académicas planteadas por "Alcazul" está respaldada por otros trabajos. Al respecto, Newcomb,

McCarthy y Bentler (1989) concluyen que una orientación académica del estilo de vida, dedicando mucho tiempo a la enseñanza sistemática, a los deberes escolares y al aprendizaje de habilidades relacionadas con las actividades académicas, se relaciona con bajos consumos de tabaco.

Por lo que se refiere a los “Talleres de participación”, éstos incluyen también elementos que pueden aumentar notablemente la efectividad del programa (asesoramiento de jóvenes para jóvenes, actividades de apoyo entre iguales, etc.).

Al respecto, algunas revisiones (Haritz y Zeitlin, 1988) sugieren que una de las áreas más prometedoras es la utilización de los iguales para utilizar su posible influencia positiva hacia la evitación del consumo de drogas. Ello se concreta –según estos autores– en cuatro tipos de programas: programas de influencia entre iguales (proporcionando opciones tales como fiestas sin alcohol), programas de participación de iguales (los jóvenes analizan las necesidades de su comunidad, permaneciendo los adultos en un papel sólo de apoyo), programas de consejo entre iguales (se entrena a adolescentes para ayudar a otros) y programas de enseñanza entre adolescentes (adolescentes enseñan a otros que el alcohol o las drogas no son necesarios y les informan sobre actividades alternativas).

Algunas otras investigaciones apoyan también los programas de asesoramiento entre iguales. Por ejemplo, Kim, McLeod, Rader et al. (1992), realizaron un estudio destinado a valorar un programa de este tipo dedicado a prevenir todo tipo de conductas desadaptadas, incluido el consumo de drogas, mediante la organización de un servicio de asesoramiento en el cual participaron consejeros voluntarios previamente entrenados. Los resultados –aunque modestos ya que el programa no afectó a importantes variables– permiten concluir que los usuarios del programa mejoraron su autoestima y sus valores sociales avanzados.

Estos trabajos ponen de manifiesto que las actividades incluidas en “Alcazul” que son organizadas y realizadas por iguales, tienen grandes posibilidades de resultar efectivas, siempre y cuando se garantice que los jóvenes responsables de su ejecución tienen la formación necesaria para ello.

En cuanto al resto de los elementos del programa, numerosas investigaciones relacionan los factores de riesgo que son objetivo de “Alcazul” con el consumo de drogas, lo cual permite suponer que, si el programa logra la modificación de tales factores en la dirección prevista, podrían lograrse las metas señaladas.

En conjunto, los escasos estudios publicados acerca de la efectividad de programas de este tipo no permiten garantizar que “Alcazul” sea una intervención efectiva en cuanto a la consecución de las metas propuestas. Sin embargo, hemos visto algunos resultados que permiten ser optimistas respecto a la utilidad preventiva de muchos de los elementos incluidos en “Alcazul”.

Naturalmente, no podemos olvidar que es muy difícil modificar la conducta de las personas, por lo que la efectividad previsible es siempre limitada. Sin embargo, diversos trabajos (Johnson, Pentz, Weber et al., 1990) han puesto de manifiesto la utilidad de los programas comunitarios que combinan diferentes estrategias, incluyendo intervenciones escolares, trabajo con padres, medios de comunicación, entrenamiento de líderes de la comunidad, etc. Por ello, aunque no se dispone todavía de datos de evaluación de resultados,

cabe suponer que “Alcazul” –combinado con el resto de las intervenciones desarrolladas por el Plan Regional de Drogas– puede resultar efectivo para lograr sus metas.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ajzen, I. y Fishbein, M.** (1980). “Understanding attitudes and predicting social behavior”. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Alonso, C.** (1998). “Alcazul. Programa de prevención del consumo de drogas en población juvenil”. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Toledo.
- Alonso, C.** (1997). “Estrategias de organización comunitaria”. En Actas del IV Encuentro Nacional sobre Drogodependencias y su Enfoque Comunitario. (pp. 417-431). Chiclana de la Frontera (Cádiz).
- Alonso, C. y Del Barrio, V.** (1994). “Empleo del tiempo libre y consumo de drogas en escolares”. Revista de Psicología Social, 9(1), 71-93.
- Alonso, J., Rosado, J., Ruíz-Morote, R. y Alonso, J.** (1997). “Consumo de alcohol y adolescencia: estudio epidemiológico descriptivo”. Atención Primaria, 19(4), 183-187.
- Assanelli, D.** (1991). “Smoking habits and sporting activity among adolescents in north Italy”. Revue D'Epidémiologie et Santé Publique, 39, 457-465.
- Bruvold, W.H.** (1993). “A meta-analysis of adolescent smoking prevention programs”. American Journal of Public Health, 83(6), 872-880.
- Carlini-Cotrim, B. y Aparecida, V.** (1993). “Extracurricular activities: are they an effective strategy against drug consumption?”. Journal of Drug Education, 23(1), 97-104.
- Cook, R., Lawrence, H., Morse, C. y Roehl, J.** (1984). “An evaluation of alternatives approach to drug abuse prevention”. The International Journal of the Addictions, 19(7), 767-787.
- Dent, C.W., Sussman, S., Stacy, A.W., Craig, S., Burton, D. y Flay, B.R.** (1995). “Two-year behavior outcomes of Project Towards No Tobacco Use”. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63(4), 676-677.
- Donato, F., Assanelli, D., Chiesa, R., Poeta, M.L., Tomasoni, V. y Turlia, C.** (1997). “Cigarette smoking and sports participation in adolescents: a cross-sectional survey among high school students in Italy”. Substance Use and Misuse, 32(11), 1555-1572.
- García, M.T. et al.** (1993). “Estudio sobre el consumo juvenil de bebidas alcohólicas en la Comunidad de Madrid”. Comunidad de Madrid e Instituto de Salud Carlos III, Madrid.
- Grimes, J.D. y Swisher, J.D.** (1989). “Educational factors influencing adolescent decision making regarding use of alcohol and drugs”. Journal of Alcohol and Drug Education, 35(1), 1-15.
- Haritz, M.B. y Zeitlin, H.** (1988). “Peer influence and adolescent substance abuse: a promising side?”. British Journal of Addiction, 83, 153-157.
- Johnson, C.A., Pentz, M.A., Weber, M.D., Dwyer, J.H., Baer, N., Mackinnon, D.P., Hansen, W.B. y Flay, B.R.** (1990). “Relative effectiveness of comprehensive community programming for drug abuse prevention with high-risk and low-risk adolescents”. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58(4), 447-456.
- Johnston, L.D.** (1995). “Contribuciones de la epidemiología de las drogas al campo de la prevención del abuso de drogas”. En N.I.D.A. (Eds). Estudios sobre intervenciones en prevención del abuso de drogas: aspectos metodológicos, pp. 61-82. Centro de Estudios sobre Promoción de la Salud, Madrid.
- Kim, S., McLeod, J.H., Rader, D. y Johnston, G.** (1992). “An evaluation of prototype school-based peer counselling program”. Journal of Drug Education, 22(1), 37-53.
- Lence, M., Gómez, J.A. y Luengo, M.A.** (1997). “El meta-análisis y la prevención de drogodependencias en el ámbito escolar: una revisión”. Adicciones, 9(4), 601-616.
- Newcomb, M.D., McCarthy, W.J. y Bentler, P.M.** (1989). “Cigarette smoking, academic lifestyle, and social impact efficacy: an eight-year study from early adolescence to young adulthood”. Journal of Applied Social Psychology, 19(3), 251-281.
- Petrus, A.** (1997). “Concepto de educación social”. En A. Petrus (coord.). Pedagogía social, pp. 9-39. Ariel, Barcelona.
- Quintana, J.M.** (1991). “Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de Adultos”. Narcea, Madrid.

Puntos fuertes del programa Alcazul de salud, desde la educación no formal

- SE DIRIGE A UNA EDAD CLAVE PARA EL INICIO EN LAS DROGAS: 14 A 18 AÑOS.
- TIENE UNA PERSPECTIVA GLOBAL: DIVERSIDAD DE ESTRATEGIAS, DIVERSOS AGENTES SOCIALES IMPLICADOS.
- PARA LA TRASMISIÓN DE INFORMACIÓN UTILIZA DISTINTOS FORMATOS: REVISTA, PÁGINA WEB, RADIO Y TELEVISIÓN. ADEMÁS DE ESPECIALISTAS Y LOS PROPIOS JÓVENES
- UTILIZA DIVERSIDAD DE ESTRATEGIAS: INFORMACIÓN, TALLERES, ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE, ETC.
- LOS IGUALES, FORMADOS PARA ELLO, TIENE UN PAPEL PROTAGONISTAS EN ALGUNAS ACCIONES
- ANALIZA Y PROPONE EL DEPORTE DE ESFUERZO INDIVIDUAL COMO LA MEJOR ALTERNATIVA AL CONSUMO.
- PROPONE ALTERNATIVA A SUS LUGARES DE ENCUENTRO HABITUAL: EL BAR.
- SE PLANTEA LAS ACTIVIDADES ALTERNATIVAS DE TIEMPO LIBRE DE CALIDAD, Y NO GRAN CANTIDAD DE ELLAS COMO LA MEJOR ALTERNATIVA
- GARANTIZA UNA ALTA IMPLICACIÓN DE LOS JÓVENES Y DE LA COMUNIDAD PARA MEJORAR LAS POSIBILIDADES REALES DE PREVENIR EL CONSUMO DE DROGAS
- LOS JÓVENES TIENEN UN PAPEL PREVINIENDO CON ACTUACIONES CON OTROS JÓVENES O MENORES.

Argos. Proyectos Educativos S.L. tiene como objeto social la asesoría, el diseño, la puesta en marcha y el desarrollo de programas educativos relacionados con la participación social, el medio ambiente, la divulgación de la ciencia, la formación del profesorado y los centros educativos. Equipo redactor: Josechu Ferreras Tomé, Trinidad Herrero Campo, Pilar Estada Aceña, Marcos Montero Domínguez y Vanesa García Ocaña.

Parlamento Joven: un espacio de participación juvenil en los ayuntamientos

El Parlamento Joven es un programa que pretende crear una estructura estable de participación en los ayuntamientos de la provincia de Sevilla, que permita incorporar la perspectiva juvenil en las políticas locales y un espacio en el que adolescentes y jóvenes puedan poner en común la visión que tienen de su pueblo o de su ciudad, planteando los problemas que les afectan y propuestas de mejora que ayuden a resolverlos. El programa se viene desarrollando desde el año 2004, haciendo aquí solo referencia a su desarrollo en el primer año de funcionamiento. En este artículo se describen los motivos que han llevado a la puesta en marcha del programa basados en la falta de interés de los/las jóvenes por implicarse en la resolución de los problemas de su comunidad, la ausencia de espacios de atención y participación juvenil en los ayuntamientos y el bajo nivel de desarrollo de habilidades sociales relacionadas con la participación. Se describen el desarrollo del programa y la metodología empleada, las fases de desarrollo y el papel de cada uno de los agentes sociales que intervienen en el mismo. Se concluye con una serie de reflexiones a modo de conclusiones sobre la puesta en marcha y el desarrollo del Parlamento joven en su primer año de implantación.

Palabras clave: Ayuntamiento, Participación juvenil, Parlamento Joven, Habilidades sociales, Valores democráticos.

1. ¿Qué es el parlamento joven?

Es un programa del Área de Juventud, Innovación y Formación para el Empleo de la Diputación Provincial de Sevilla que tiene por objetivo propiciar una estructura de participación juvenil estable en los ayuntamientos de la provincia. Una estructura de participación que permita incorporar la perspectiva juvenil en las políticas locales y un espacio en el que adolescentes y jóvenes puedan poner en común la visión que tienen de su pueblo o de su ciudad, planteando los problemas que les afectan y propuestas de mejora que ayuden a resolverlos.

Figura 1. Logo del Programa



2. ¿A qué responde?

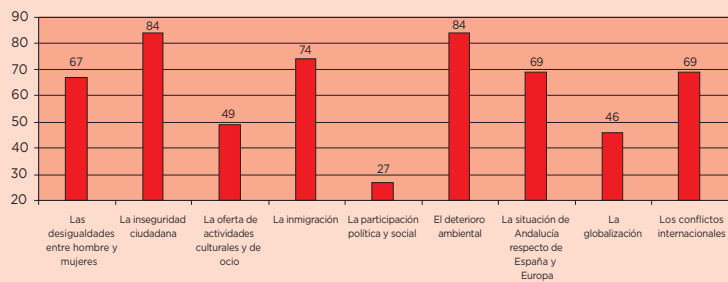
Está propuesta pretende, de forma experimental, abrir un espacio de participación que comience a dar respuesta a la preocupación cada vez más generalizada sobre la intervención de los/las jóvenes en la esfera social y política, que se puede ver desde tres perspectivas:

- 2.1. Desconocimiento sobre la organización de sus ayuntamientos y falta de interés de los/las jóvenes por participar en la vida pública.
- 2.2. Falta de espacios de atención y participación juvenil en los ayuntamientos.
- 2.3. Falta en los/las jóvenes de habilidades sociales relacionadas con la participación social y democrática.

2.1. Desconocimiento sobre la organización de sus ayuntamientos y falta de interés de los/las jóvenes por participar en la vida pública

En el estudio del Instituto Andaluz de la Juventud, “La situación social de los jóvenes en Andalucía”, realizado por el Instituto de Estudios Sociales de Andalucía (IESA) en el año 2003, se constata que los/las jóvenes muestran un alto grado de sensibilidad social, preocupándose principalmente la inseguridad ciudadana, el deterioro medioambiental y la inmigración, siendo la participación política y social el asunto al que menos importancia le otorgan (Ver gráfico 1).

Gráfico 1. Preocupación por temas sociales



“Los jóvenes son conscientes de las dificultades que se plantean en el mundo actual, pero no ven una posibilidad de resolución factible y, sobre todo, no conectan la posibilidad de resolución con la capacidad de intervención de la sociedad civil en los problemas” (Fernández y otros, 2003: 204).

En este mismo estudio, el 48,5 % plantean que para mejorar la participación en la sociedad habría que informar a los/las jóvenes de las posibilidades de participación, un 41,9 % proponen que se les tendría que consultar antes de tomar decisiones que les afecten. Esto muestra que no conocen las formulas de participación social y se sienten muy lejos de las decisiones que se toman lo que implica una gran desconfianza de la “política” y una falta de compromiso y responsabilidad sobre las soluciones para resolver los problemas que aquejan a la comunidad.

Esta falta de información sobre las formulas de participación en el ámbito de las instituciones públicas, cuando existen, están basadas en un sistema de

consultas a través de las asociaciones, de las cuales como muestra este estudio, los/las jóvenes se sienten muy lejos, la mayoría no participa porque considera que las tareas de la mayor parte de las asociaciones no conectan con sus intereses personales lo que implica que su participación en las asociaciones sea muy baja, solo un 20% manifiesta estar vinculado de alguna manera al tejido asociativo, sobre todo en asociaciones deportivas, excursionistas, ecológicas (10,1%) o religiosas (6,2%), siendo mínima su pertenencia a partidos políticos (1%) o sindicatos (1,5%) lo que corrobora la gran desconfianza que tienen de las soluciones que se dan desde el mundo de la política.

Por otra parte, los/las jóvenes muestran un gran desconocimiento de los asuntos públicos y del papel que cumplen las instituciones en el funcionamiento social, confunden las competencias de cada uno de los estamentos que rigen el orden social (Ayuntamientos, Comunidades autónomas, administración central del estado), ven el estado como una amalgama casi indiferenciada donde se confunden responsabilidades y competencias. El 50% de los/las jóvenes no son capaces de valorar el papel de las administraciones públicas en los temas que les preocupan, el otro 50% hace una valoración muy crítica o negativa del papel de las administraciones públicas, esto nos muestra "la falta de implicación no es solo en cuestiones políticas sino a la mayoría de los asuntos que se relacionan con la cosa pública" (IESA, 2003).

2.2. Falta de espacios de atención y participación juvenil en los ayuntamientos

La participación de los/las jóvenes en la vida pública tiene una serie de dificultades relacionadas con el funcionamiento de la mayoría de los ayuntamientos, que no disponen de estructuras de participación directa de los ciudadanos/as; la participación ciudadana cuando existe se realiza a través de las asociaciones o enmarcada dentro de la elaboración de las agendas 21 locales. La población aún tiene una escasa cultura participativa, así como unos hábitos sociales relacionados con la participación en los asuntos públicos, poco desarrollados.

Además de estas dificultades generales derivadas del sistema y de la cultura sobre la participación, hay que añadir con respecto a la participación de la gente joven en los ayuntamientos algunas dificultades como son:

- La desconfianza y el alejamiento de los/las jóvenes de la vida pública en general.
- La falta de interés de los responsables municipales por las opiniones y aportaciones que puedan realizar los/las jóvenes.
- El diseño y desarrollo de proyectos de desarrollo urbano que dejan bastante de lado a los/las jóvenes ya que la referencia central que toman es un ciudadano medio caracterizado por ser hombre, casado con hijos, puesto de trabajo estable y coche propio.
- Una concepción de las políticas de las delegaciones de juventud enfocada más a la gestión de servicios y actividades, muchas veces no demandadas por los/las jóvenes, que al desarrollo de proyectos más a largo plazo que impliquen la vinculación de los/las jóvenes en la vida municipal y a la resolución de sus problemas como sector social.

En definitiva, en los ayuntamientos se escucha poco a los/las jóvenes y se les da pocos espacios de participación en la gestión e intervención en las políticas municipales.

2.3. Falta de habilidades sociales relacionadas con la participación

Gran parte de los chicos y chicas presentan dificultades para el trabajo en equipo, para expresar sus propias ideas, hablar en público, buscar información, investigar, etc. Es curioso que esto ocurra cuando en el discurso político y en la realidad tenemos la juventud mejor preparada de la historia de nuestro país.

Las causas de esta deficiencia formativa hay que buscarla en la falta de una cultura y una práctica de la participación directa en nuestra sociedad y en la escasa importancia que se le da a la capacitación en habilidades sociales en el currículo escolar.

La educación es obligatoria y gratuita hasta los 16 años, y esto debiera garantizar unos mínimos pero, por desgracia, ni los Institutos ni la escuela primaria, aunque en menor grado, tienen incluido en su práctica docente el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con la participación y la adquisición de responsabilidades por el alumnado, las prioridades formativas están centradas en:

- La adquisición de conocimientos conceptuales en los que la mayor motivación/obligación del alumnado está supeditada a la calificación y al examen como instrumento de evaluación (en un examen que difícilmente puede valorar algo diferente de los conocimientos conceptuales/memorísticos).
- El modelo de enseñanza hegemónico en el sistema educativo basado en la transmisión vertical de conocimientos y en unos contenidos dictados en la mayoría de las aulas por los libros de texto y el “pasar al siguiente curso”.
- Los sistemas de participación de los estudiantes en la vida de los centros, cuando existen, son en su mayoría meramente formales, las opiniones del alumnado o no se tienen en cuenta o son interpretadas por el profesorado.
- Unas formas de enseñar y una metodología basada en la pasividad en las que el alumnado es mero receptor de información. El alumnado no es investigador de conocimientos, ni experimentador de ciencia, ni creador de discursos, ni participante en las discusiones, ni colaborador de trabajos colectivos, etc... ni participe tampoco en la vida de su centro.
- Una metodología que no facilita la construcción colectiva del conocimiento (el conocimiento viene dado), compartir conocimientos y/o experiencias es un elemento básico de la educación para la participación.
- No considera la integración del ámbito experiencial y cotidiano del alumnado con los contenidos curriculares, lo que lleva a una total dicotomía entre los espacios de aprendizaje formales (lo que se estudia) y los demás (lo que se vive). Supone una separación entre escuela y su entorno, y la realidad social.

3. ¿Qué pretende el programa parlamento joven?

Ante esta visión de la juventud en la sociedad andaluza:

- Desconocimiento sobre la organización de sus ayuntamientos y falta de interés de los/las jóvenes por participar en la vida pública.
- Falta de estructuras municipales de participación de los/las jóvenes,
- Unas formas de enseñar en los centros educativos que no fomentan habilidades sociales relacionadas con la participación y unos centros

educativos separados de la problemática de sus municipios y de espaldas al entorno socioeconómico, natural y afectivo en el que se encuentran.

Se planteó el diseño de un programa “El Parlamento Joven” con la intención de intervenir en estos tres ámbitos y contribuir modestamente a crear un espacio de participación juvenil estable en los ayuntamientos y vinculado a los Institutos de Educación Secundaria.

A “El Parlamento Joven” se le dotó de un componente pedagógico: educar en valores democráticos y habilidades sociales, y otro político: crear un espacio de participación de los/las adolescentes y los/las jóvenes. “El Parlamento Joven” tiene por finalidad posibilitar que la perspectiva juvenil sea escuchada por los gestores políticos y técnicos de los Ayuntamientos, con la intención de que sus problemas, necesidades y propuestas sean tenidos en cuenta en el momento de diseñar los espacios urbanos y los programas de actividades que se realizan en los municipios (culturales, deportivos, ambientales, etc.).

“El Parlamento Joven” es un proyecto pedagógico y de participación dirigido a escolares de entre doce y dieciséis años, que pretende educar a los niños y los adolescentes en los valores democráticos donde el valor de la comunicación, la equidad desde la igualdad de género y el respeto a las diferencias son referentes ideológicos para el desarrollo de un proceso participativo. Para esto se plantea que los escolares vivan un proceso de participación sobre los asuntos de su comunidad, adquieran una visión global de su municipio y realicen propuestas para solucionar los problemas que les afectan. El objetivo central del programa es crear una estructura de participación estable que permita incorporar la perspectiva de los adolescentes y los/las jóvenes en las políticas locales, que su voz sea escuchada por la institución municipal y que ellos y ellas vean la complejidad de tomar decisiones.

4. ¿A quién se dirige?

El programa considera tres ejes de actuación:

- Adolescentes y jóvenes.
- Ayuntamientos.
- Centros educativos.

Respecto a los/las **adolescentes y jóvenes** pretende:

- Fomentar la autonomía de los/las jóvenes, dándoles protagonismo e influencia social.
- Proporcionar información y orientación a los/las jóvenes sobre todos los aspectos básicos de su municipio.
- Despertar actitudes, capacidades y habilidades relacionadas con la cultura democrática y de la participación.
- Generar un clima de colaboración con las decisiones que se toman desde el Ayuntamiento.
- Educar en los valores de una nueva ciudadanía donde se aprende a ser ciudadano o ciudadana.

Respecto al **Ayuntamiento** supone:

- Sensibilizar a los responsables de políticas municipales sobre la importancia de escuchar los intereses y perspectivas juveniles

- Contar con un colectivo de asesores que ven la vida del municipio desde una perspectiva distinta.
- Tomar conciencia de la necesidad de caminar hacia un modelo urbano más habitable.
- Desarrollar programas y actividades adaptadas a los deseos y necesidades de jóvenes y adolescentes.
- Desarrollar un “experimento” de participación ciudadana.
- Educar en el significado de la participación democrática.

Respecto a los **Centros Educativos** supone:

- Vincular la escuela a la realidad social de su municipio y al funcionamiento de las instituciones democráticas.
- Abrir los institutos a los problemas de su entorno.
- Incorporar al currículo escolar actividades de conocimiento del municipio y de trabajo sobre habilidades sociales para la participación.

5. ¿Qué antecedentes tiene?

La propuesta inicial tomó como referencia algunos elementos de distintos programas y experiencias que tienen por finalidad desarrollar ámbitos de participación de los/las jóvenes en la vida pública. Estos programas, actividades y propuestas se plantean como experiencias de formación democrática y como fórmulas de participación en la que la voz de los escolares sea tenida en cuenta por las personas que tienen que tomar las decisiones. Entre estos programas podemos destacar:

- **El Conseil départemental des jeunes.** Es una iniciativa de participación juvenil desarrollada en el departamento de l’Herault (Francia). Mediante un proceso electoral se eligen en los centros escolares representantes para el Conseil, que es una asamblea compuesta por jóvenes que proponen acciones y participan en la vida de su comunidad. Ver página Web www.conseilsdelajeunesse.org/
- **La ciudad de los niños.** Está dirigido este proyecto a permitir que la voz de los niños y niñas (entre ocho y diez años) sea escuchada para construir una ciudad mejor. Este proyecto se desarrolla fundamentalmente en ciudades de Italia, Argentina y España (17). Ver página Web www.lacittadeibambini.org/spagnolo/interna.htm.
- **La Red de Ciudades Educadoras.** Pretende incorporar a las funciones tradicionales del gobierno municipal (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños/as y los/las jóvenes; cada ciudad desarrolla su programa de actividades y algunas experiencias relacionadas con la participación infantil y juvenil (Plenos infantiles, foros de infancia, etc.). Ver página Web www.bcn.es/edcities/. Está extendida por varios países del mundo y de una fuerte implantación en España. De la provincia de Sevilla pertenecen a esta red Coria del Río, Écija y Sevilla capital.

6. ¿Dónde se realiza?

El programa del Parlamento Joven se está desarrollando con carácter piloto en trece pueblos de la provincia de Sevilla, nueve de ellos ya están en su segundo año de proyecto y cuatro están poniéndolo en marcha en este curso (ver tabla nº 1).

Tabla 1. **Municipios participantes en el Parlamento Joven en 2006**

MUNICIPIO	HABITANTES
BORMUJOS	11.958
CAZALLA SIERRA	5.145
EL CUERVO	7.657
ESTEPA	11.882
GERENA	5.610
ISLA MAYOR	5.856
LORA DEL RÍO	18.281
MARCHENA	17.850
PUEBLA DE CAZALLA	10.518
SANLÚCAR LA MAYOR	10.858
CORIA DEL RÍO	25.029
MONTELLANO	6.854
LA CAMPANA	5.166
EL VISO DEL ALCOR	16.085

7. ¿En qué consiste?

El Parlamento Joven se plantea como una estructura estable de participación juvenil en los ayuntamientos. Su puesta en marcha y consolidación se realiza de forma tutelada a lo largo de dos cursos escolares por parte de la Secretaría Educativa del programa, a partir del tercer curso la asesoría se planteará para temas concretos y a demanda de los municipios.

Durante el primer año la Secretaría Educativa asume el desarrollo completo del programa con el acompañamiento y el apoyo del Agente de Dinamización Juvenil (ADJ) del municipio. En este año se establecen las relaciones con los centros educativos y las demás instancias del ayuntamiento, se ponen en marcha los protocolos de trabajo con los parlamentarios/as y el alumnado de los IES participantes. Se pretende, en esta fase, la realización de un diagnóstico de los problemas que más preocupan a los/las jóvenes y crear el espacio de diálogo de los/las jóvenes con el alcalde o alcaldesa.

En el segundo año cambian los papeles y el/la ADJ es quien protagoniza el desarrollo del Parlamento Joven, cumpliendo la Secretaría una función de apoyo al desarrollo del proceso, sobre todo en el ámbito de la relación con los centros educativos, la programación de las sesiones y análisis de los resultados. En este segundo año se trabaja con los parlamentarios/as en la búsqueda de soluciones y en la puesta en marcha de las mismas, ya que se procura que estas no solo impliquen actuaciones por parte del ayuntamiento sino también acciones por parte de los/las jóvenes participantes.

Paralelamente a la asunción de responsabilidades y protagonismo por el/la ADJ, se desarrolla un proceso de formación en la acción que, apoyado por la

Secretaría Educativa tendrá su validación en el funcionamiento en el tercer año, de forma autónoma del Parlamento Joven, con la sola tutela del ADJ, que contará con el apoyo de la Secretaría Educativa, pero ya como consultora puntual y para supervisar el proceso.

8. ¿Cuáles son las fases de desarrollo?

En el año de la implantación “El Parlamento Joven” debe completar las siguientes fases:

- 8.1. Aceptación de la participación del programa en el Pleno Municipal.
- 8.2. Estudio de adaptación del proyecto a cada municipio.
- 8.3. Desarrollo de las sesiones del Parlamento Joven.
- 8.4. Participación en el programa de los centros educativos.
- 8.5. Evaluación del programa.

8.1. Aceptación de la participación del programa en el Pleno Municipal

Con la intención de garantizar el conocimiento y el compromiso de toda la corporación municipal con el Parlamento Joven, es importante que la aceptación de la propuesta de participación en el programa sea refrendada por el Pleno Municipal y que se firme un protocolo de adhesión, que incluya:

- Modelo, objetivos y funcionamiento del Parlamento Joven.
- Especificar el apoyo al proceso y el compromiso con los resultados (poner en marcha alguna de las iniciativas que los/las jóvenes planteen).
- Colaboración municipal a nivel técnico y financiero. (Apoyo del Agente de Dinamización Juvenil (ADJ) del municipio, facilitar un local municipal para las reuniones del parlamento a ser posible el salón de plenos, transporte de los escolares si fuera preciso, etc...).

8.2. Estudio de adaptación del proyecto a cada municipio.

Para garantizar una buena adaptación del proyecto a la diversidad y a las particularidades de los municipios se elabora un proyecto específico para la puesta en marcha del Parlamento Joven en cada uno de ellos en el que se recoge:

Los datos del municipio que se recogen son:

- Visión del Técnico de Juventud o ADJ, del municipio y de su problemática, mediante entrevistas semidirigidas.
- Visión de los responsables políticos, del municipio y del programa, a través de una entrevista con el Alcalde o Alcaldesa.
- Visión de los/las jóvenes (¿Qué piensan y qué les preocupa a los adolescentes, de su pueblo?) recogida en dinámicas realizadas en las aulas de los IES.

Este proyecto contiene una documentación básica del municipio y una propuesta concreta del funcionamiento y la composición del Parlamento Joven adaptada a las características de cada municipio. (Sistema de selección de los participantes, Número de personas, Centros educativos, Lugar de reuniones, etc.).

De este estudio se obtiene una “foto” del municipio y un “mapa” de la problemática más significativa relacionada con los adolescentes, así como la visión de estos de su propio municipio, sus expectativas y sus ideas sobre el

funcionamiento del mismo. De él se derivará una ficha de actuación concreta con el Parlamento Joven.

Este estudio plantea a nivel concreto el **sistema de elección de los/las jóvenes parlamentarios/as**, que se realiza según los siguientes criterios generales:

- Cada Parlamento Joven está compuesto por 20 jóvenes. Se pretende que cuente con participantes (parlamentarios/as) del mayor número de barrios, sectores, ambientes y/o colectivos sociales del municipio. Con una participación equilibrada de género.
- Los/las parlamentarios/as pertenecen a dos cursos del mismo ciclo de ESO. La mitad de cada curso, por ejemplo en 2004-05, son diez de primero y diez de segundo. En el curso siguiente 2005-06 los diez de segundo abandonan el Parlamento Joven, los diez de primero ya en segundo se convierten en el núcleo que servirá de referencia a sus compañeros “nuevos”, que serán otros diez de primero y así se va renovando el parlamento conservando su continuidad.
- La elección se plantea mediante un sorteo entre todos los alumnos/as del curso elegido. Por este sistema se elegirán 15 de los 20 parlamentarios/as, el resto serán elegidos discrecionalmente por la secretaria educativa, los tutores y tutoras de los cursos implicados y el/la ADJ del Ayuntamiento con la intención de asegurar que en el parlamento estén presentes de forma equilibrada los chicos y las chicas y aquellos que por algún motivo pertenezcan a un colectivo con algún elemento diferencial (dificultades de movilidad, extracción social, etc.) que no haya resultado elegido en el sorteo.

8.3. Desarrollo de las sesiones del Parlamento Joven

8.3.1. Sesión de constitución:

Reunión previa de los parlamentarios/as con la Secretaría del Parlamento Joven y el/la ADJ para presentarles el programa y preparar la sesión de constitución.

Constitución oficial del órgano de participación en el Salón de Plenos del Ayuntamiento, con el Alcalde como Presidente y la presencia de mayor número de concejales posible.

- El Alcalde comunica a los adolescentes su visión del pueblo y les pide que le asesoren en la tarea de construir una ciudad o un pueblo más habitable para todos.
- Los adolescentes se presentan y confirman su compromiso personal como parlamentarios/as.
- El Alcalde o Alcaldesa les hace entrega de un distintivo que les identifica como parlamentarios/as jóvenes.

Una vez realizado el acto formal de constitución se realiza una reunión de los/las parlamentarios/as con la Secretaría del Parlamento Joven y el/la ADJ de municipio para plantear el trabajo y el calendario de las siguientes sesiones y conocer las impresiones de este pleno de constitución.

8.3.2. Sesiones de trabajo del Parlamento Joven

Las sesiones del Parlamento Joven tienen una duración de unas dos horas aproximadamente. Estas son dinamizadas por la Secretaría educativa de programa (Secretaría del Parlamento Joven) y por el/la ADJ del municipio.

En las sesiones de trabajo están presentes el grupo de parlamentarios/as, los miembros de la secretaría educativa y aquellas personas que expresamente sean invitadas por los parlamentarios/as.

En el desarrollo de las sesiones plenarias se utilizan algunas técnicas que facilitan la dinámica del trabajo en grupo. También se llevan a cabo actividades de debate y discusión sobre problemas locales según la perspectiva de los/las jóvenes parlamentarios/as. En cada fase del proceso de debate y discusión se utilizan diferentes técnicas, entre las que destacamos:

1.- Técnicas de presentación (en sesión de constitución):

- “Quien es quien”. Nos comunica de donde venimos, lo que traemos al grupo y lo que nos queremos llevar de él.
- “Formamos pareja”. Cada participante busca una persona y durante tres minutos realiza una presentación mutua.

2.- Explorando las ideas de los/las jóvenes y desarrollo del plan de trabajo.

- “La reflexión personal”. Cada miembro del grupo tendrá una primera impresión y reflexionará sobre qué opina y por qué, que siente, que opinan las personas cercanas y por qué,...
- “Tormenta de ideas”. Esta técnica permite generar y recoger un conjunto amplio de ideas sobre una cuestión o tema determinado.
- “Trabajo en grupos pequeños”. Esta técnica permite y facilita la participación de todos/as los participantes.
- “Planificación colectiva”. El grupo de jóvenes interviene desde el principio en la planificación, manifestando sus deseos e ideas.

3.- Toma de decisiones y conclusiones.

- “Identificar puntos de consenso y de disenso”. Sobre un tema elegido los participantes cumplimentan un cuestionario y se discuten entre todos/as los resultados obtenidos.
- “Invitados especiales”. Da la posibilidad de facilitar a los/las jóvenes, durante el proceso, opiniones y asesoramiento sobre el tema de trabajo por parte de personas expertas, y permitirá en este sentido una participación de mayor calidad y más rigurosa.
- “Comparación entre opciones”. Esta consiste en buscar las soluciones y posibles respuestas ante alguno de los problemas planteados.
- Formalización de las decisiones tomadas mediante el uso de “carteles” en los que se anotan las ideas que se producen y los acuerdos que se han logrado.
- Redacción de los acuerdos en el “libro de actas” del parlamento y su publicación en la página Web.

4.- Técnicas de evaluación y consenso de los problemas planteados

- Se utilizan distintas técnicas para valorar e identificar el nivel de prioridad que le dan los y las jóvenes a los problemas que ven en su localidad. Como por ejemplo “La diana”, que a través de un dibujo en forma de diana van dando valor a los problemas que sienten como más importantes (ver figura nº 2).

Figura 2. La diana



PARLAMENTO JOVEN 2008
TERCERA SESIÓN PLENARIA

ACTIVIDAD: DIANA

DESCRIPCIÓN:
Cada parlamentario deberá indicar la valoración que tiene de las ideas debatidas durante la sesión atendiendo a dos criterios:
Primero: importancia de la propuesta juvenil. Indicar con puntos
Segundo: compromiso del ayuntamiento. Indicar con cruces

OBJETIVO: SELECCIONAR LA OPCIÓN MAS IDONEA



PROPUESTAS JUVENILES	
1 DISTRIBUCIÓN ESPACIOS OCIO	5 EDUCACIÓN CIUDADANA
2 ESPACIOS ADAPTADOS JÓVENES	6 MÁS VIGILANCIA, MÁS POLICÍA
3 PISTA DE SKATE Y MOTOS	7
4 ALTERNATIVAS DEPORTIVAS	8

8.3.3. Última sesión de trabajo

Se preparará la sesión plenaria con el Alcalde y se elige a los/las representantes que acudirán a la reunión con el Presidente de la Diputación.

- Sesión plenaria con el Alcalde como presidente y con la presencia del mayor número de miembros de la corporación municipal.
- En esta sesión se comunican las conclusiones y se realizan las propuestas a las que haya llegado en sus deliberaciones el Parlamento Joven.
- El Alcalde da respuesta a las inquietudes de los/las jóvenes, se comprometerá en su caso a estudiar o desarrollar alguna de las propuestas que estos plantean y citará al pleno del parlamento para la sesión de apertura de un nuevo periodo de sesiones a comienzos del siguiente curso.

8.4. Participación en el programa de los centros educativos.

Una vez aprobado por el Pleno Municipal, se presenta “El Parlamento Joven a la dirección de los Institutos de Enseñanza Secundaria del municipio para

conseguir su apoyo y la participación en el desarrollo del mismo. Así mismo el Consejo Escolar del IES deberá aceptar formalmente la participación del centro en el programa.

Los compromisos del centro al participar en el programa son los siguientes:

- Facilitar la asistencia de los alumnos/as elegidos como “parlamentarios/as” a las sesiones del parlamento acompañados al menos por un profesor/a.
- Tratar, en una parte del tiempo que dedican a tutoría, los temas debatidos en el Parlamento joven. Para ello se procede a la lectura del acta de la última sesión del parlamento y a la discusión sobre algún tema concreto que se plantee desde la secretaría educativa del programa.
- Incluir en la programación alguna actividad que mejore el conocimiento que tiene el alumnado de su municipio. Para ello el profesorado dispone de un fichero de actividades con algunas propuestas concretas.

8.4.1. Desarrollo de las actividades en los centros educativos

Para aumentar la influencia del programa y mejorar el conocimiento del municipio por los adolescentes, no solo de los componentes del parlamento, se plantea la realización, a lo largo del curso, de alguna de las actividades que se proponen en la Carpeta Didáctica con todos los alumnos/as del nivel educativo al que pertenezcan los parlamentarios/as elegidos. Las acciones del Parlamento Joven en los IES son las siguientes:

- Presentación de “El Parlamento Joven” por parte de la Secretaria Educativa y del ADJ y programación, al orientador/a del centro y al equipo de tutores/as de los cursos implicados en el programa.
- Presentación al alumnado de todos los cursos implicados en el programa, realizando una actividad de conocimiento y reflexión sobre el papel y las funciones del Ayuntamiento.
- Lectura y discusión en cada curso de las actas de cada una de las sesiones del Parlamento Joven en el tiempo dedicado a tutoría. (Cuatro sesiones en el curso).
- Realización voluntaria de las actividades complementarias propuestas en la Carpeta Didáctica.
- Sesión final de evaluación con el profesorado participante.

8.5. Evaluación del programa

Teniendo en cuenta que el programa está considerado como piloto, el sistema de evaluación considera tres perspectivas:

- Evaluación del proceso.
- Evaluación formativa.
- Evaluación de resultados.

Acoplado al desarrollo del programa y sobre todo en la realización de las sesiones del parlamento en cada municipio, se cuenta con un sistema de evaluación que tiene por objetivo corregir o revisar el proceso. El sistema incorpora instrumentos que permiten modificar elementos y metodologías del programa con relativa rapidez. El modelo de referencia está vinculado a un modelo de investigación-acción, que además de retroalimentar el proceso se constituye en la base de la evaluación formativa (formación durante el proceso de revisión del programa), en la que se incluye a los Técnicos de

Juventud o ADJs que participan en el proyecto (Reuniones de equipo, entrevistas con todos los participantes y sesiones formativas con los /las ADJs, etc.).

Además de este análisis del proceso, el programa desarrolla una evaluación de los resultados en la que participarán todos los actores del programa:

- Jóvenes adolescentes.
- Profesorado.
- Técnicos de juventud.
- Responsables políticos.
- Equipo de la Secretaría del programa.

9. ¿Qué papel tienen los distintos agentes que participan?

Los adolescentes que componen El Parlamento Joven:

Realizan las sesiones de trabajo del parlamento y participan en los plenos con el Alcalde o Alcaldesa y el Presidente de la Diputación.

Los centros educativos:

Se debaten las propuestas y las conclusiones que se obtienen de las reuniones de “El Parlamento Joven”.

Se realizan actividades dentro del currículo escolar de conocimiento del municipio y desarrollo de habilidades sociales.

Los Ayuntamientos:

Escuchan a los/las jóvenes y adolescentes.

Incorpora a las políticas municipales propuestas realizadas por los/las jóvenes.

La Diputación Provincial:

Escucha las propuestas de los parlamentarios/as juveniles para generalizarlas y convertirlas en políticas provinciales.

Mantiene la red de Ayuntamientos que desarrollan el programa “El Parlamento Joven”.

Secretaría educativa y los /las ADJs:

La estrategia de implantación del programa se considera un sistema de formación, evaluación y transferencia de responsabilidades que van pasando a lo largo de dos años desde la Secretaría Educativa a los ADJs. Durante este tiempo se comparten las funciones y se desarrollan conjuntamente todas las facetas del programa, realizando entre otras las siguientes tareas:

1. Mantener la filosofía y la línea de trabajo del programa.
2. Garantizar que la palabra y las propuestas de los/las jóvenes sean escuchadas por los responsables políticos.
3. Desarrollar una metodología de trabajo participativa tanto en los centros educativos y como con los/las jóvenes que participen en el Parlamento.
4. Dinamizar y realizar el seguimiento de las reuniones del Parlamento Joven.
5. Adaptar el proyecto a las características de cada pueblo.
6. Desarrollar las propuestas de los/las jóvenes y convertirlas en ejecutables.

7. Poner en marcha y controlar la operativa del proyecto.
8. Realizar tareas de relación y comunicación del programa con los Ayuntamientos.
9. Apoyar al Ayuntamiento para adoptar esta nueva sensibilidad.
10. Desarrollar un proceso de evaluación investigación sobre el programa y su desarrollo.

10. ¿Qué resultados se han obtenido?

Después del primer curso en funcionamiento, y una vez hecha una revisión de los retos fundamentales que aparecían en el proyecto inicial y que el programa tenía que abordar en su puesta en marcha, vemos que se han conseguido los siguientes logros de carácter general o estratégicos para el asentamiento del programa y su buen funcionamiento:

Respecto a los alcaldes y alcaldesas:

- Todos han asumido el compromiso de su continuidad y del apoyo a las propuestas de los parlamentarios/as.
- Les interesa escuchar a los/las jóvenes y mayoritariamente encuentran muy interesante el encuentro con ellos.
- Objetivamente se ha incrementado el interés y la presencia de los alcaldes en los temas de juventud y en su tiempo de dedicación a los mismos.

Respecto a los /las ADJs y técnicos/as de juventud

- Inserción de El Parlamento Joven en tareas cotidianas del ADJ.
- Comprensión por parte de estos de la organización, mecánica de funcionamiento y sentido del parlamento
- Vinculación de los/las ADJs con los centros educativos. El programa les ha abierto a muchos de ellos las puertas de los IES.
- Mejora del conocimiento de problemáticas locales en el municipio.
- Interrelación con otras áreas y dependencias municipales del Ayuntamiento.

Respecto a los/las jóvenes parlamentarios/as

- Mejora el conocimiento sobre el funcionamiento de sus ayuntamientos.
- Aumento del interés y preocupación de los/as jóvenes por la vida y política municipal.
- Adquisición de destrezas y habilidades sociales para la vida en comunidad.
- El ser parlamentario/a ha sido para ellos un factor de prestigio social.

Respecto a los centros educativos

- Se han incorporado algunas herramientas metodológicas y didácticas para la educación en valores democráticos.
- Han mejorado el conocimiento de la realidad social de sus municipios.
- Han constituido un elemento fundamental para la extensión del programa a la comunidad.
- Han asumido positivamente la incorporación del programa en el horario de las sesiones de tutoría.

Respecto a la Secretaría Educativa

El programa ha permitido, pese a su solidez estructural y a su complicación organizativa, adaptarse flexiblemente a las situaciones y ritmos de cada

municipio. Creemos que esta flexibilidad y el rigor de su organización han sido elementos clave para la consecución de los objetivos del programa.

Las propuestas metodológicas desarrolladas han complementado y están creando junto con la estructura organizativa un modelo de trabajo y de programa propio.

Aunque el nivel de satisfacción por el desarrollo del programa es alto hay que ser conscientes de los retos que siguen estando presentes y que habrá que abordar en próximas ediciones:

- Estabilizar parlamentos como estructuras permanentes de participación juvenil.
- Desarrollar y trabajar en los parlamentos con las propuestas concretas de los parlamentarios/as y cuya solución les “obligue” a realizar trabajo directo personal para ponerlas en marcha. Es decir que se impliquen en las soluciones.
- Generar modelos de trabajo para la elaboración de estas propuestas.
- Dar a conocer y poner en valor el programa a nivel educativo y darlo a conocer en su entorno social.
- Incluir el parlamento en el currículo y eficazmente comunicarlo al resto del alumnado. Incrementar el compromiso del profesorado.
- Avanzar en el entendimiento del programa por parte del ADJs. En este sentido es importante como los/las ADJs están haciendo suyo el programa.
- Incrementar el número de municipios que se puedan beneficiar de esta opción.

En este sentido se convierte en reto la puesta en marcha de las propuestas de mejora y el resultado de las siguientes reflexiones:

- Cambiar el modelo de redacción y exposición de las actas utilizando formulas y lenguajes más creativos y cercanos a los/las jóvenes.
- Realización de la programación de actividades para las sesiones de tutoría más próximas a los intereses y actitud del profesorado y más ajustadas a la realidad del grupo y del centro.
- Mejorar las herramientas que faciliten la implicación del alumnado, de los/las jóvenes no parlamentarios/as, en el desarrollo del programa y que los identifique también como actores del mismo.
- Adecuar el calendario del Parlamento Joven a los calendarios de programación en los Centros Escolares, haciendo coincidir las fechas de inicio del parlamento con las del curso escolar.
- Establecer reuniones conjuntas de los agentes que participan en el Parlamento Joven (profesorado, ADJs y Secretaría Educativa) al inicio y final del programa para fortalecer la implicación de todos.
- Organización de jornadas de formación para los/las ADJs

Los temas que más han preocupado a los/las jóvenes parlamentarios/as y a los que se han dedicado más horas de trabajo durante el curso 2004-05 han sido los relacionados con los espacios de ocio, la inseguridad o el vandalismo, las drogas y el medio ambiente urbano, como se refleja en la tabla nº 2.

Por otra parte en el programa del Parlamento Joven han participado en su primer año, diez municipios de la provincia de Sevilla, 200 parlamentarios y parlamentarias, que han realizado 51 sesiones de trabajo, 15 centros educativos, 95 profesores/as que han desarrollado en total unas 350 sesiones de tutoría trabajando sobre las actas elaboradas por los/las jóvenes parlamentarios/as con la implicación de más de 2500 alumnos/as.

Tabla 2. **Temas analizados en el curso 2004-05 por municipios**

MUNICIPIO	TEMAS ANALIZADOS en curso 2004-05
BORMUJOS	<ul style="list-style-type: none"> - drogas - vandalismo - inseguridad - espacios de ocio - zonas deportivas
CAZALLA SIERRA	<ul style="list-style-type: none"> - drogas - inseguridad - espacios de ocio - basuras - vandalismo
EL CUERVO	<ul style="list-style-type: none"> - basuras - inseguridad - vandalismo - espacios de ocio
ESTEPA	<ul style="list-style-type: none"> - drogas - seguridad - escasez zonas verdes - vandalismo - abastecimiento de agua
GERENA	<ul style="list-style-type: none"> - drogas - tráfico - conducción temeraria - espacios de ocio - vandalismo - ruido
ISLA MAYOR	<ul style="list-style-type: none"> - droga y alcohol - vandalismo - inseguridad - espacios de ocio
LORA DEL RÍO	<ul style="list-style-type: none"> - espacios verdes - reciclaje - tráfico - zonas deportivas
MARCHENA	<ul style="list-style-type: none"> - espacios de ocio - tráfico - inseguridad - malos olores
PUEBLA DE CAZALLA	<ul style="list-style-type: none"> - espacios de ocio - vandalismo - drogas - tráfico
SANLÚCAR LA MAYOR	<ul style="list-style-type: none"> - drogas y alcohol - vandalismo/ inseguridad - basuras - tráfico /transporte - espacios de ocio

BIBLIOGRAFÍA:

- Cembranos, F., Bustelo, M. y Montesinos, D.** (1992). *"La animación sociocultural. Una propuesta metodológica."* Madrid. Popular.
- Cortina, A.** (1999). *"Los ciudadanos como protagonistas."* Barcelona. Círculo de Lectores: Galaxia Gutenberg. Colección: Desafíos de nuestro tiempo.
- Cortina, A., Conill, J.** (Dirs), Domingo A. ET AL (2001): *"Educar en la ciudadanía."* Valencia: Institutió Alfons el Magnànim, 2001. Colección: Pensamiento y Sociedad. Capítulo: El protagonismo de los ciudadanos: dimensiones de la ciudadanía, pp. 13-30.
- Fernández y otros.** (2003). *"La Situación Social de los jóvenes en Andalucía"*. Colección Investigación y Juventud. Instituto Andaluz de la Juventud. Consejería de la Presidencia. Junta de Andalucía.
- Fernández, M. y Ruiz, J.** (2003). *"Las razones de los jóvenes. Discursos de los jóvenes andaluces"*. Colección Investigación y Juventud. Instituto Andaluz de la Juventud. Consejería de la Presidencia. Junta de Andalucía.
- Heras Fernández, F.** (2002). *"Entretantos. Guía práctica para dinamizar procesos participativos sobre problemas ambientales y sostenibilidad"*. GEA. Valladolid.
- Imbermón, F., Majó, J., Mayer, M., Mayor Zaragoza, F., Menchú, R., Tudesco, O.** (2002). *"Cinco ciudadanías para una nueva educación."* Ed. Graó,
- Luque Domínguez, P.** (1995). *"Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social."* Eub SL Barcelona.
- Martínez Bonafé (coord.), Cabello, M. J., Gimeno Sacristán, J., Gutiérrez Pérez, F., Simón Elena, M., Torres, J.** (2003). *"Ciudadanía, poder y educación."* Ed. Grao, Barcelona.
- Educación para la Paz.** Ed. Asociación Pro-Derechos Humanos. Seminario de educación para la Paz. Libros de la Catarata. Madrid 1995.
- Pallares, M.** Técnicas de grupo para educadores. Publicaciones ICCE. Madrid.
- Tonucci, F.** (1997): *"La ciudad de los niños" (Un modo nuevo de pensar la ciudad).* Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- (2003). *"Cuando los niños dicen ¡Basta!"* Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- Vargas L., Bustillos G. y Mar. MIG.** (1993): *"Técnicas participativas para la educación popular"*. Ed. Popular, S.A. Madrid.
- Villasante, T.** (1995). *"Las democracias participativas. De la participación ciudadana a las alternativas de la sociedad."* Ed. HOAC Madrid.

Puntos fuertes del Parlamento Joven (Argos-Diputación Provincial de Sevilla)

- ENSEÑA A LOS JÓVENES A PARTICIPAR: ESCUCHAR, HABLAR, APORTAR, DECIDIR EN COMÚN, RESPONSABILIZARSE DE TAREAS, ETC.
- CREA UNA VERDADERA ESTRUCTURA DEMOCRÁTICA EN EL IES, VINCULADA A SU PUEBLO.
- PONE EN CONTACTO AL AYUNTAMIENTO CON LAS NECESIDADES Y PREOCUPACIONES DE LOS MÁS JÓVENES.
- IMPLICA AL ALCALDE Y CONCEJALES DESDE EL INICIO DEL PROGRAMA.
- ESTABLECE UN COMPROMISO POR PARTE DE TODOS: ALUMNADO, PROFESORADO, ALCALDE, PLENO DEL AYUNTAMIENTO, AGENTE DE DESARROLLO LOCAL.
- PONE EN VALOR LAS ESTRUCTURAS DEMOCRATICAS DE NUESTRO SISTEMA SOCIAL Y POLÍTICO, ESPECIALMENTE EL AYUNTAMIENTO.
- CONSIGUE EL INTERÉS DE LOS JÓVENES POR LA POLÍTICA O AL MENOS POR LA VIDA PÚBLICA DE SU PUEBLO.
- SE DA LA VOZ A LOS MÁS JÓVENES Y SE LES ENSEÑA CÓMO HACERLA LLEGAR POR VIAS DEMOCRÁTICAS.
- SE TRABAJA VARIOS ESTAMENTOS: CENTRO DUCATIVO (IES), AYUNTAMIENTO Y LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES.
- AYUDA LOS REPRESENTANTES MUNICIPALES A CREAR SUS POLÍTICAS JUVENILES
- VINCULA A LOS CENTROS EDUCATIVOS CON SU REALIDAD
- MANTIENE UN APOYO EXTERNO DE FORMA TEMPORAL, REALIZA FORMACIÓN Y ENSEÑA A LLEVARLO POR LOS PROPIOS TÉCNICOS/AS DEL TERRITORIO
- LOS/AS PARLAMENTARIOS/AS NO SON ELEGIDOS POR SER LIDERES, SINO POR UN SORTEO QUE ES COMPLETADO HASTA GARANTIZAR QUE TODAS LAS MINORÍAS ESTÁN PRESENTES Y QUE EXISTE PARIDAD DE GÉNERO.

Educación no formal y empleo: la experiencia de talleres prelaborales del Ayuntamiento de Sevilla

El artículo presenta la respuesta en términos de transición al empleo dada por la Delegación de Empleo del Ayuntamiento de Sevilla ante la necesidad de integración social de jóvenes en riesgo de exclusión. El proyecto de Talleres prelaborales se sitúa en el marco de la Educación no Formal en un contexto institucional. Establece sus coordenadas en los principios de la Educación permanente, con métodos pedagógicos activos acordes a la realidad de los/as participantes e integrando contenidos profesionales, de educación compensatoria y habilidades sociales. Se detallan los aspectos metodológicos relacionados con procesos educativos no formales y se muestran los resultados más relevantes.

Desde la perspectiva de la inserción, supone un elemento puente hacia las políticas activas de empleo, entendidas como itinerarios personalizados de inserción y contextualizadas en el territorio. Se clarifican para ello, los conceptos “prelaboral” y “empleabilidad”.

Palabras clave: Jóvenes. Formación y empleo. Exclusión social. Transición. Ocupabilidad. Itinerarios de inserción. Talleres Prelaborales. Integración social. Educación No formal. Educación Permanente.

1. Introducción

La literatura sobre formación ocupacional no suele utilizar el término educación y prefiere el de formación, reconociendo con ello una dimensión fáctica que pone claramente en relación el aprendizaje de conocimientos y habilidades concretadas en un perfil profesional. Si bien esto resulta deseable y consigue un nivel de realismo y significatividad que conlleva a la motivación y al éxito en el desempeño, también tiene como contrapartida un reduccionismo de lo “educativo” a sus efectos más instrumentales. Se olvida que el empleo es una condición necesaria pero no suficiente para la integración social.

Abordar hoy las políticas de formación ocupacional sin la perspectiva más amplia de las necesidades educativas y de integración de los/las jóvenes de un territorio, puede conducirnos a los mismos fenómenos de fracaso y exclusión social que se viven en el sistema educativo, de los que muchos de estos/as jóvenes son herederos.

Retomamos de nuevo, y ponemos en valor, conceptos de la Pedagogía que se vuelven plenamente vigentes en los barrios de la periferia real y simbólica de las ciudades: Educación de adultos, Educación para el trabajo, Educación activa, Educación cívica, Educación transformadora, Educación popular y sobre todo, en palabras de José Antonio Fernández (1989: Pág.50), la Educación permanente “como concepto integrador de muchas necesidades educativas nuevas a las que difícilmente podemos responder con rígidos sistemas educativos, identificados con las redes escolares”.

La responsabilidad pública en materia de formación y empleo es competencia de la Administración del Estado y de las Comunidades Autónomas, teniendo los Ayuntamientos un papel subsidiario en la gestión de determinados proyectos o servicios. Es por esta razón que el panorama que encontramos a nivel estatal es harto diverso, más aun si marcamos la diferencia entre los Ayuntamientos de las grandes ciudades, las medianas y los pueblos. Resulta paradójica esta situación si atendemos a las recomendaciones y experiencias desarrolladas en la última década a través de las Iniciativas Comunitarias de Empleo y Desarrollo de los Recursos Humanos. El valor del territorio y lo local como unidad de análisis y actuación ha sido insistentemente recomendado por la Unión Europea, la O.C.D.E (1) y la O.I.T (2). Sin embargo, algunos ayuntamientos atendiendo al principio de responsabilidad, han usado mecanismos administrativos y financieros para desarrollar políticas activas de empleo coherentes, integrando recursos propios y transferidos. A pesar de estos esfuerzos no parece posible en las actuales circunstancias que el sistema sea sostenible si no se garantizan transferencias presupuestarias estables que permitan una planificación a medio plazo.

Los sistemas de convocatorias anuales, y en algunos casos, menores de un año, a las que las Administraciones Locales deben concurrir para dotarse de unos recursos, a veces inciertos, extreman la dificultad para articular políticas capaces de responder a las necesidades del territorio.

No es objeto de este artículo analizar pormenorizadamente la situación, baste esta descripción para reconocer la capacidad mermada de un Ayuntamiento para responder, en este caso, a la demanda social de integración sociolaboral de los jóvenes con más dificultades para incorporarse a la vida activa.

2. Transición como educación

La cuestión de la transición de los jóvenes al mercado de trabajo o a la vida activa, se planteó de forma insistente en la década de los años 70, como respuesta a una nueva situación social. La prolongación de los años de escolaridad obligatoria, la vinculación de los sistemas educativo y productivo, el acelerado cambio tecnológico, y el aumento del desempleo, propiciaron una urgente necesidad de facilitar medios para que los/as jóvenes pudieran disponer de la información y los recursos suficientes para incorporarse al mundo del trabajo. Evidentemente el problema no afectó a todos los y las jóvenes de igual manera, siendo los/as más cualificados/as aquellos que menos dificultades encontraban y, sobre todo, aquellos que no habían finalizado sus estudios obligatorios o profesionales con éxito.

Para este último grupo, la Comisión Europea realizó una serie de recomendaciones que señalaban como destinatarios prioritarios de las políticas de transición a la vida activa “el gran número de jóvenes que llegan cada año al mercado de empleo sin estar suficientemente dotados para afrontar el mundo del trabajo. Estos jóvenes dejan la escuela al final de la escolaridad obligatoria a menudo con escasos conocimientos básicos. Como actualmente reciben pocos consejos o escasa formación experimentan dificultades para encontrar un empleo cuando el nivel de paro es elevado. Para esta categoría de jóvenes la ayuda de servicios coherentes de orientación, de formación y de colocación es más necesaria” (Comisión Europea, 1977: art. 15.).

(1)
OCDE: Organización del Comercio y Desarrollo Económico.

(2)
OIT: Organización Internacional del Trabajo.

No parece que la situación haya cambiado significativamente en los últimos veinte años. El problema subsiste en contextos diferentes, así lo afirma de nuevo la Unión Europea (U.E.) en el libro Blanco “Un nuevo impulso para la juventud europea” (Comisión Europea, 2001) al afirmar que “en lo que se refiere a la transición de la formación al mercado de trabajo, la situación no se ha modificado objetivamente a lo largo de los últimos 20 años”.

Los y las jóvenes que finalizan o abandonan sus estudios prematuramente están desprovistos/as de algunas competencias mínimas indispensables para la vida adulta, teniendo dificultades para comprender las instrucciones escritas, expresarse con claridad de forma oral y por escrito y hacer uso de los servicios públicos. A ello se añaden problemas adicionales relacionados con la falta de acceso y uso de las tecnologías de la comunicación. Como subgrupo específico, hemos de considerar a los/as jóvenes inmigrantes y a los/as de segunda generación que marcan dificultades de orden cultural y de discriminación. Y todo ello en un momento de mejora macroeconómica con tasas de desempleo relativamente bajas si las comparamos con las de los años 80.

Sin obviar la necesidad general de ayuda a la transición a la vida adulta, el mayor reto se sitúa hoy en este último colectivo que junto a otros, como determinadas categorías de mujeres, desempleados/as de larga duración, personas discapacitadas e inmigrantes, están en lo que se ha dado en denominar “inempleables” (Equipo Promocions, 1996).

Conviene, en cualquier caso, hacer alguna precisión respecto a la contundencia del término, y no interpretarlo como imposibilidad absoluta. Se plantea más desde la perspectiva del mercado de trabajo, que es quien determina las necesidades de cualificación, actitudes y habilidades, que desde la capacidad de modificación que las personas poseen. Lo que parece cierto es que estas personas no podrán llevar a cabo esas modificaciones de no intervenir procesos de ayuda, mediación y acompañamiento. Estamos por tanto hablando de sujetos con una autonomía restringida, en contextos sociales carente de recursos, uniformes en cuanto a composición social y que ofrecen escasas opciones para el establecimiento de contactos significativos y el desarrollo de proyectos comunes.

La finalidad de la transición, como concepto psicosocial (Bronfenbrenner 1987), proceso de intervención social, no es otra que dotar a las personas de nuevas capacidades para afrontar situaciones inéditas; hablamos por tanto de procesos educativos en su acepción más rica. La obtención de un empleo es fundamental, aunque no provoca por sí misma la integración social. Alternativas que contemplan exclusivamente la dimensión técnico-profesional están abocadas al fracaso o a una cosecha paupérrima en términos de bienes económicos y sociales.

3. Qué entendemos por prelaboral

El concepto prelaboral es utilizado ampliamente en los contextos institucionales de formación y empleo. Se aplica en términos generales para referirse a un conjunto de acciones (informativas, de orientación y formación) dirigidos a sujetos que presentan dificultades de distinto orden para incorporarse al mercado de trabajo o a los recursos normalizados de empleo que lo facilitan. Promocions se refiere a ellas como “acciones encaminadas a resolver problemáticas situacionales cuya relación con el empleo es indirecta, ya que

no actúa inmediatamente sobre él, pero su abordaje es necesario porque son las circunstancias y el sustrato sobre o cuyo alrededor se realiza la cualificación y la inserción laboral” (Equipo Promocions, 1996: 98). Supone por tanto, un entrenamiento o paso previo focalizado en las áreas de debilidad de personas o grupos. No se refiere pues, a cualquier acción previa a la incorporación al mercado de trabajo ofertada desde los servicios de empleo.

En nuestro campo de actuación con jóvenes provenientes de entornos carenciales, la necesidad de lo “prelaboral” viene determinada por los siguientes elementos:

- Fracaso en el sistema educativo reglado.
- Desarrollo de conductas negativas hacia aprendizajes formalizados.
- Autoconcepto negativo para aprender.
- Inmadurez para construir alternativas vitales positivas.
- Desconocimiento de los servicios de apoyo para el acceso al empleo.
- Falta de autonomía para desenvolverse socialmente en espacios más amplios que la familia, el grupo de iguales o el barrio.
- Falta de apoyo y miedo al fracaso ante demandas de nuevos entornos.
- Desconfianza ante los recursos sociales.
- Códigos restringido para el análisis de su situación, la de otros o de acontecimientos del presente.
- Rigidez en los roles de género.

Así pues, lo prelaboral se concibe como una estrategia de naturaleza educativa o reeducativa (si se considera desde lo que ya se debiera poseer) que pretende:

- Reconstruir la capacidad y la actitud ante el aprendizaje,
- Tomando el empleo como eje motivador:
 - al grupo como dinamizador de las experiencias, y
 - el acompañamiento como estrategia de intervención técnica.

Como proyecto de transición/acercamiento al empleo, pretende clarificar expectativas y conectar con los procesos normalizados y la oferta de recursos.

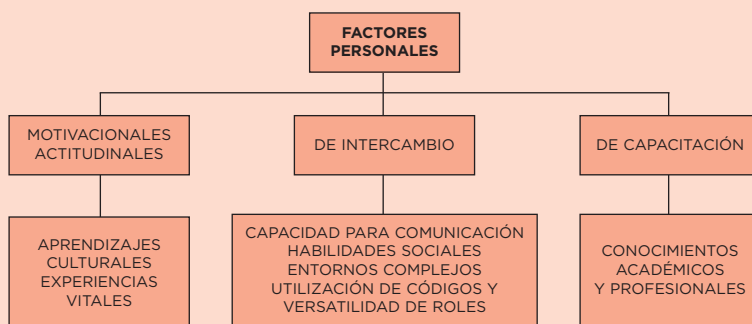
4. Jóvenes excluidos y empleabilidad

No podemos construir un prototipo de joven a fuerza de ser artificiales. Podemos más bien hablar de jóvenes diversos que comparten elementos de un entorno, de sus expectativas y de sus dificultades para integrarse en el sistema social y productivo. Pueden reconocerse elementos biográficos comunes, pero éstos se actualizan de muy diversas maneras dependiendo tanto de factores internos como externos.

Dado que los proyectos sitúan el acceso al empleo como meta, resulta coherente aplicar una visión que nos permita averiguar qué aspectos son los que pueden facilitar u obstaculizar el recorrido/itinerario. Para ello utilizamos el término empleabilidad, que la Unión Europea define como la capacidad de una persona para incorporarse al mercado de trabajo y permanecer en él. Se trata pues de un concepto dinámico, que nos permite evaluar en un momento dado la posición de una persona, pero que atiende a la posibilidad de cambios recurrentes que modifiquen en sentido positivo o negativo ese estatus. Entrar en el mercado de trabajo no implica necesariamente permanecer en él, de ahí que los instrumentos de mejora de la empleabilidad formen

parte de los servicios de los que una persona debe disponer en cualquier momento, sean estos de naturaleza formativa, informativa o experiencial. En términos más pedagógicos esta concepción conecta con el concepto de Educación Permanente (Fernández, 1989). Para la evaluación de la empleabilidad se propone el análisis de tres grandes grupos de factores: motivacionales-actitudinales, de intercambio y de capacitación (ver cuadro 1), a los que habría que añadir las variables correspondientes al mercado de trabajo.

Cuadro 1. **Análisis de la empleabilidad**



Operativamente se toman las siguientes áreas de análisis:

- **El territorio:** en qué medida el barrio en el que se habita permite visualizar la actividad económica y el empleo. Qué intercambios se producen con otros territorios.
- **La familia:** cómo consiguen sus ingresos, mediante qué tipo de actividad económica. Cuántos miembros de la familia trabajan, qué nivel de renta se alcanza, qué tipo de trabajo se desarrolla. Qué discurso se construye sobre el trabajo; que relaciones causa-efecto se formulan sobre la escuela, la formación, las actitudes y el empleo. Qué apoyo se presta para la realización de actividades que pueden llevar al empleo: recursos económicos, acompañamiento, etc. Qué atribución de valor se da a estas actividades. ¿Cambian las posiciones dependiendo del género?
- **La escuela:** ¿cuál ha sido la trayectoria escolar? ¿Se han alcanzado los objetivos de los ciclos? ¿Se ha concluido la escolaridad obligatoria, se domina la capacidad de comprensión y expresión verbal, escrita y el cálculo básico? ¿Qué actitud se muestra ante el aprendizaje formal? ¿Cómo se valora el paso por la escuela?
- **Las habilidades relacionales:** ¿cuál es el estilo de comunicación? ¿Qué lugar ocupa la norma en su vida cotidiana? ¿Cómo se enfrenta a la resolución de conflictos?
- **La personalidad:** ¿qué autoconcepto tiene? ¿Hay algún obstáculo físico o psíquico para el desenvolvimiento personal y el aprendizaje? ¿Algún hecho traumático condicionante? ¿Cómo reaccionan ante la frustración? ¿Cuál es su locus de control?
- **Las responsabilidades:** ¿desempeña algún rol familiar de sustitución como cuidar a hermanos/as o familiares? ¿Tiene algún hijo o hija en situación monoparental?

- La vida social: ¿existe un grupo de iguales con el que comparte? ¿qué les une? ¿Que hacen juntos /as? ¿Es miembro de algún club o equipo?
- Las expectativas vitales/laborales ¿qué les gustaría hacer? ¿Hay algún proyecto realista? ¿Hay un discurso sobre el trabajo, cómo acceder a él? ¿Ha realizado alguna actividad remunerada? ¿Cómo vincula trabajo y familia, trabajo y consumo, trabajo y autonomía? Este conjunto de preguntas/variables puede ayudarnos a conocer y situar el /la joven en relación al empleo (empleabilidad) a la vez que a valorar potencialidades y carencias. Partir de este conocimiento permitirá trazar un itinerario que pueda considerarse verdaderamente personalizado.

Los itinerarios personalizados de inserción responden, como concepto y como herramienta a la idea de que el proceso de incorporación al mundo del trabajo y su permanencia en él es singular. Es decir, cada persona se encuentra en cada momento de su vida con elementos que pueden o no facilitarlos.

Itinerario se refiere a un camino en el que van a aparecer diversas situaciones y necesidades a las que habrá que responder, y que implican acciones propiamente laborales (hacer un curso), acciones de adquisición de habilidades (saber desplazarse) y acciones de modificación de aspectos de la organización personal o familiar (llevar un hijo/a a la guardería, vestirse correctamente). Como elemento metodológico, itinerario implica también acompañamiento, que se hace más necesario en la medida en que se trabaja con sujetos menos autónomos, caso de los/as jóvenes o de las personas en riesgo de exclusión.

Finalmente, inserción hace referencia obviamente al acceso a un empleo, si bien en nuestro ámbito tiene una connotación más rica al referirse a una inserción entendida como integración social. Es decir, el empleo es posible porque la persona ha sido capaz de modificar aspectos sustanciales de su vida que le permiten no sólo trabajar, sino participar en una red más amplia de contactos, planificar metas y aspectos vitales que antes estaban coartados. Se trata pues de una espiral de desarrollo más que de una situación lineal en el sentido de superación de etapas o grados correlativos (Bronfenbrenner, 1987).

Los procesos de integración social toman la forma de aproximaciones sucesivas. La duración de estas aproximaciones dependerá de la sinergia establecida entre elementos estructurales, personales y competenciales a los que nos hemos referido.

Desde una lectura sistémica “el desempleo ocurre dentro de un sistema abierto donde la continua interrelación con un entorno, retroacción y desarrollo, es la materia prima, la esencia, del mismo fenómeno. Cualquier investigación sobre la influencia del desempleo en la vida psíquica, orgánica o social de los sujetos, basada en la consideración del desempleo como fenómeno que acontece en un sistema cerrado, donde podemos aislar variables y dar explicaciones de causalidad lineal, resultaría a estas alturas improductivo” (Urban, 2000: 9).

5. La experiencia de talleres prelaborales del Ayuntamiento de Sevilla

5.1. Qué es el proyecto de talleres prelaborales

Se trata de la búsqueda de una respuesta satisfactoria a la necesidad de integración sociolaboral de un colectivo de jóvenes de entornos carenciales

con limitadas expectativas vitales. Remover obstáculos, crear oportunidades y redescubrir sus capacidades son su finalidad última. Se plantea con un carácter experimental y de aprendizaje/responsabilidad institucional, de manera que puedan ayudar a definir políticas estables en un contexto de diversificación de recursos de empleo. En este sentido, los talleres, siguen la metodología desarrollada con anterioridad en los programas del Fondo Social Europeo: itinerario, flexibilidad en el uso de los recursos, autonomía del sujeto serían las claves de su definición.

No pretenden una relación causa-efecto, sino la articulación en redes más amplias de los recursos públicos y de la iniciativa social. Se trata de una intervención integrada y pedagógicamente construida desde lo significativo, siguiendo la inspiración de la Educación permanente y con métodos de Educación No Formal.

Es una intervención de raíz comunitaria que pretende superar la falacia que se esconde en aquellos modelos formativos que pretenden establecer una dicotomía entre los que aprenden y el contexto o la realidad donde se desenvuelven. Es necesario un marco nuevo, más amplio, para entender las interacciones de todos los factores que inciden en la transición y la inserción. Uno de estos factores es la propia comunidad local y el territorio que es, en definitiva, la que puede evaluar socialmente la calidad, eficacia y creatividad de la formación cuando ésta se traduce en una inserción social y profesional digna” (Jover, 2005).

La duración de los talleres se establece en 4 meses (septiembre-diciembre 2005) coincidiendo su finalización con la apertura de procesos selectivos de Escuelas Taller y Experiencias Mixtas de Formación y Empleo.

5.2. Territorios y participantes

Si bien hay jóvenes con dificultades de inserción en cualquier lugar de la ciudad, el proyecto se centra en áreas y barrios considerados desfavorecidos, donde el desempleo se acompaña de fenómenos de desintegración social.

En la ciudad de Sevilla coinciden con tres de las denominadas “zonas necesitadas de transformación social” decretadas por la Junta de Andalucía, concretamente Polígono Norte, Tres Barrios-Amate y Polígono Sur. En estos barrios se desarrollan otros proyectos desde las áreas de Servicios Sociales, Empleo y Educación que complementan las actuaciones y permiten un trabajo común.

El proyecto se dirige a 144 participantes de entre 16 y 19 años, (media de 17,3 años) de los que el 46,5% son mujeres y 53,4 % hombres. Es interesante resaltar la alta tasa de mujeres para este tipo de programas si las comparamos con otros recursos de formación y empleo. Este hecho se explica por la incorporación de especialidades consideradas tradicionalmente como femeninas (peluquería y estética) o sin unas connotaciones excesivas de “oficio masculino” (pastelería). Otras especialidades han sido pintura, fontanería y electricidad. Aun así, el rol de género se mantiene en tanto que los grupos no son mixtos y las interacciones entre ellos costosas.

Respecto al nivel de estudios alcanzado nos encontramos con un 85% que no han concluido la E.S.O. Aunque este dato es significativo en si mismo, resulta aun más importante constatar las dificultades que muchos/as de ellos/as presentan para la comprensión lectora, la escritura y el cálculo. Cabe

hablar de analfabetismo funcional en muchos casos. Esta objetivación se acompaña de actitudes de rechazo a los aprendizajes formales que se identifican con “lo escolar” y a procesos analíticos y de abstracción (Rodríguez Dieguez, 1987).

El repertorio de habilidades de comunicación es pobre. La recurrencia a vocabulario ritualizado y términos agresivos frecuentes. Igualmente la resolución de conflictos conlleva actitudes de demostración de fuerza y violencia. La norma es percibida como limitación de la conducta individual y no como elemento de convivencia. El desenvolvimiento en entornos nuevos, sean éstos en el marco de las actividades del taller o en las salidas al entorno social y cultural, son vividos con inseguridad y miedo.

La familia aparece con elementos de conflicto y desestructuración que redundan en falta de apoyo. Un 42% de los/as participantes consideran que éste es insuficiente o nulo, un 39% lo considera suficiente y un 19% importante.

Otras variables que nos muestran sus puntos de partida y momentos vitales son las siguientes: 10 son de etnia gitana, 3 madres solas, 2 exdrogodependientes, 11 tienen causas judiciales, 7 discapacidad leve, 5 están casadas y dos de ellas tienen hijos, y finalmente, 23 presentan carencias económicas severas. En el caso de las chicas hemos de añadir además responsabilidades en el cuidado de miembros de sus familias.

La motivación de partida es difusa. En unos casos la palabra empleo genera expectativas inconsistentes, en otros es la beca de asistencia. Para algunos/as existe cierta presión del entorno familiar. En muy pocos casos se establece una relación clara entre inversión en formación y empleo como resultado de la misma.

5.3. Objetivos

El carácter experimental del proyecto nos sitúa en la perspectiva metodológica de la investigación-acción, por lo que se marcan dos grupos de objetivos; los relacionados con los cambios en la empleabilidad de los/as participantes y los relacionados con el conocimiento y fundamentación de los procesos diseñados.

Los objetivos de cambio son los siguientes:

1. Mejorar los aspectos personales de ocupabilidad integrando acciones de aprendizaje profesional, orientación laboral, educación compensatoria y habilidades sociales.
2. Facilitar el acceso a los recursos de empleo para formalizar itinerarios de inserción.

Y los objetivos de conocimiento:

3. Realizar una evaluación contingente orientada a la toma de decisiones durante el desarrollo del proyecto.
4. Documentar las fases de diseño, ejecución y evaluación de resultados.
5. Analizar las variables más significativas de cara al rediseño del proyecto.

5.4. Organización

Como respuesta a los objetivos, se desarrolla una estructura constituida por dos niveles que interactúan según el objetivo que se persiga. Para ello no puede sostenerse la tradicional estructura piramidal y se opta por crear

espacios de trabajo que potencian los cambios de los participantes/alumnos/as; de los técnicos/as y de los responsables directivos. A su vez, la búsqueda de coherencia y la resolución consensuada de conflictos, en la creencia de una organización capaz de aprender.

En cada una de las tres zonas, los equipos se componen de un/a coordinador/a de equipo, tutor/a, profesor/a de compensatoria, tres monitores/as de oficios, auxiliar administrativo y limpiador/a para atender a tres grupos de 16 jóvenes cada uno. En el equipo de dirección y soporte técnico/administrativo se incluye el/a director/a del proyecto, el coordinador técnico y la técnica de apoyo y evaluación. La interacción entre los equipos de zona y el equipo de dirección y soporte se plantea según una agenda de trabajo abierta a los cuatro momentos de desarrollo del proyecto: diseño, puesta en marcha, ejecución y evaluación. Se producen distintas configuraciones para atender a los siguientes requerimientos:

- Soporte técnico: solventar dudas, facilitar información, facilitar instrumentos de trabajo.
- Asesoramiento: ayuda en el análisis de problemas y resolución de conflictos.
- Intercambios de experiencias: crear espacios de reflexión conjuntos e intercambios, iniciativas exitosas y banco de actividades.
- Seguimiento de objetivos: valorar los avances en las áreas de aprendizajes y la coherencia de las intervenciones.
- Cambios organizativos: proponer y discutir cambios que mejoren la gestión del proyecto (horarios, equipamientos, etc.).
- Intervención en talleres: refuerzo de la motivación de los/as participantes y apoyo en actividades de simulación. Observación participante para la recogida de datos.
- Evaluación final: diseño de instrumentos y procesos para la valoración de resultados. Discusión de resultados.

En total se han llevado a cabo 21 reuniones de trabajo (11 en la fase de diseño, 7 en la de ejecución y 3 en la de valoración) y 6 configuraciones distintas de participantes en las mismas, incluyendo al personal auxiliar (limpiador/a y auxiliar administrativo). Este procedimiento organizativo ha permitido en muy poco tiempo (4 meses) la creación de un lenguaje y práctica referencial común y la modificación de hábitos individualistas de trabajo, que han transitado hacia un enfoque más cooperativo y de visión menos fragmentada los objetivos del proyecto. Las resistencias y obstáculos que evidentemente han existido, se han tratado en un marco constructivo bajo los principios del Grupo Operativo, con “una actividad centrada en la movilización de estructuras estereotipadas a causa del monto de ansiedad que despierta todo cambio”, y promoviendo “el esclarecimiento, la comunicación, el aprendizaje y la resolución de tareas” (Pichón-Riviére, 1980: 120). Todo ello bajo la luz de una única pregunta-hilo conductor: ¿en qué medida lo que se plantea, favorece la consecución de los objetivos del proyecto?

5.5. Metodología

La metodología toma en consideración el hecho de que la mayoría de los/as jóvenes no saben muy bien por qué van a “prelaborales”, qué van a hacer allí y qué se espera de ellos. Si bien se llevaron a cabo sesiones informativas clarificando aspectos como, que es un primer contacto con un oficio y las condiciones generales (5 horas diarias, cobro de una beca de asistencia, etc.), la

realidad del comienzo mostró grupos “incierto”. Deshacer la identificación con la escuela y sus métodos tradicionales, fue por tanto el primer reto metodológico. Para ello se diseñaron sesiones de presentación donde les resultaba difícil identificar el rol a cada uno/a de los técnicos/as intervinientes: se dijo de forma genérica “estos son los monitores/as”. Esta “dislocación” se continuó realizando intervenciones conjuntas en el aula o el taller para abordar globalmente contenidos de aprendizaje. Se trató de establecer una idea clara de que todos/as estaban implicados en todo.

Como estructura sobre la que hacer descansar con coherencia todas las actividades derivadas de los objetivos, se planteó la siguiente secuencia comprensiva a la que se ha recurrido insistentemente:

- Estoy aquí porque quiero trabajar; lo he hecho voluntariamente.
- Pero necesito aprender un oficio.
- El oficio no es sólo aprender a manejar herramientas.
- También se necesita aprender o recordar cosas de la escuela: leer, escribir, calcular, medir, pesar...
- Un trabajador/a necesita saber comportarse en su trabajo: ayudar a un compañero/a, hablar con el/la jefe, formar equipo... Ser buena persona.
- Cuando me encuentre bien preparado/a buscaré empleo ¿Cómo se sabe dónde hay trabajo? ¿Quién puede ayudarme?

A partir de este posicionamiento, la comprensión del sentido de las propuestas se hace más nítida, más inteligible en sus distintos espacios y momentos, a saber:

- El taller y sus contenidos emergentes.
- Las interacciones grupales/intergrupales: tareas comunes, relaciones, conflictos.
- El aula y sus contenidos emergentes.
- La simulación de situaciones.
- Las normas.
- Los emergentes biográficos.
- Las visitas que se hacen/nos hacen.
- El conocimiento del entorno laboral, social, cultural.

El concepto “emergente” se refiere a todo aquello que aparece de forma espontánea, no incluido en la programación, pero que es y debe ser utilizado como material de aprendizaje. Los modelos tradicionales suelen considerarlo una “perturbación indeseable” que rompe el clima del aula (Joyce, B. y Weil, M. 1985). El proyecto lo ha considerado como nexo fundamental para vincular el conocimiento de la vida de los/as jóvenes (intereses, motivaciones, problemas) con los procesos de aprendizaje, que se tornan así más significativos y perdurables en sus logros, estableciendo en cierta medida un “continuidad del medio de procedencia” y la captación de códigos culturales que repercuten en la asimilación de los nuevos contenidos (Bronfenbrenner, 1987). También hay que añadir que exige de los monitores/as/docentes una apertura y flexibilidad notables, que es también un área de trabajo.

5.6. Resultados

En lógica con los objetivos podemos plantear los resultados en los planos del cambio de los/as jóvenes y del conocimiento adquirido que nos lleve a un rediseño del proyecto más ajustado a las necesidades. Para la valoración de los cambios se han utilizado un informe individual de ocupabilidad (ver

anexo 1) que trata de sintetizar los procesos y recomiendan acciones consiguientes, y para la opinión de los jóvenes respecto al proyecto, un cuestionario sencillo (ver anexo 2). En ambos casos hay que tomar los datos con cierta precaución, teniendo en cuenta la corta duración del proyecto y la subjetividad con que los alumnos/as expresan sus opiniones.

Tomando como referencia las actitudes y comportamiento al inicio de la experiencia, podemos afirmar que se ha logrado despertar un interés real por ejercer una profesión y la necesidad de formarse para lograrlo. El cobro de la beca como principal motivación se ha desplazado progresivamente hacia el aprendizaje y la incertidumbre del futuro, tomando la forma de preocupación y ansiedad ante la posibilidad de no continuar en otro proyecto formativo. Un indicador sumamente relevante ha sido el que alumnos/as sancionados con la anulación de la beca han optado por continuar asistiendo sin percibirla.

La estabilidad de los grupos constituidos al comienzo ha sido notable, una media de 13 sobre 16 han permanecido. Este dato contrasta con la alta tasa de abandonos en otro tipo de acciones ocupacionales en formatos convencionales.

Respecto al grado de satisfacción, 75% manifiesta haber aprendido mucho y un 98% lo recomendaría a amigos/as.

La opinión sobre el mundo del trabajo se expresa en un 88% que valora el trabajo como medio para establecer relaciones y sentirse bien, y un 98% que piensa que ayuda a organizar la vida y tener independencia económica.

Dentro del apartado “madurez ocupacional” el 82% contempla la posibilidad de ejercer profesiones distintas a las que han iniciado y un 38% relaciona el éxito con el esfuerzo personal.

La valoración del cambio en las habilidades muestra un 85 % de evolución en autodisciplina, voluntad de acatar normas y puntualidad. Un 70% mejora su capacidad para relacionarse, comunicarse y trabajar en equipo. El 66% muestra autonomía para solucionar problemas, el 72% capacidad para adaptarse a los cambios y el 84% no ve problemas en la movilidad laboral.

Finalmente mostramos que de 66 alumnos/as presentados a las pruebas selectivas para incorporarse a una Escuela Taller, 35 fueron admitidos/as y 7 quedaron como suplentes. Este dato muestra hasta qué punto los cambios se han materializado en toma de decisiones que implican altas dosis de madurez: concurrir a entrevistas competitivas, cambiar de especialidad formativa, desplazarse fuera de su barrio, comprometerse en acciones formativas durante dos años, son modificaciones tangibles de la empleabilidad inicial.

Respecto a los alumnos/as que no consiguen incluirse en los proyectos de Escuelas Taller se plantea la continuidad de su itinerario a través de otras acciones. La evaluación recomienda la continuidad del taller prelaboral para aproximadamente el 53 %, aunque diversificando el nivel de exigencia. Un último dato nos muestra, aunque en una proporción muy baja, el 1 %, el deseo de finalizar los estudios de E.S.O.

5.6.1. Rediseño

La dimensión experimental e investigadora del proyecto se ha materializado en un rediseño del mismo que comenzó su andadura en febrero de 2006.

Para ello se han tenido en cuenta además de los resultados, el análisis de la oferta existente en la ciudad de Sevilla a la que los/las participantes pudieran conectarse, además de las Escuelas Taller ya citadas. Y es aquí donde vuelve a plantearse la ausencia de recursos que reúnan los requisitos implícitos a los itinerarios personalizados de inserción para jóvenes en riesgo de exclusión, tomando las palabras de Daniel Jover en este mismo número: que conlleven “un acompañamiento al empleo y una recuperación de autonomía que supera las posibilidades del curso formativo”.

La Delegación de Empleo tomó la decisión de mantener los Talleres Prelaborales como recurso propio (es decir no financiado por otra Administración Pública), dándole un carácter permanente.

La nueva estructuración del proyecto se plantea en dos ciclos consecutivos. El primero, contempla en líneas generales, el carácter prelaboral que hemos descrito, integrando los contenidos de habilidades sociales y educación compensatoria en una sola figura profesional. Aquellos/as participantes que no hayan alcanzado la madurez ocupacional suficiente podrán permanecer en él. Para los demás, se inicia una profundización en los aprendizajes profesionales durante seis meses más, que conectan con prácticas profesionales becadas en empresas y acciones posteriores de intermediación laboral para facilitar el acceso al puesto de trabajo. El esquema es similar al de las Escuelas Taller y Casas de oficio, pero sin contar con el contrato de trabajo en su modalidad formativa. A cambio se dispone de una flexibilidad y capacidad de adaptación a las necesidades del territorio que evitan rigideces y burocratización.

No se trata de excluir ningún recurso, se trata de integrarlos (no sólo los ocupacionales) de forma coherente, de manera que los/as jóvenes encuentren una red capaz de sostener los múltiples requerimientos de la transición... a la próxima transición. Este es el enfoque de la Educación permanente, con todas sus formalidades, no formalidades e informalidades.

Esto debe ser parte del viaje a Ítaca según nos contó Kavafis...

BIBLIOGRAFÍA:

- Consejería de Trabajo e Industria** (2000) “Jóvenes andaluces ante el empleo”. Dirección General de Formación Profesional y Empleo, Junta de Andalucía. Sevilla.
- Bronfenbrenner, U.** (1987). “La ecología del desarrollo humano” Piadós. Barcelona.
- Cohen, E. y Franco, R.** (1992). “Evaluación de proyectos sociales”. Siglo XXI, Madrid.
- Collado, M.** (2005) “La educación popular a la luz de la globalización. Educación Popular y sociedad del siglo XXI” en Revista Rescoldos, nº 13. Asociación Cultural Candela. Salamanca.
- Comisión Europea** (1977) Recomendación relativa a la preparación profesional de los jóvenes en paro o amenazados de perder su empleo. 77-464/CEE de 6 de julio.
(2001) Libro Blanco “Un nuevo impulso para la juventud”.
- Delegación de Empleo** (2003). “Plan Director de la Delegación de Empleo”. Ayuntamiento de Sevilla. Sevilla.
(2006). “Memoria de Talleres Prelaborales 2005”. Ayuntamiento de Sevilla Documento sin publicar.
- Equipo Promocions** (1996) “El empleo de los inempleables”. Editorial Popular. Madrid.
- Fernández, J.A.** (1989) “La inserción social y laboral de los jóvenes” en Revista Documentación social nº 75. Cáritas Española. Madrid.
- Freire, P.** (1979) “Educación y acción Cultural”. Zero-zyx. Madrid.
- Jover Torregrosa, D.** (1990) “La formación ocupacional”. Editorial Popular. Madrid.
(2005) “Empleo Juvenil. Formación e inserción social y profesional (3ª edición) Editorial Popular. Madrid.
- Joyce, B. y Weil, M.** (1985) “Modelos de enseñanza”. Anaya. Madrid.

- Lamata Cotanda, R. y Domínguez Aranda, R.** (Coords) (2003) "La construcción de procesos formativos en educación no formal" Narcea, Madrid.
- Pablo Urban de, J.M.** (2000) "Desarrollo de los aspectos personales para la ocupación: una metodología para el cambio con grupos de desempleados" en "Metodología de trabajo en el proyecto Renova: un acercamiento al empowerment". Ayuntamiento de Sevilla. F.S.E. Sevilla.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C.** (2002) "La educación profesional en España". Fundación Santillana. Madrid.
- Pichón-Riviére, E.** (1980) "El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social (I)" Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. (Argentina).
- Rodríguez Dieguez, A.** (1987) "Rendimiento, lenguaje y clase social". Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Torregrosa, J.R., Bergere, J. y Álvaro, J.L.** (Edts.) (1989) "Juventud, trabajo y desempleo: Un análisis psicosocial" Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.
- Trilla, J.** (1986) "La educación informal". Biblioteca Universitaria de Pedagogía. Barcelona.
- Ulich, D.** (1974) "Dinámica de grupo en la clase escolar" Kapelusz, Buenos Aires (Argentina).

ANEXO 1

INFORME INDIVIDUAL DE OCUPABILIDAD

NOMBRE:

CURSO:

ZONA:

Señalar con una "X" si el/la alumno/a posee:

		SI	NO
<u>Experiencias laborales previas</u>	Regulada		
	Informal		
<u>Formación Ocupacional</u>			
Formación Informática			
<u>Otra Formación Reglada</u>			

<u>Formación académica alcanzada</u>	
--------------------------------------	--

			Poco	Suficiente	Mucho
Factores Personales	Valores Laborales	Piensa que con un empleo es más fácil establecer relaciones, sentirse bien o disfrutar de un ambiente familiar agradable			
		Cree que el empleo ayuda a organizar la vida, tener independencia económica...			
	Madurez Ocupacional	Considera la posibilidad de ejercer profesiones distintas a la especialidad que está cursando			
		Relaciona el éxito con el esfuerzo personal			
	Autoimagen personal	Posee capacidad de iniciativa y decisión. Muestra disposición a esforzarse.			
		Valora su carácter personal, su capacidad de trato, presencia física o la manera de presentarse			

Valora en qué medida el/la alumno/a posee las siguientes “Habilidades de Empleabilidad” (Señala con una X).

	1	2	3	4	5
Capacidad para relacionarse					
Saber comunicar					
Voluntad de Acatar Normativas					
Autodisciplina					
Puntualidad					
Adaptabilidad al cambio					
Capacidad de trabajo en equipo					
Movilidad Laboral					
Capacidad de solucionar problemas					

Recomendaciones para continuar su itinerario formativo.

1. ¿Después de haber pasado por los Talleres Prelaborales, a qué otro recurso formativo lo derivarías?

1. Permanencia en Prelaboral
2. Escuela Taller.
3. Experiencia Mixta de Formación y Empleo
4. Regreso a la Formación Reglada
5. Otros

Justifica por qué:

2. Valorando globalmente la posición del joven, y aún reconociendo que pueda tener una insuficiente capacitación profesional ¿crees que podría acceder a un empleo en estos momentos?

SI

NO

3. Valora el cambio/los logros conseguidos partiendo de su situación inicial:

No ha cambiado

Pequeños logros

Logros suficientes

Ha cambiado significativamente

4. ¿En qué medida crees que el entorno familiar apoya su proceso de inserción laboral?

No apoya

Insuficientemente

Suficientemente

Mucho

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN PARA EL ALUMNADO

DENOMINACIÓN DEL CURSO:

Fecha de la evaluación:

Te presentamos una relación de preguntas con las que podemos evaluar el curso en el que has participado. Te pedimos que marques con una cruz (X) lo que mejor exprese tu valoración del curso:

		Poco	Suficiente	Mucho
Contenidos y Actividades	¿Ha sido un curso práctico ?			
	¿Qué te ha parecido la duración del curso?			
	¿Te han gustado las actividades propuestas?			
	¿Te ha resultado fácil ?			
	¿Las explicaciones de los monitores han sido claras?			

Organización del curso	¿Te parecen adecuadas las instalaciones ?			
	¿Crees que el horario es adecuado?			
	¿Los materiales de trabajo son adecuados?			

Ambiente de aprendizaje	¿Las relaciones con los 3 monitores/as han sido buenas?			
	¿Las relaciones con los/as compañeros/as han sido buenas?			
	¿La relación con el/la Coordinador/a ha sido buena?			
	¿Te ha gustado trabajar en equipo ?			
	¿Las normas han sido justas?			

Interés y participación	¿Has participado en las actividades propuestas?			
	¿Piensas que has aprendido ?			
	¿Te interesa continuar tu formación ?			
	¿Le recomendarías estos talleres a algún amigo/a?			

- De las 3 materias que se han impartido durante el curso, valora:

		Poco	Suficiente	Mucho
Habilidades Sociales	¿Te interesa?			
	¿Crees que el/la monitor/a ha hecho bien su trabajo?			
Compensatoria	¿Te interesa?			
	¿Crees que el/la monitor/a ha hecho bien su trabajo?			
Taller-Oficio	¿Te interesa?			
	¿Crees que el/la monitor/a ha hecho bien su trabajo?			

A continuación, nos gustaría saber tu opinión sobre los siguientes temas:

- Lo que más me ha gustado:
- Lo que menos me ha gustado:
- ¿Añadirías o quitarías algo? ¿Qué?:
- ¿Te ves trabajando como profesional en la especialidad que has realizado?
- ¿Qué piensas hacer a partir de ahora?

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Puntos fuertes de los Talleres Prelaborales del Ayuntamiento de Sevilla

- TRABAJO CON JÓVENES DESFAVORECIDOS Y CON GRAVES CARENCIAS PARA SU PLENA INSERCIÓN LABORAL Y POR TANTO SOCIAL.
- SE APUESTA POR LAS ZONAS DE TRABAJO DESFAVORECIDAS CON ENTORNOS DETE-RIORADOS Y CARENTES DE ESTIMULOS Y RECURSOS PARA LOS JÓVENES.
- ACERCAMIENTO INTEGRAL AL JOVEN: SU TERRITORIO, FAMILIA, ESCUELA Y EL/ELLA MISMO/A.
- TRABAJO PERSONALIZADO E INDIVIDUALIZADO.
- PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO QUE PERMITE HACER UN SEGUIMIENTO.
- APELA A LA RESPONSABILIDAD (PARTICIPACIÓN) Y A LA BÚSQUEDA DE LA AUTONOMÍA DEL/A PARTICIPANTE.
- PLANTEAMIENTO ABIERTO, REFLEXIVO SOBRE LA ACCIÓN, PARA MODIFICAR SOBRE LA MARCHA SI ES NECESARIO.
- EQUIPO DE TRABAJO COOPERATIVO Y MULTIDISCIPLINAR.
- DESVINCULA LA FORMACIÓN PRELABORAL DE LA IDEA DE ESCUELA QUE RECHA-ZAN, ESENCIAL CON AQUELLOS QUE NO LOGRARON TERMINAR LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA.
- INCLUSIÓN DE LO "EMERGENTE" EN EL PROGRAMA COMO ALGO ÚTIL PARA EL APRENDIZAJE.
- VALORACIÓN DE LOS CAMBIOS REALES DE CADA PARTICIPANTE EN FUNCIÓN DE SU ITINERARIO PROPIO.
- CAPACIDAD DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA Y PLANTEAMIENTO DE UN REDISEÑO DEL MISMO.
- INTEGRACIÓN DE TODO TIPO DE RECURSOS.

Programa de formación para la interculturalidad: “nosOTR@S, campaña para la interculturalidad”

La experiencia que a continuación se relata, cuenta el modelo de articulación y desarrollo de una campaña de sensibilización de la ciudadanía en torno a la Interculturalidad. Lo novedoso de la misma es, sin duda, la manera como se organiza, el método seguido para su confección y la fórmula empleada, que no es otra que la de ceder la soberanía creadora en los ciudadanos y ciudadanas para que sean ellos y ellas quienes conformen los mensajes y los materiales con los que establecer, a posteriori, las bases comunicadoras de la campaña de difusión de la realidad intercultural. Así pues, los dos cuerpos que componen el programa, el trabajo en talleres creativos y el programa de difusión de la campaña, están íntimamente unidos, apoyándose uno sobre el otro, proponiéndose a los participantes construir los resortes sobre los que sustentar las acciones de “concientización” de la generalidad, una vez que los primeros han tomado conciencia del valor del respeto de los demás y de su capacidad para transmitir al resto.

1. Introducción

La presente experiencia denominada “**nosOTR@S**” Campaña para la Interculturalidad, se promueve por la Delegación de Cooperación del Ayuntamiento de Córdoba como una propuesta de **intervención y sensibilización** en valores de la ciudadanía. Parte de un **modelo eminentemente participativo** que revierte la estructura típica de cualquier campaña institucional, la cual delega el hecho creativo en profesionales de la imagen o la publicidad, siendo aquí la ciudadanía la protagonista desde un primer momento. Esa manera de articular y construir los mensajes, las imágenes, los textos, etc., es lo que la hace **innovadora**, al confiar en la capacidad ciudadana de dominar, no solo las técnicas creativas de distintas disciplinas artísticas, sino también la posibilidad de ofrecer sus producciones al resto de la ciudadanía con un fin común. Se establece pues en este programa **un acuerdo entre partes**, un pacto cívico, de las cerca de 90 personas que pasan por los seis talleres que oferta la instancia municipal, a través de formación y capacitación, en una temática creativa específica con una metodología sensibilizadora que asume un **valor concreto**, común a todos los grupos: el respeto y el reconocimiento de los otros y otras a través de las **relaciones interculturales**. Por otra parte, la generosidad creativa de las personas participantes se traduce en ceder sus producciones (canciones, poemas, cartas, cortometrajes, *performances*, logotipos, imágenes, etc.) como base de la segunda parte del programa en sí: la puesta en marcha, durante dos meses, de la campaña ciudadana por la interculturalidad. De esta manera es la ciudadanía voluntaria quien crea para el resto, de quien parte los contenidos, quien se implica (una vez sensibilizada y capacitada), en aportar al resto materiales para la reflexión, con el empeño de establecer unas pautas más solidarias en una sociedad cada vez más intercultural.

Cuestión fundamental, en la primera fase o parte del proyecto donde tienen lugar los talleres creativos, es la aplicación de una **metodología constructivista** que ha partido de las experiencias propias extraídas a través de dinámicas y herramientas generadoras, auspiciándose, además, la implementación de unos ámbitos creativos sobre los otros, dándose una **complementariedad** (ya fuese en el libro disco editado que recoge producciones literarias, gráficas y musicales o en el desarrollo del Concierto por la Interculturalidad, donde los participantes de tres talleres serían los protagonistas del evento).

También hay que decir que el programa que aquí se presenta se asienta dentro de un Plan Municipal de Paz y Solidaridad de la ciudad de Córdoba, en concreto en su línea estratégica de la educación al desarrollo, **herramienta para la transformación de las desigualdades Norte-Sur**, que parte de un eje común o centro articulador: las relaciones interculturales, que se apoya sobre el significado del concepto y las acepciones del término y, por último, que muestra, junto al esbozo del proyecto, ejemplos de lo producido en relación al **hecho intercultural**.

2. Marco donde se ubica el proyecto

La ciudad de Córdoba cuenta con un Plan Municipal de Paz y Solidaridad, aprobado por el pleno del Ayuntamiento el 3 de junio de 2004 por un periodo de cuatro años, que tiene por misión contribuir, desde la actuación local y desde el compromiso ciudadano e institucional, a la construcción de una sociedad más justa y más igualitaria a nivel mundial y constituye el marco de referencia desde donde se interviene en materias tales como la Cooperación Internacional, la Acción Humanitaria y la Educación al Desarrollo.

Entresacamos de este Plan las definiciones y posicionamientos que suponen el basamento conceptual de la campaña ***“nosOTR@S: Campaña por la Interculturalidad”***:

“La toma de decisiones sobre las políticas que inciden en los conflictos y relaciones internacionales no debe ser patrimonio exclusivo de los Estados; los Ayuntamientos, como instituciones más cercanas a la ciudadanía, se han de implicar en la creación de espacios de participación y en el fomento de las redes sociales que trabajen **por la paz y la solidaridad** entendidas a nivel mundial. Una paz consistente, como afirmaba el Mahatma Gandhi, no en la mera ausencia de conflictos sino en el ejercicio de una mayor justicia e igualdad entre las personas y pueblos de la tierra. Una solidaridad que no es la donación de ayudas o dádivas de lo sobrante, sino cooperar personal e institucionalmente y trabajar conjuntamente y en situación de igualdad, con las personas y pueblos empobrecidos, para conseguir un desarrollo autónomo, de conformidad con cada cultura e identidad singular.

La política de paz y solidaridad del Ayuntamiento de Córdoba se insertará en los procesos participativos que se desarrollan en la ciudad, independientemente que la iniciativa para su desarrollo sea de organizaciones sociales o de la propia institución.

Cuando hablamos de *educación para la paz y el desarrollo* en todos los sectores sociales de nuestra ciudad, con especial incidencia en sus barrios, estamos hablando de concienciación sobre las causas del empobrecimiento; favoreciendo que la ciudadanía entienda las causas de la injusticia que padecen los pueblos empobrecidos, frente a los países industrializados, y así poder asumir un compromiso personal. Hablamos de un proceso educativo

que se inicia con la información a la ciudadanía haciéndola sensible a la problemática expuesta, continúa con la formación específica en algunos de los variados aspectos de ella, y culmina con la aceptación de un compromiso social que responda a la injusticia, ya sea fuera de nuestras fronteras o en nuestra propia sociedad cordobesa.

La educación de los ciudadanos del Norte, donde nos situamos, en una Cultura de Paz y Noviolencia –sustentada en valores, actitudes y comportamientos– es esencial para el conocimiento de la desigualdad internacional, así como para valorar las aportaciones del Sur en el ámbito cultural, social y político. Todo esto con objeto de tomar conciencia de esta injusta situación, y para asumir un compromiso personal dentro o fuera de nuestras fronteras. En definitiva, para asumir un concepto de paz y justicia social, que más allá de la mera ausencia de conflictos bélicos, haga posible el desarrollo armónico de todos y entre todos los seres humanos, y donde la seguridad internacional sea una consecuencia lógica y natural del desarrollo de los pueblos.”

Así mismo, exponemos los objetivos específicos de la línea estratégica de educación para el desarrollo y las actividades que hacen relación con la información y sensibilización, para así mostrar con mas detalle el marco en que se desarrolló la campaña:

Objetivos específicos:

1. Sensibilizar a la ciudadanía sobre la injusta realidad internacional, política, social y económica, incidiendo en la situación de las mujeres en esa realidad.
2. Formar una conciencia crítica:
 - sobre las causas que generan la situación de los pueblos empobrecidos y las guerras,
 - sobre los efectos que las políticas neoliberales provocan en las poblaciones del Sur,
 - fomentando la resolución no violenta de los conflictos.
 - sobre las consecuencias que la injusta realidad internacional produce en el norte, haciendo especial hincapié en el fenómeno de la inmigración
3. Colaborar con la educación formal y no formal para el arraigo en la ciudadanía de una Cultura de Paz y Solidaridad basada en los valores de no violencia, compromiso social, equilibrio ecológico, convivencia democrática y participativa, respeto y empatía, diversidad, igualdad de los seres humanos, así como en las actitudes, comportamientos y estilos de vida para la paz y el desarrollo.
4. Fomentar la formación e investigación sobre las causas de los desequilibrios e injusticias mundiales, así como de las consecuencias de las políticas locales y de organismos políticos y económicos mundiales sobre el desarrollo de los pueblos; a través de métodos de transformación social buscando alternativas a la situación existente.
5. Favorecer instrumentos de comunicación para el desarrollo como metodología participativa de la información” (Plan Municipal de Paz y Solidaridad, 2004).

Actividades:

Para la consecución de estos objetivos se necesitará de diversas medidas, actividades e instrumentos, que se contemplarán en los Planes Anuales de

Actuación, bien a través de actuaciones de las ONG's o bien directamente desde el propio municipio, parte de las cuales enumeramos:

“Programa informativo y de sensibilización: (se reseñan solo las acciones relacionadas con el proyecto de la experiencia en cuestión y que recoge el Plan Municipal)

- Difusión de Declaraciones Municipales Institucionales.
- Programa semanal en la TVM.
- Campaña anual de sensibilización en diversas temáticas de interés general: acuerdos internacionales que inciden en el desarrollo de los pueblos; sobre los derechos civiles, políticos y territoriales, entre otras temáticas; y realización de otras actividades de difusión con este fin.
- Establecer relación con campañas u observatorios de ONG sobre los acuerdos internacionales en orden a su difusión.
- Festivales y Conciertos para la Solidaridad.
- Utilizar los diferentes procesos participativos impulsados por el Ayuntamiento como vía de información y sensibilización de la ciudadanía en temas de Paz y Solidaridad”.

3. Justificación: en torno a la interculturalidad

“Todas las personas son nómadas desde el nacimiento. Cuando crecen, algunas se hacen sedentarias y otras no. Los sedentarios se quedan siempre en el mismo lugar y ven las cosas siempre desde el mismo punto de vista. No se mueven de sus lugares ni para mirar ni para vivir. En cualquier momento de la vida, un sedentario puede empezar a ver la vida de otra manera si aprende de las maneras naturales de los nómadas. La transformación de sedentario a nómada entraña algunos dolores necesarios. Tendrán que aprender de nuevo casi todas las cosas y empezarán a llamar las cosas por otros nombres”. (Lia Schenk, 1992.)

¿A qué nos referimos cuando hablamos de Interculturalidad o Educación Intercultural? Entendemos con el Colectivo AMANI, la INTERCULTURALIDAD como un proceso que busca el encuentro y la comunicación entre personas de diferentes culturas, en condiciones de igualdad y con una visión crítica hacia la “otra” cultura como hacia la propia. Se trata de una dinámica enriquecedora que permita el descubrimiento de valores culturales ajenos y que favorece el desarrollo de las culturas que se encuentran en contacto (2004). “La interculturalidad pone el énfasis en no olvidar lo que se tiene en común y en trabajar, además de sobre la igualdad de trato, de oportunidades y de respeto de la diferencia, en el conocimiento mutuo, el aprendizaje entre culturas, la cooperación, la comunicación intercultural...” (Carlos Giménez, 2003). La educación intercultural aparece como una propuesta educativa que surge ante los conflictos que se producen en las sociedades multiculturales y cuyo objetivo final es promover un encuentro entre diferentes colectivos, grupos étnicos, etc., donde se produzca un intercambio en pie de igualdad, conservando la especificidad de cada uno, al tiempo que buscando el enriquecimiento mutuo (Colectivo AMANI, 1994).

Para Xabier Albó, (2001), la transformación de una realidad y sociedad pluricultural hacia otra positivamente intercultural es un proceso necesariamente largo que debe involucrar a toda sociedad. Desde una dimensión interpersonal, la interculturalidad se refiere ante todo a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos debiendo incluir transformaciones significativas

en la forma de pensar y actuar de las personas y grupos involucrados. Pero la plenitud de la interculturalidad se da cuando atraviesa además las instituciones y las estructuras que constituyen todo el edificio social. La existencia de estas estructuras sensibles a la interculturalidad viene a ser la condición básica que facilita y hace posible la actitud personal intercultural a gran escala.

Así pues se puede decir que:

- Cuando nos referimos a la realidad en sí misma, la convivencia de diversos grupos culturales, hablamos de **multiculturalidad**.
- Cuando hablamos de los procesos de interacción que existen o que creemos deseables, hablamos de **interculturalidad**.
- Y usamos la expresión **educación intercultural**, para hablar de modelos de intervención, de métodos de enseñanza y de aprendizaje que, basados en unos principios de interés, respeto, empatía, etc., promueven estrategias y enfoques metodológicos coherentes con estos valores planteados para, con ello, crear situaciones de mayor igualdad y justicia. (Colectivo AMANI, 2004).

¿Por qué trabajar el contenido de la Interculturalidad desde la delegación Municipal de Cooperación del Ayuntamiento de Córdoba?

Abordar la formación en valores, en el momento actual, supone la mejor herramienta con la que trabajar el cambio de “status” de un mundo desequilibrado y con un orden internacional injusto. Habida cuenta que la cooperación internacional no puede ser el único medio para conseguir una transformación de la realidad del Sur, se hace necesario un cambio de actitud, de pensamiento y de responsabilidad de la ciudadanía del Norte desarrollado en pro de un reequilibrio planetario. De ahí que un proceso educativo integral deba contemplar la **educación intercultural** como una de las dimensiones a tener en cuenta a la hora de tratar, por ejemplo, el fenómeno migratorio, de tal forma que los conflictos normales a toda relación nueva y con personas de diferente raza o religión, se encaucen por caminos de respeto, reconocimiento, convivencia, aceptación y enriquecimiento mutuo. Para ello todo proceso educativo ha de conducirnos a vivir y disfrutar de los valores a través del respeto y cumplimiento de los derechos humanos, de la denuncia de la injusta situación de los pueblos empobrecidos, de la promoción de acciones encaminadas a la consecución de la Paz, la Solidaridad y la Justicia entre los seres humanos, de la lucha contra el racismo, la xenofobia y la discriminación de las mujeres, etc.,. Todos ellos principios recogidos en el Plan Municipal de Paz y Solidaridad.

4. El proyecto: nosOTR@S. Campaña de sensibilización ciudadana por la interculturalidad

La elección del título no es baladí pues encierra su significado en sí mismo. “nosOTR@S” es una sola palabra, pero a la vez, por la manera como se conforma, alude a distintas realidades. Nosotr@s es la segunda persona del plural y se podría subdividir en “nos” y en “otr@s” es decir la referencia personal a lo que yo soy o mi grupo es y a lo que son los otros y las otras, es más que una confrontación una suma o al menos se quiso dar esa versión usando en el título de la campaña el “nos” en minúscula con el OTR@S” con mayúscula y se incluye la arroba que resaltase el género. De esta manera ponemos en valor lo que somos, en relación al valor del resto, de la colectividad, de los

otros y de las otras personas que no soy yo o mi grupo representado por el “nos”. A su vez se usó una cita breve del autor argentino Roberto Arlt. la cual acompañó a diversos folletos informativos publicados, a algunas cuñas radiofónicas o a parte de los anuncios de prensa:

*“El otro tiene que ser para nuestra vida una montaña
desde cuya altura se avisten distancias nuevas,
paisajes nuevos,
nuevas interpretaciones del vivir”*

Desde la Delegación Municipal de Cooperación se proponía articular una iniciativa o programa que desembocara en una campaña de sensibilización ciudadana de primavera a otoño de 2004 en la ciudad de Córdoba. Para ello se disponía a trabajar de forma previa desde una óptica creativa y participativa, los contenidos de dicha campaña con distintos grupos de ciudadanos/as y desde distintos ámbitos de la creación. Se consideró que, de esta forma se conectaba la reflexión y la sensibilización con la producción colectiva y, a su vez, ésta se pondría al servicio de la articulación de una campaña que tendría la particularidad de haber sido elaborada por la ciudadanía, considerando, de esta manera, la dimensión creativa de todo ser humano, a la cual se hacía hacer participe desde el inicio del proyecto, posibilitando que su voz y su producción se convirtieran en el eje de la misma.

El **objetivo** básico es confeccionar y desarrollar una campaña ciudadana de sensibilización en torno a la Interculturalidad, como eje temático solidario concreto y conciliando la producción colectiva de la ciudadanía con la promoción de los materiales resultantes como herramientas de la campaña en sí.

El **Eje Temático** son las relaciones interculturales, desde la perspectiva norteamericana, donde se quiere trabajar principalmente el **valor**: respeto y el reconocimiento de la alteridad.

4.1. Ámbitos de trabajo ciudadano

A la hora de abordar una campaña de sensibilización ciudadana desde un departamento determinado del Ayuntamiento se pretendió implicar a otras instancias públicas y sociales que hicieran de la idea un proceso cercano a la población. Para ello se considero oportuno contar y trabajar en los siguientes ámbitos:

- Territorial: Centros Cívicos Municipales.
- Educativo: IES y Universidad (Cátedra de Cooperación de la UCO).
- Sectorial: Jóvenes, Asociaciones de Mujeres, Plataformas de Solidaridad, Estudiantes, miembros de ONGD's.
- Departamental: Área de Mujer, Área de Participación Ciudadana y Cooperación, Área de Cultura (Fundación Pública del Gran Teatro), Departamento de Juventud (Casa de la Juventud)...
- Medios de Comunicación: Televisión Municipal (TVM) Televisiones de ámbito local, radios y prensa escrita, etc.

4.2. Ámbitos de creación, en los que se trabaja: los talleres

Los talleres se desarrollaron en el ámbito literario: poético y narrativo, musical y composición, plástico, audiovisual, escénico y arte gráfico.

Los talleres se realizaron durante el año 2004 y fueron:

1. **Taller de Creación Literaria con estudiantes** de la Facultad de Filosofía y Letras y en colaboración con la Asociación Cultural Contracorriente. Mayo. Objetivo: Posibilitar a través de la expresión escrita la reflexión en torno a las relaciones interculturales, el respeto y el reconocimiento de “los otr@s” desde una perspectiva “Norte-Sur”. Duración: 9 horas. Dinamizadora: Lia Schenk.
2. **Taller de Creación Literaria con población adulta** del barrio de Cruz Conde en el Centro Cívico Municipal “Sebastián Cuevas”. Junio. Duración: 9 horas. Dinamizadora Lia Schenk.
3. **Iniciativa de Creación Musical dirigido a jóvenes aficionados a la música**, en colaboración con la Casa de la Juventud. Junio/septiembre. Objetivo: Posibilitar a través de la música la reflexión en torno a las relaciones interculturales actuales. Duración 30 horas. Coordinación: Rafa Ruiz.
4. **Taller de Diseño y Creación Gráfica por Ordenador**, dirigido a **miembros de ONGD, animadores, técnicos de ámbito social, jóvenes en general**. en colaboración con el Centro de Proceso de Datos del Ayuntamiento de Córdoba. Julio. Objetivo: Ofrecer a través del diseño y la creación gráfica un recurso útil para la difusión de programas, campañas y actividades socioculturales, con especial hincapié en la campaña nos-OTR@S. Duración: 12 horas. Dinamizador: Antonio Casanova.
5. **Taller de Creación Audiovisual, dirigido a jóvenes**, en colaboración a la Casa de la Juventud, junio/octubre. Objetivo: Posibilitar a través de la expresión audiovisual la reflexión en torno a las relaciones interculturales, el respeto y el reconocimiento de “los otr@s” desde una perspectiva “Norte-Sur”. Duración: 50 horas. Dinamizador: Jorge Rodríguez.
6. **Taller de Creación Escénica, dirigido a jóvenes estudiantes de la Escuela de Arte Dramático**, septiembre/octubre. Objetivo: Posibilitar a través de la expresión escénica la reflexión en torno a las relaciones interculturales, el respeto y el reconocimiento de “los otr@s” desde una perspectiva “Norte-Sur”. Duración: 30 horas. Dinamizadores: Cesar Rosado y Federico Vergne.

4.3. Método propuesto

Una de las apuestas más significativas de este proyecto, estriba en ceder a la ciudadanía, su capacidad creativa y con ella producir los materiales sobre los que articular la campaña ciudadana sensibilizadora. En este caso, en torno a la Interculturalidad. Para ello se parte del trabajo, que bajo el enfoque socioafectivo (sentir-pensar-actuar), se desarrolla en una serie de talleres en los que abordar la composición poética y narrativa, la creación musical, la expresión plástica y gráfica, la elaboración audiovisual o la actuación escénica. En cada uno de los seis talleres realizados, se partía de una capacitación de los participantes hacia el hecho creativo en sí, tanto a nivel individual como colectivo con la orientación dinamizadora del monitor/a especialista en cada una de las áreas creativas seleccionadas. Esta alternativa suple la pauta tradicional de encargar el diseño de campañas de sensibilización ciudadana a publicistas y/o profesionales de la imagen y creación audiovisual y limitando a la ciudadanía al destino de dichos “mensajes” o producciones. En este caso y con el proyecto “nosOTR@S” se pretendía que todo fuese realizado, confeccionado, amasado por los ciudadanos activos que participan en los talleres, siguiendo en cada uno de ellos tres líneas complementarias de trabajo:

- a) Primero: formar en la creación o capacitación técnica y creativa a partir de unas dinámicas grupales generadoras de ideas en cada una de las distintas formulas de expresión elegidas (literaria, audiovisual, escénica, etc.)
- b) Segundo: sensibilizar en el ámbito del valor específico seleccionado, siguiendo el enfoque socioafectivo, con ejercicios de simulación, de reflexión y análisis de la realidad personal del grupo.
- c) Tercero y último, invitar tanto de manera individual como grupal a la elaboración de materiales y/o producciones creativas sobre el eje temático de la interculturalidad, para ser transferidas en distintos formatos (anuncios, poemas, cuentos, cortometrajes, canciones, logotipo, etc.) a posteriori a la generalidad de la ciudadanía.

Este enfoque metodológico parte de los principios de la construcción colectiva de los conocimientos, de la participación activa, de la rentabilización de la experiencia, de la sensibilización previa para conseguir a posteriori, la elaboración de creaciones individuales y colectivas, con contenido suficiente como para constituir herramientas didácticas o materiales con mensaje transformador.

A principio de cada taller se ubicaba a los y las participantes en el papel concreto que ocupaban dentro del proyecto y en la acción generosa de ambas partes (entidad pública y ciudadanía) al ofrecer, por un lado, un espacio gratuito y colectivo para la capacitación pública en disciplinas tales como la literatura, la expresión audiovisual o escénica, por citar algunas de ellas, y por otro, el recoger y aprovechar las producciones aportadas (canciones, cortometrajes, logotipo, imágenes, etc.) como base del desarrollo de la campaña propiamente dicha, con el valor añadido de haberse confeccionado de manera procesual por ciudadanos y ciudadanas comprometidos en abordar la temática de la interculturalidad. Cada participante contó no sólo con la información ofrecida en el tríptico que anunciaba cada taller sino, también, en un documento que enmarcaba la realidad sobre la que se apoyaba la campaña por la interculturalidad (1).

El proyecto contaba con dos grandes fases:

- 1ª fase: Creación y elaboración de los materiales de sensibilización en seis talleres, desde abril a octubre de 2004, centrada en la sensibilización de ciudadanos ante la creación en sí misma considerada pero también ante el hecho intercultural.
- 2ª fase: Difusión y desarrollo de la campaña ciudadana, mes de noviembre y diciembre de 2004 a través del material elaborado de forma generosa por los grupos de los talleres precedentes.

5. Producciones

Cada ámbito de actuación creativa, se generó una producción específica que constituiría un soporte de la campaña de difusión.

5.1. Taller literario

Así desde el taller literario de poética y narrativa surgieron cuentos, poemas, relatos, lemas, cartas abiertas, citas, etc., que hablaban de las emociones y sentimientos que promueve el acercamiento a personas provenientes de otras realidades geográficas y culturales y con las cuales se puede, dadas

(1)
Ver anexo 1: Documento introductorio de partida que se entregó a los participantes del taller de creación audiovisual.

sus circunstancias de emigrantes, compartir la misma ciudad, el mismo entorno y como consecuencia, situaciones de convivencia social, educativa, de barrio, etc..

“El eje temático de los talleres, referido a las relaciones interculturales, al respeto y reconocimiento de los otr@s y a las resonancias personales y grupales que movilizan, estimuló a las personas participantes a una creación literaria, individual o colectivamente, que dio cuenta del clima de confianza y sensibilización logrado. Se instrumentaron técnicas de trabajo corporal, improvisaciones dramáticas y dinámicas interactivas que posibilitaron un entramado grupal favorable a la creación. Teniendo en cuenta que la mayoría de los/as participantes no tenían experiencias previas, lo producido confirma una vez más las potencialidades creativas de los seres humanos, y la profunda belleza interior que la magia de las palabras puede permitir aflorar para ser comunicada.

Este taller contó con dos grupos distintos de participantes. En cada grupo se realizaron tres sesiones y se recopiló el material producido para ser incluido en la edición de una publicación (libro-disco CD) con el consentimiento de las personas participantes. Tres fueron las sesiones en cada uno de los dos talleres realizados:

a) *Sesión 1: En el desierto crecen rosas*

“...La primera vez que fui a Galicia, mis amigos me llevaron al río del olvido. Mis amigos me dijeron que los legionarios romanos, en los antiguos tiempos imperiales, habían querido invadir estas tierras, pero de aquí no habían pasado: paralizados por el pánico, se habían detenido a la orilla de este río. Y no lo habían atravesado nunca, porque quien cruza el río del Olvido llega a la otra orilla sin saber quién es ni de dónde viene” (Eduardo Galeano, fragmento del texto titulado “El río del olvido”, editado en “El libro de los abrazos”).

En esta sesión se analizaron las generalizaciones y las categorizaciones que limitan la posibilidad de descubrir profundamente otras identidades culturales, regionales y personales: “*Los andaluces son así...*”, “*el desierto es pura arena...*”, “*los inmigrantes traen problemas...*”. El texto de Eduardo Galeano “*El Río del Olvido*” permitió también enriquecer la visión y comprensión de lo que significa ser emigrante y la necesidad de defender “del olvido” aquellos aspectos vivenciales que enriquecen las identidades personales. Reconocer aquello “que no queremos olvidar” permite respetar las vivencias que las personas que emigran incluyen en su maleta existencial.

A través de diferentes técnicas expresivas se construyó un territorio de confianza donde pudieron expresarse circunstancias de las identidades genéticas, culturales y sociales de quienes participaron (*...mi abuelo emigró a Francia... yo llegué de otro pueblo... etc.*). Un territorio donde hubo espacio para lo común y lo diferente y que acogió la mezcla de historias y vivencias. Así como en la rosa del desierto se mezclan la sal, la arena, el viento frío y el viento cálido, elementos aparentemente contradictorios, para producir algo tan bello, la “mezcla” de las vivencias grupales, de los sentires, produjo cuentos y poemas nacidos de profundidades interiores muchas veces desconocidas hasta para quienes andan con ellas por la vida.

b) *Sesión 2: La casa de las palabras*

¿Con qué materiales interiores construimos nuestros vínculos, afectos, proyectos de vida, interacciones? ¿Si construyéramos una casa con palabras,

cuáles elegiríamos? ¿Cuáles de esas palabras podemos “canjear”, compartir, ofrecer, recibir? La capacidad expresiva nos permite abordar un taller de “construcciones” personales y colectivas. Construimos “casas” con puertas abiertas para dar acogida a la diversidad y para enriquecernos con diferentes aportes.

c) *Sesión 3: Una esponja para lavar el cielo*

¿Tenemos conciencia de la propia identidad, de nuestros objetivos de vida más profundos, de nuestros sueños, para después poder interiorizarnos y reconocer los ajenos tomando conciencia de que muchos de ellos pueden tener una esencialidad común? A partir del poema de Mario Benedetti, “*Otro Cielo*”, se apuntó a descubrir lo propio, la sensibilidad individual, la conciencia de la propia identidad, las ganas de cambiar aquello que nos dificulta el acercamiento al otro, de lavar “lo que me imponen”. Estas “imposiciones” pueden venir de las reglas del sistema, la sociedad de consumo o de otras variables personales; se entiende que conspiran con mi proyecto de vida. Sólo es posible superarlas al tener una actitud más amplia y comprensiva para con las diferencias, ya sean éstas étnicas, geográficas, o de cualquier otro origen.

Resultados en relación con la producción literaria: Los trabajos fueron, en su mayoría, realizados en los talleres y otros, también incluidos, fueron escritos luego de las sesiones, con total pertinencia al eje temático, recogiendo aspectos sensibles y reflexivos trabajados en los grupos. En la transcripción de los trabajos para las ediciones de estos en la campaña de sensibilización, se ha respetado la espontaneidad e inmediatez con que fueron elaborados y sólo se corrigieron puntuaciones y algunos aspectos sintácticos o gramaticales para favorecer la lectura de los mismos. Se incluyeron también textos o fragmentos de textos que fueron utilizados como disparadores para la creatividad y la reflexión” (Lía Schenck). Por último lo producido se agrupó en cuatro capítulos o apartados, para su edición tanto en el libro-disco, en la exposición gráfica o en su aparición en medios de comunicación, a continuación y a manera de ejemplo se presenta una creación de cada uno de ellos:

“Cartas sin sello postal ni destinatario exclusivo”

Querido/a Amigo/a:

*Te escribo a ti, que nunca vi tu rostro,
que no sé quién eres ni qué piensas, que no sé el color de tu piel, que desconozco cómo son las palabras que usas para decir “te quiero”,
“estoy contento” o “tengo miedo”. En realidad sólo tengo la certeza de que sueñas con encontrar ese pedacito de cielo que te corresponde. Por eso quiero decirte que yo, que también anhelo encontrar el mío, estaría encantado de compartir una parte contigo, si el cielo que tú buscas coincidiera en alguna de sus esquinas,
o de sus lados, o de su centro, con el cielo que yo busco.*

(Saúl Ariza Cañete)

“Cuentos con orillas y sin fronteras”

Los hilos de colores.

Manuela vivía en un lugar donde todo el mundo se dedicaba a bordar, para esta tarea disponían solo de hilo de dos colores, amarillo y violeta.

*De niña su abuelo le contaba historias de un lugar muy lejano donde tenían hilos de todos los colores.
Aburrida de la monotonía cogió su maleta, amarilla o violeta, y se aventuró a buscar aquel sitio.
Después de varias noches de viaje lo encontró.
Entonces fue al mercado de los hilos y al verlo quedó sorprendida de la gran variedad cromática. Observando y observando descubrió que en aquel llamativo mercado faltaban colores: el amarillo y el violeta.
Entonces pensó..., que no solo ella iba a descubrir tonalidades nuevas, sino que además le podría mostrar a todos como era el amarillo y el violeta.*

(Creación colectiva)

“Poemas de esponja para limpiar el cielo”

El otro, la otra

*¿Quién es el otro, la otra?
Quién sino alguien de quien nos separa una piel,
algo de aire tal vez..
Alguien que posee otros sueños, otros deseos,
otras sombras,
Que viene de otro mundo desde el que aprendemos
a conocer el nuestro,
Otro mundo sin el cual el propio
no tendría sentido.
El otro, la otra, soy yo frente al espejo.*

(Creación colectiva)

“Palabras”

Muchas de las palabras que sostienen esta campaña de apertura a la interculturalidad no pocas veces están teñidas de prejuicios, de estereotipos que no nos permiten ampliar sus significados, hacerlos más humanos, más a la medida de las personas sensibles que en todo el planeta intentan construir una cultura de la paz y la esperanza.

En los talleres se trabajaron los aspectos estereotipados en relación, por ejemplo a la palabra emigrante, aduana, frontera, etc., lo que permitió poetizar en la búsqueda de acepciones más humanas y comprensivas que no partieran desde las carencias.

Aduana, fronteras:

*¿Por qué una aduana no puede ser un lugar donde se habilita un comité de bienvenida a aquellas personas que vienen de tierras lejanas?
¿Por qué no puede ser un lugar de puertas abiertas que te invitan a entrar?
¿Por qué no puede quedar en el pasado su acepción de control a la libertad de desplazamiento de los ciudadanos por este mundo que nos pertenece a todos?
¿Por qué las fronteras, esas líneas imaginarias e inexistentes forjadas para el beneficio de los pocos y para atajar los sueños de los muchos, no pueden ser otra cosa?*

¿Por qué no pueden eliminarse o transformarse en un velo de flores que las personas pudiéramos quitar recogiendo cada cual la suya?

(Creación colectiva)

5.2. Taller de música y composición

Del taller de música y composición, de los distintos jóvenes cantautores y músicos aficionados involucrados, se conformaron una serie de temas de contenido relacional con el objetivo de la campaña. Dichas letras, compuestas por solistas y grupos cordobeses, y abordadas en las sesiones preparatorias con unas pautas comunes, se planificaron e intercambiaron como formula de enriquecimiento colectivo y sirvieron no solo para ser recogidas en el disco que se gravaría y que acompañaría al libro, en el cual se incluiría materiales literarios y plásticos, amén de un comentario expreso del sentido y actualidad crítica de cada una de las letras. También recogía unos apuntes para un tratamiento didáctico de la canción o tema musical, para ser abordado en el aula o en grupo. El resultado de este taller se tituló “Música y Palabras” y en él se invitó a los y las participantes en la iniciativa a un encuentro armónico a través del ejercicio consciente de que la expresión musical tiene como herramienta útil con la que trabajar el valor del respeto y reconocimiento de los otr@s en las relaciones interculturales. Los diez temas resultantes del disco son una muestra de la diversidad musical, y recoge desde el flamenco, la música tradicional mediterránea, el *rock* urbano, ó la canción de autor, por citar algunos estilos, contribuyendo a mostrar de la mejor manera la propia diversidad cultural del mundo de hoy.

“No tiene sentido la voz desde la soledad, desde allá donde resulta imposible comunicarse. Desde donde la expresión debe convertirse obligatoriamente en grito para luego ser solamente un vago eco. Hemos decidido no ser solamente un vago eco; responder a la propuesta de imaginar posible lo difícil y gritarlo desde donde se nos pueda oír, desde una azotea en forma de disco. Para poder lanzar al aire nuestro mensaje sin romperlo ni viciarlo.

Y decidió también la música. Optó por tener tonos y estilos tan diferentes como cada una de las canciones que surgieron de un compromiso solidario y compartido. Cada músico creyó pensar por sí mismo, pero la música prefirió no repetirse y crear igualdad desde el abanico de lo distinto: esclavitud infantil, fusión, desarraigo del que emigra, racismo, utopía, prostitución o compromiso personal... pero siempre con el deseo de transmitir solidaridad, lucha, proceso para que un mundo intercultural sea posible.” (introducción al apartado musical del libro, realizada por Rafa Ruiz, coordinador del grupo).

El aporte musical a la campaña por la interculturalidad supuso disponer de un recurso musical muy válido para adolescentes y jóvenes, como método de transmisión de valores y mensajes con contenido crítico sobre la realidad mundial. Por ello se decidió que fuese parte de una edición (en formato disco libro) que se constituyese en material didáctico sensibilizador denominado “Música y Palabras: Creaciones para la Interculturalidad”. Este recogería por un lado el *Manifiesto por la Interculturalidad*, (2) como texto marco de la campaña, las creaciones del taller literario, las letras de cada tema musical, el comentario sobre las mismas (realizado por los creadores y las creadoras) y, por último, unas recomendaciones didácticas que pudieran permitir sacarle el jugo educativo que merece. A manera de ejemplo recogemos la letra de un tema y su desarrollo complementario:

LOS OJOS DE BLIMUNDA

*Como cantar si comí aquel pan,
mis ojos ciegos al caminar*

(2)
Ver anexo 2: Manifiesto por la interculturalidad.

*Soy otro mas sin corazón ni voluntad,
soy otro mas de alrededor.
Al despertar, mendrugo de pan,
mediocridad, me hace mas vulgar.
Personas son quien me cruzo cada día,
son otros mas de alrededor.*

*De que color tiene ojos Blimunda,
de que color puede ver tu interior,
si con sus ojos puede mirarte por dentro,
puede ver luz en este mundo de ciegos.*

*Y si es un don el poderte ver
lo que escondes con tu blanca piel.
Bruja no soy es tristeza conocer
la voluntad de los demás.*

*Si para ellos a la vista esta,
no hay nada mas que lo superficial.
Ojos que no ven mas allá de sus pasos,
la oscuridad, falta la luz.*

*Cada persona lleva su esencia,
puede contarte algo nuevo del sol.
Abre tus ojos como los abre Blimunda,
descubre cual es el color de su historia.*

*Hombre aquel, al que te cruzas algún día
sin saber, que aunque te parezca tan diferente a ti
nació en una ciudad sin luz igual que tu,
no vio nadie alrededor.*

*Una vez, quizás se miren vuestros ojos para conocer
de que color esta pintado el interior
sin pronunciar palabra saben
que mirarse es la casa de ambos.*

*De que color tiene ojos Blimunda,
de que color puede ver tu interior,
si con sus ojos puede mirarte por dentro,
puede ver luz en este mundo de ciegos.*

(Letra, música, voz y guitarra: Sara Villafuerte)

Comentario del tema por la autora:

Desde antes de mis primeros recuerdos, he tenido una guitarra cerca, en casa, donde la música ha coloreado cada momento. Por eso, pensé dedicar mi vida a no separarme de ella, estudiando guitarra clásica en el conservatorio y formándome como maestra de música para, en un futuro, poder transmitir este amor por la música a los niños, la capacidad de conmoverse y abrirse ante estas expresiones.

Un día decidí contar con canciones lo que me iba pasando, mis pensamientos, mis inquietudes, uniendo palabra tras palabra con las notas y acordes de mi guitarra. Poco a poco, una tras otra, se fueron llenando de nuevas experiencias, personajes, países, ritmos, pinturas, poemas, cuentos... de todo cuanto había a mi alrededor.

“Los ojos de Blimunda” surgió gracias a las reflexiones que me provocaron la lectura de las obras de José Saramago, en este caso, su libro *Memorial del convento*. Trata sobre un hecho muy simple: el de acercarte a los demás y mirar en su interior; abrir tus oídos para escuchar sus historias, algunas fascinantes, otras increíbles, otras más cercanas, dedicar un poco de tu tiempo a observar y sentir. Necesitamos, a veces, apartarnos de este frío mundo de prisas que nos rodea, para mirar de tú a tú y descubrir que las personas somos más iguales por dentro que por fuera. Blimunda cuenta con ese don, puede ver dentro de las personas, conoce sus voluntades. Tiene unos extraños ojos con los que ve cosas que los demás no apreciamos. Hay muchos detalles que nos pasamos por alto, gente que nos cruzamos y que, a simple vista, no nos dice nada, paisajes y habitantes que nos enseñan sus formas de vida, hay mucho que aprender. Digamos que esa es la suerte que puede tener alguien como Blimunda, que en cuanto que vio a Baltasar sobraron las palabras para sentir que, al mirarse, era la casa de ambos. Quién con una mirada te hace sentir como en casa, y aún mas con una sonrisa o con un gesto. Ahí va una pizca de alegría con esta historia, un pequeño empujón a fijarnos en todos esos colores y con eso ampliar nuestro horizonte, ése es el espíritu de esta canción.

Apuntes para un tratamiento didáctico:

Al tratarse de descubrir lo que te puede aportar cada persona, y dado que la canción ha sido inspirada en la lectura de un libro, planteo la siguiente sesión:

- Tras la lectura de un cuento, cada niño hace una descripción del personaje en el que se ha fijado, diciendo de dónde proviene, su país, sus costumbres, sus gustos, su trabajo, esos detalles que lo hacen ser como es, que lo definen. Incluso puede hacer un dibujo de cómo se lo imagina. Una vez que cada uno tenga su personaje, pueden disponerse por parejas, y representar un diálogo entre ambos, es decir, un encuentro en el que se conozcan y compartan lo que anteriormente han redactado. ¿Cómo sería ese encuentro entre dos personas reales? Así pueden apreciar lo que se da en la vida cada día, descubriendo a la gente de su alrededor. Las parejas pueden ir cambiando, propiciando varios encuentros para cada persona.
- Establecer estrategias y/o dinámicas que favorezcan el encuentro con personas de distinta procedencia aprovechando el enriquecimiento que su conocimiento aporta, ya sea a través de la entrevista, de las cartas, del correo electrónico, etc.
- Partiendo de cómo es el personaje de la canción, Blimunda, y de su capacidad, establecer una dinámica de empatía a partir del reconocimiento de las características propias a través de la aportación grupal, detalles de cómo somos vistos por los otros. Para ello se sugiere utilizar materiales recogidos en la publicación “Educación Intercultural” del Colectivo AMANI ed. Popular, 1994.

5.3. Taller de diseño y creación plástica

Del taller de diseño y creación plástica surgieron materiales como el cartel de la campaña (representado a través de la colorista calle bonaerense de Caminito del barrio de Boca y la incorporación en distintos idiomas y grafías de la palabra central de la campaña nosOTR@S), el diseño de la portada del

disco libro, la muestra expositiva (imágenes + textos del taller literario) dotada de contenido para propiciar información, conocimiento y reflexión del público; y el logotipo (3) creado por el artista local Gova!, consistente en un código de barras, en este caso de colores diversos y con una sus líneas curvada, a manera de presentar y considerar la diferencia dentro de los grupos humanos. Con estos materiales conformados de manera colectiva por los participantes en el taller se editaron postales, tarjetas y anuncios en prensa y supuso el aporte gráfico a la campaña.

5.4. Taller de creación audiovisual

En el ámbito de la creación audiovisual la producción, tras la adquisición de habilidades técnicas en el manejo de la cámara, la realización ó el montaje, y tras centrar las ideas posibles como guión argumental, con el documento generador de la campaña (4), se concretó en un documental de 20 minutos que partía de entrevistas a distintas personas a las que se les demandaba sobre la sociedad en la que vivimos y el hecho intercultural, siguiendo simultáneamente la vida y el entorno de dos inmigrantes en Córdoba a lo largo de una jornada diaria, con el fin de romper el tópico y los estereotipos que giran sobre ellos desde el imaginario colectivo. Una segunda producción fue un cortometraje de ficción que abordaba las relaciones trasfronterizas o las barreras físicas que a veces tratan de romper las relaciones humanas y que ponía en relación a dos jóvenes de Tánger y de Cádiz, por último se realizó un cortometraje de animación con plastilina sobre los estereotipos creados en torno a turistas o a inmigrantes con una visión educativa y conclusión final reflexiva. Así mismo la campaña dispuso de un “spot” o anuncio breve, todo ello con contenido argumental relacionado con la temática y producido con materiales de diversos talleres: con música extraída del disco, imagen móvil del logotipo y creación audiovisual.

5.5. Taller de artes escénicas

Para concluir en la temática escénica el taller proponía a través de la danza y la expresión corporal generar varias representaciones o “performances” engarzadas y con aportes significativos comprensibles por el público que presenciara la representación. Se tituló “Del otro lado”, como base se estableció un guión que recogía distintas situaciones como la partida de un inmigrante, el traslado, el aislamiento, la integración, la aceptación o la convivencia. Todo ello en una secuencia progresiva, acompañaba de versos iniciales de distintos poetas que permitían dar un mayor significado de la puesta en escena. A continuación se reseña el guión presentado al público en cada una de las representaciones:

“Del Otro Lado” es el resultado de una investigación que, a través del gesto y el movimiento, pretende descubrir y transmitir las sensaciones y los sentimientos de los inmigrantes y de aquellos que le rodean. Para ello hemos intentado profundizar en lo que consideramos las “*seis fases*” por las que pasa un inmigrante antes de su integración total en la sociedad a la que llega:

1. **Partir, abandonar.**

*“Vienen de los remotos países de la pena.
Guadalquivir abierto.
Y van a un laberinto.*

(3)

Ver anexo 3: Logotipo e imagen gráfica de la campaña.

(4)

Ver anexo 1.

*Amor, cristal y piedra.
¡Ay, Guadalquivir!*

F. García Lorca

2. Trasladarse, ser transportado.

*“Llegó con tres heridas:
la del amor, la de la muerte y la de la vida.”*

M. Hernández

3. Aislamiento, ser marginado.

*“No somos nosotros nada más que a los ojos de los otros,
y es a partir de la mirada de los otros cuando
nos asumimos como nosotros.”*

Sartre

4. Integración, ser tolerado.

*“Tal vez no ser es ser sin que tú seas,
tal vez, entonces, soy porque tú eres.”*

P. Neruda

5. Aceptación, ser apreciado.

*“Unos ojos
que, al ver que otros le miran,
sienten que por fin son algo.”*

C. Bernier

6. Convivencia.

*“La pluralidad no tiene voz, tiene voces.
La multiculturalidad no tiene idioma, tiene idiomas.
La diversidad no tiene color, tiene colores.”*

Lia Schenck

6. La campaña de interculturalidad

Una de las metas de la campaña era que desde los talleres se produjeran materiales no perecederos y actuales, posibles de usar en distintos ámbitos educativos, que sirviesen de apoyo a otras actuaciones municipales de educación en valores o de educación para el desarrollo, constituyendo herramientas útiles para el fondo de recursos pedagógicos de la Delegación de Cooperación y a la vez intentar que la programación no quedase circunscrita a actividades puntuales durante el desarrollo de la segunda fase de difusión de la campaña. Desde esta perspectiva destacamos los siguientes materiales resultantes:

- Exposición “Imágenes y Palabras para la Interculturalidad”. Muestra compuesta por 25 paneles de cartón pluma de 70x 50 cm., impresos con textos de los talleres de creación literaria, declaración de los derechos humanos, manifiesto de la interculturalidad, que acompañaban imágenes fotográficas ilustrativas.

- Edición de disco CD con los diez temas compuestos por los jóvenes músicos implicados.
- Publicación del Libro disco CD “Música y Palabras: Creaciones para la Interculturalidad” que recoge por un lado la edición de las creaciones literarias y la metodología empleada en su producción, así como las letras de temas musicales del disco, el comentario sobre las mismas y las aplicaciones didácticas, además de aportes del taller de diseño gráfico.
- DVD que recoge las producciones videográficas realizadas en el taller de artes gráficas.
- Cartelería, postales, tarjetas con contenido expreso de la campaña.

Por otra parte, entre las actividades puntuales realizadas (complementarias a las anteriores resultantes de la primera fase de trabajo grupal con ciudadanos), figuran las siguientes actuaciones:

- Concierto por la Interculturalidad, acto central de la campaña realizado el 2 de noviembre de 2004 en el Gran Teatro de Córdoba, con intervención de participantes de cuatro talleres realizados, iniciativa musical con la actuación de los autores de los temas, taller literario con la lectura de parte de las creaciones en distintos intervalos del espectáculo, representación de la “performance” realizada por las personas del taller escénico y uso de la imágenes del taller de diseño. En ella se leyó el manifiesto marco de la campaña, asistieron 900 personas y fue retransmitida por televisiones locales y medios de comunicación.
- Emisión de cuñas de radio y anuncios de prensa, a través de creaciones del taller literario y musical.
- Difusión de cartelería de gran formato en mobiliario urbano y otros soportes alusivos a la campaña por la interculturalidad.
- Emisión de programas específicos en la Televisión Municipal.
- Presentación y proyección de las producciones y creaciones audiovisuales, así como del libro disco, en el Salón de Mosaicos del Alcázar de Córdoba el 27 de diciembre de 2004, a manera de conclusión de la campaña.

7. Recursos utilizados

Para poder llevar a cabo todo este proyecto se han utilizado recursos materiales y humanos que pasamos a relatar:

- Apoyo y colaboración de áreas municipales y programas:
 - Departamento de Mujer: Contacto con grupo de mujeres para desarrollo de talleres.
 - Departamento de Participación Ciudadana: Contacto con Centros Cívicos para desarrollo de talleres de creación.
 - Departamento de Juventud: Colaboración para desarrollo o convocatoria de curso audiovisual.
 - Departamento de Cultura: Colaboración en el ámbito musical para el desarrollo del Concierto por la Interculturalidad en el Gran Teatro.
- Infraestructuras: Jardín Botánico, Centro Cívico “Sebastián Cuevas”, Sala de Exposiciones del Centro Cívico Norte, Gran Teatro, Alcázar de los Reyes Cristianos, Facultad de Filosofía y Letras, Instalaciones de la TVM, Plazas y espacios públicos de la ciudad, Institutos de Secundaria, etc.

- Económicos: 30.000 euros (aportados por el Dptº de Cooperación).
- Humanos: Monitoraje de talleres, asociaciones y ONGD's, personal técnico de la Delegación de Cooperación, participantes en talleres, etc.
- Soportes y recursos para la difusión: "MUPIS" (mobiliario urbano), autobuses urbanos de la ciudad, prensa, radio, programaciones de distintas áreas municipales (cultura, juventud, mujer, participación ciudadana y cooperación).

8. Temporalización

El calendario seguido y las tareas desarrolladas para poner en marcha todo este proyecto se detallan a continuación:

Marzo 2004:

Contacto con dinamizadores de talleres y áreas municipales colaboradoras
Definición de calendario y ubicación de talleres.

Difusión de la 1ª fase del proyecto a desarrollar de abril a junio de 2004.

Tramitación del proyecto y expediente para su aprobación. Valoración económica.

Reunión coordinación con monitores del programa.

Diseño y coordinación desarrollo específico de la 2ª fase de nov. 2004.

Abril, Mayo y Junio:

Desarrollo de talleres específicos de los distintos ámbitos propuestos: literario, plástico, audiovisual.

Proceso de articulación musical para la composición y producción de un disco CD.

Convocatoria de encuentro de participantes implicados en la 1ª fase

Julio, Agosto, Septiembre y Octubre:

Desarrollo del taller gráfico y escénico

Trabajo de articulación de los materiales producidos (literarios, gráficos, etc.)

Grabación y Edición del libro CD

Encargo del material de difusión de la 2ª fase de la campaña ciudadana.

Octubre:

Continuación de taller escénico

Difusión de las actividades que compondrán la campaña a realizar en noviembre y diciembre

Noviembre:

Concierto por la interculturalidad: Gran Teatro 2 de nov. 2004

Emisión del "spot" de la campaña en TV locales

Anuncios en prensa

Difusión del manifiesto. Difusión callejera a través del mobiliario urbano "MUPis"
"Performances" del taller escénico en espacios públicos.

Diciembre:

Exposición "Imágenes y Palabras para la Interculturalidad" en el C. Cívico Norte

Presentación y proyección de creaciones audiovisuales, así como de la edición del disco libro en el Salón de Mosaicos del Alcázar

Evaluación del programa.

9. Evaluación

Se llevó a cabo en dos momentos y a dos niveles. Al finalizar la primera fase y partiendo de un instrumento individual (cuestionario) a cada una de las personas participantes en los talleres y, de manera grupal, a través de la valoración colectiva con el/la dinamizador/a docente al finalizar los mismos. Tras la segunda fase, se realizó, desde la coordinación del proyecto, una segunda evaluación, no solo a nivel técnico, sino también contando con las personas colaboradoras (docentes dinamizadores de los talleres creativos) haciéndose hincapié en el resultado de la producción colectiva y en el desarrollo y difusión de dicha producción durante la campaña ciudadana de los meses de noviembre y diciembre.

Entre los aspectos positivos que destacamos en la evaluación, reseñamos:

- El trabajo grupal y la metodología en la producción de materiales.
- La complementariedad de unos talleres con otros, como quedó demostrado en el Concierto por la Interculturalidad, resumen de la producción colectiva.
- La existencia de materiales no perecederos que puedan ser usados a posteriori.
- Se parte de la sensibilización individual para invitar a la sensibilización grupal.
- La devolución al grupo de sus producciones y su participación en la campaña posterior.

Entre los aspectos a mejorar del proyecto reseñamos:

- La búsqueda de otras posibles acciones, durante la campaña, protagonizadas por los participantes de la primera fase, rentabilizadora de su experiencia.
- Dotar de mayor contenido didáctico a cada una de las producciones elaboradas.
- Realizar un seguimiento de la utilidad de dichos materiales, tanto en el aula como en aquellos grupos a los que se destina (jóvenes, asociaciones, medios de comunicación, etc.)
- Evaluación conjunta con todos los actores y actrices implicados en la primera fase creativa del programa.

El disco libro editado bajo el título “Música y Palabras: Creaciones para la Interculturalidad” ha sido distribuido a todos los centros de enseñanza de educación primaria y secundaria de la ciudad de Córdoba, al objeto de ser un recurso mas por parte de los docentes. También se ha enviado ejemplares a otras entidades sociales y públicas especializadas en la educación en valores con jóvenes o que trabajan en el ámbito de la educación al desarrollo.

El disco (CD) se ha repartido entre los y las participantes de la iniciativa musical, siendo para dichas personas la primera vez que grababan alguna de sus composiciones y se ha promocionado entre emisoras de radio. Este material se acompañaba de dípticos informativos sobre el motivo de su edición.

La exposición “Imágenes y Palabras para la interculturalidad” ha quedado en el centro de recursos para la sensibilización del Ayuntamiento y tiene un carácter itinerante, exponiéndose en distintas salas y centros públicos, dentro de diversos programas: semanas de la solidaridad, jornadas por la paz en distritos, etc.

Por último, la confección de un DVD reunió las cuatro creaciones realizadas a nivel audiovisual, el documental, el cortometraje de ficción, el corto de animación y el anuncio o “spot”, estando a disposición de colectivos, medios de comunicación, centros de enseñanza, ONG’s etc.

BIBLIOGRAFÍA:

Albó, X. (2001). “Políticas interculturales en una sociedad pluricultural”. Conferencia Internacional sobre el Diálogo de las Culturas. Lima.

Colectivo AMANI: (1994). “Educación Intercultural”. Ed. Popular. Madrid.

(2004). “La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales”. Ed. Los Libros la Catarata. Madrid.

Galeano, E. (1989). “El libro de los abrazos” Editorial Siglo XXI. Madrid.

Giménez, C. (2003). “Qué es la inmigración”. Ed. Integral. Madrid

Plan Municipal de Paz y Solidaridad (aprobado en Pleno Municipal el 3 de junio de 2004, con carácter cuatrienal). Ayuntamiento de Córdoba.

Schenk, L. (1992). “El retorno de los nómades”. Editorial Rumbo. Montevideo.

ANEXO 1

DOCUMENTO INTRODUCTORIO DE PARTIDA

“Programa **nos-OTR@S**”

Campaña de Sensibilización Ciudadana:

Desde la Concejalía Cooperación se va a desarrollar en el próximo mes de noviembre una campaña ciudadana de sensibilización con el objetivo de posibilitar, a través de distintas formas de expresión, la reflexión en torno a las relaciones interculturales, el respeto y el reconocimiento de “los otr@s” desde una perspectiva “Norte-Sur”.

*Con esa intencionalidad se plantea una primera intervención, de carácter más formativo, donde ciudadan@s de distinto tipo puedan aportar, tras el desarrollo de distintos talleres, creaciones que contribuyan a conformar los contenidos de dicha campaña. Desde esta perspectiva el taller de **creación audiovisual** que nos ocupa se plantea la producción creativa por parte de l@s participantes, de manera individual o colectiva y a través de obras diversas, ya sean reportajes, “spot”, cortometrajes, anuncios, entrevistas, etc. abordar temas relacionados con las relaciones interculturales de nuestro mundo y que tienen, por citar algunos ejemplos, a:*

- Respetar los derechos humanos.
- Denunciar la injusta situación de los pueblos del Sur empobrecido sobre los del Norte enriquecido (situación del denominado Tercer Mundo).
- Mostrar la riqueza de la diversidad cultural de los pueblos.
- Promocionar acciones encaminadas a la consecución de la paz, la solidaridad y la justicia entre los seres humanos.
- Tratar el fenómeno migratorio.
- Abordar la lucha contra el racismo y la xenofobia.
- Fomentar el respeto a cualquier ser humano, sea cual sea su raza, condición, origen, género, religión, etc.

La situación comparativa de países empobrecidos con el mundo desarrollado es que el 80% del mundo sólo posee el 10% de los recursos, mientras el otro 20% es dueño del 90% de las riquezas. La generalizada escasez, y sobre todo, la mala distribución de agua, alimentos, atención sanitaria y educación es una realidad en más de las 2/3 partes de la población mundial. La inexistencia de derechos humanos en la generalidad de estos países agrava la situación, de tal forma que los **flujos migratorios** se convierten en una de las vías de respuesta, dando lugar a confrontaciones de varios tipos en los países denominados de acogida. De aquí, que un proceso educativo integral deba contemplar la **educación intercultural** como uno de las dimensiones a tener en cuenta a la hora de tratar del fenómeno migratorio, de tal forma que los conflictos normales a toda relación nueva y con personas de diferente cultura, raza o religión, se encaucen por caminos de tolerancia, convivencia, aceptación y enriquecimiento mutuo. Éste es el sentido de la presente campaña de sensibilización.

En una segunda fase de desarrollo de la campaña en sí, se pretende difundir las distintas creaciones audiovisuales, junto con las restantes procedentes de otras áreas creativas, a la ciudadanía en general con el fin de alcanzar el objetivo fijado inicialmente, de ahí la solicitud de que las obras que resulten este taller aborden la temática intercultural.

ANEXO 2

MANIFIESTO DE LA CAMPAÑA CIUDADANA POR LA INTERCULTURALIDAD

El Sur somos todos y todas. El mayor reto del porvenir es el de la supervivencia del planeta, una misión imposible si no se tiene en cuenta la defensa del medio ambiente y de los habitantes de ese mismo espacio, sometidos en sus tres cuartas partes a la amenaza del hambre y de la pobreza. Cualquier proyecto político, social y humano que merezca la pena emprenderse tendría como punto de partida el reconocimiento de que están sonando las alarmas de la tierra y que hacemos ruidos sordos a sus luces de emergencia.

El mapamundi de nuestros días repite que el 80% del mundo sólo posee el 10% de los recursos, mientras el otro 20% es dueño del 90% de las riquezas. Y este desequilibrio no solo concierne a las libertades sino a otros recursos igualmente prioritarios, como el agua, la salud o la educación.

La injusticia y la guerra, que suelen ser palabras sinónimas, campan por sus respetos, como los nuevos jinetes de un Apocalipsis que lleva sucediendo demasiado tiempo como para que nos demos cuenta de que ocurre y que nos incumbe incluso a los ciudadanos de ese raro oasis llamado Europa, una jaula dorada a pesar de que también conozca en su seno situaciones de marginación y de miseria.

No solo sería mezquino pensar que podíamos salir cómodamente al balcón para asistir a la muerte o a la explotación de los inmigrantes, como si ese crimen no fuera con nosotros y no hicieran falta tantos abrazos, al menos, como cerrojos, para vencer el idioma de la sospecha que siempre despierta aquello que desconocemos. No solo sería cómodo limitarnos a disfrutar de las conquistas del Estado del Bienestar, a sabiendas de que al otro lado de nuestras fronteras, lo más frecuente es que aumente el abismo económico entre las clases dominantes y la mayoría de los ciudadanos. No solo sería miserable sentarnos a la puerta de nuestras despensas a esperar que pase el cadáver de los hambrientos, de los nuevos esclavos, de aquellos que buscan otros horizontes huyendo de la falta de sustento o de la falta de un porvenir que no pueden encontrar en sus propios países, sometidos a menudo al despotismo, a la ignorancia, al colonialismo de nuevo o de viejo marchamo o al fanatismo que les condena a la sumisión o al terror como escalofriante venganza. No sólo sería mezquino, cómodo o miserable. Sería también estúpido o suicida. La solidaridad, en los tiempos que corren, no debiera ser una actitud voluntarista sino inevitable.

Perseguir la paz ajena es el mejor medio para mantener la otra. Siempre que la paz no sea miedo ni obediencia ciega, siempre que la paz no sea una cortina de humo para que la guerra del futuro la gane la injusticia.

Luchar por las desigualdades, dentro o fuera de las fronteras de nuestras naciones, es el mejor camino para defender esa arma secreta contra la barbarie a la que llamamos democracia.

Apostar por la interculturalidad no supone cambiar las claves de nuestra civilización, sino asumirlas. Si hay una raza humana, esa raza es mestiza y una vieja nación como España lo lleva escrito en sus genes.

El mundo que viene puede convertirse en sueño o en pesadilla y cada uno de nosotros tiene una llave para inclinar la balanza hacia uno u otro desenlace. Únete a aquellos que creemos que, más temprano que tarde, la libertad, la igualdad y la fraternidad, esas viejas palabras repetidas desde hace mucho, volverán a cruzar las alamedas. Desde esta premisa, la Delegación Municipal de Participación Ciudadana y Cooperación del Ayuntamiento de Córdoba te invita a la construcción de una ciudad nueva y plural, donde las diversas culturas se relacionen y actúen entre sí. Para difundir esta idea ponemos en marcha una campaña de sensibilización en torno a la Interculturalidad y al valor del respeto y consideración hacia l@S otr@s, bajo el título nosOTR@S.

Córdoba, noviembre de 2004

3. Logotipo e imagen gráfica de la campaña:



Puntos fuertes de Nosotr@s: Campaña por la interculturalidad del Ayuntamiento de Córdoba

- IMPULSO DE LA CREATIVIDAD Y DIVERSAS MODALIDADES CULTURALES: MÚSICA, TEATRO, ARTES GRÁFICAS, ETC.
- COLABORACIÓN CIUDADANA PARA LLEGAR CON LOS MENSAJES DE INTERCULTURALIDAD A LOS CIUDADANOS/AS.
- LA CULTURA COMO BASE PARA EL ENCUENTRO Y COMO HERRAMIENTA PARA LA LUCHA CONTRA LA DESIGUALDAD.
- CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LOS PRODUCTOS CULTURALES, SENTIMIENTO DE COMPARTIR.
- EL PRINCIPAL RECURSO UTILIZADO LA CREATIVIDAD DE LOS PROPIOS CIUDADANOS Y CIUDADANAS.
- APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS MATERIALES Y EQUIPAMIENTOS EXISTENTES, LO QUE PERMITE QUE EL PRESUPUESTO NO SEA MUY GRANDE.
- COLABORACIÓN Y COORDINACIÓN PARA LA GESTIÓN DEL PROYECTO.
- LOS JÓVENES Y SU CREATIVIDAD COMO VALOR AÑADIDO A LA EDUCACIÓN EN VALORES.
- CEDER EL PROTAGONISMO A LOS CIUDADANOS Y CIUDADANAS
- VOLUNTARIADO DE LOS PARTICIPANTES APORTANDO SU PRODUCTOS CREATIVOS.
- ELABORACIÓN DE PRODUCTOS NO PERECEDEROS: PANELES, CD, DVD, LIBRO-DISCO, CARTELERÍA, ETC.
- EXPOSICIÓN FINAL, DEVOLUCIÓN POR MEDIO DEL CONCIERTO Y OTRAS EXPOSICIONES.
- PONER EN VALOR POETAS, ESCRITORES Y ARTISTAS DE NUESTRA TIERRA Y DE LA CULTURA HISPANA.
- LA CULTURA COMO RECURSO PEDAGÓGICO.

La integración social y laboral de jóvenes que han estado tutelados y tuteladas por la Junta de Andalucía y han cumplido la mayoría de edad

En el tema que se va a desarrollar se va a definir de forma resumida algunos conceptos a los que haremos referencia en más de una ocasión a lo largo del artículo. Trataremos de explicar qué son los recursos del Programa de Mayoría de Edad, cómo se clasifican y qué implicaciones tienen para la Educación no Formal. Además detallaremos los objetivos que se persiguen alcanzar en los mismos. Hablaremos de la experiencia práctica que supone la intervención dentro de un recurso *de Alta Intensidad*, las características personales de estos chicos y chicas, de sus preocupaciones, intereses, situaciones personales y necesidades. Por otro lado estableceremos de una forma específica para estos recursos, cuales son los objetivos, metodología de trabajo y actuaciones que se realizan, describiremos la situación actual de los Programas +18 en Andalucía y aportaremos los últimos datos estadísticos del mapa de recursos que existen, así como el número de integrantes que se encuentran actualmente en ellos.

Palabras clave: Tutorización, orientación, atención integral, discriminación positiva, proceso gradual, delimitación temporal en función de indicadores específicos, normalización, voluntariedad, esfuerzo y compromiso del colectivo de jóvenes, identificación de claves del Programa +18 en apoyo a jóvenes extutelados.

1. Introducción

Antes de entrar a explicar la experiencia práctica en el campo de la Educación no Formal que vamos a desarrollar en este artículo, es importante precisar, conceptualizar y detallar que significa lo que vamos a llamar en todo momento Programas +18 o Mayoría de Edad, dentro del contexto de la Protección de Menores donde se encuadra dicha experiencia. Por tanto, para comprender las actuaciones que se realizan, es fundamental que se conozca y reflexione sobre lo que supone, para la juventud atendida y formada en estos Programas + 18, el hecho de haber estado tutelados por la Administración y cumplir dieciocho años. Es en éste momento cuando comienza una nueva etapa en su vida, marcada por la autonomía personal y la madurez *obligada por la ley* que nos indica que, a esa edad, ya se pertenece a la población adulta, se puede vivir de forma que no tenga ningún tipo de dependencia y se alcanzan todos los derechos y deberes que les corresponden de acuerdo con su nueva condición: la de mayores de edad. En este momento dejan de estar protegidos por la Administración que les tuteló y deben tener toda la formación necesaria que les permita vivir sin la dependencia a la que hacíamos referencia. La formación que reciben en estos recursos del Programa +18, va encaminada en todo momento a potenciar la autonomía personal de cada joven que

ingresa en ellos y a construir de forma individual su proyecto personal de vida.

Cuando con una persona menor de edad es desamparada e ingresa en un Centro de Protección de Menores, comienza un proceso de actuaciones e intervenciones encaminadas a garantizar sus derechos y protección. No vamos a detallar aquí todas estas actuaciones, dado que no es el tema del artículo, pero no podemos olvidar ni dejar a un lado, la cuestión de que las intervenciones que se llevan a cabo dentro de los Programas +18, se enmarcan en el Sistema de Protección de Menores y están ligadas al mismo por su propia definición (atención al colectivo de jóvenes extutelados). Importante resaltar que, las intervenciones que se realizan con estos chicos y chicas, una vez cumplida su mayoría de edad, no suponen la extensión de la protección que han recibido por parte de este mismo Sistema más allá de los dieciocho años. Tampoco es un proceso encaminado a garantizar una formación no reglada, con el único objetivo de que adquieran la preparación específica que les permita acceder al mercado de trabajo. Es algo mucho más complejo que parte de las necesidades de cada joven y su situación personal, ofreciendo un recurso para lograr su plena autonomía y normalización.

Es decir, una vez que esta juventud extutelada cumple los dieciocho años, comienza la construcción de un proyecto personal de vida orientado y apoyado por profesionales. La atención que se realiza lleva implícita un concepto mucho más amplio de educación no formal donde, de forma global, se trabajan multitud de objetivos divididos por áreas y todos ellos relacionados con la consecución de un objetivo final: *lograr su plena integración social y laboral, normalizando sus vidas y viviendo de forma totalmente autónoma.*

Llegados a este punto nos surgen una serie de preguntas que citamos a continuación: ¿Por qué aparece la necesidad de crear los Programas denominados de Mayoría de Edad? Porque la Administración de la Junta de Andalucía se plantea generar unos recursos para atender a unos chicos y chicas que, habiendo estado tutelados necesitan continuar con un apoyo y orientación que les permita continuar con un proceso encaminado a vivir de forma autónoma, que incluso esos recursos les faciliten construir un proyecto personal dirigido a crecer como personas, en definitiva a normalizar su situación e integrarse en la sociedad plenamente.

Una de las causas que justifican y explican la formación para este grupo de jóvenes, es la circunstancia que originó el ingreso de estos niños y niñas en los Centros de Protección de Menores. Circunstancias que se mantienen al cumplir los dieciocho años, o incluso como ocurre en la mayoría de los casos, se han agravado al llegar a dicha mayoría de edad y haber finalizado su proceso legal de protección. Este hecho nos indica que jóvenes que han sido tutelados por causas concretas, en base a un desamparo evidente y objetivo, carecen de recursos suficientes al salir de estos Centros de Protección, al no poder regresar a su núcleo familiar, además de no tener un referente positivo que les sirva de apoyo y orientación en dicho entorno familiar. Situación que, en la mayoría de los casos, aún contando con este referente familiar, supondría un retroceso grave, con una solución muy complicada para su vida personal y por consiguiente para su proyecto de vida. Por tanto, existe el riesgo real y objetivo de entrar en un circuito de marginación y exclusión social, con lo que las medidas que se habían adoptado para proteger a estas personas, no cumplen la totalidad sus objetivos, al no poder finalizar todo el proceso que requieren para lograr su autonomía personal.

Desde el instante que es protegido y atendido por el Sistema de Protección de Menores, comienzan una serie de actuaciones e intervenciones que abarcan e implican desde las Unidades Tutelares hasta los profesionales de los Centros de Protección, para lograr que la salida de dicho Sistema se realice de forma óptima y adecuada a las necesidades de cada uno/a de los menores atendidos. Es en este contexto del Sistema de Protección, donde se enmarcan los recursos para la Mayoría de Edad, dentro del Programa +18 de la Junta de Andalucía. Es decir su objetivo es apoyar, orientar y cimentar ese proceso de emancipación, de vida autónoma y normalizada, formando a esta población joven en todas las facetas de su vida, ofreciendo un recurso que les permita conseguir ese objetivo, además de evitar entrar en círculo comentado de exclusión social.

Hemos llegado a un punto donde debemos centrar la reflexión sobre lo que implica la justificación para atender a esta población. Partimos de la base de que en nuestra sociedad actual, la juventud en general, cada vez tiene más problemas para emanciparse, para vivir de forma independiente y autónoma. Son muchas las circunstancias que podríamos detallar para ilustrar estos problemas, como por ejemplo el acceso al mercado de trabajo que requiere cada vez más de una especialización, formación, conocimientos específicos y experiencia. Si a esto sumamos que conseguir una vivienda resulta muy complicado, debido a la situación del mercado inmobiliario y a su propia situación personal, que los salarios que perciben son bajos, que en muchos casos existe una alta precariedad laboral, etc. Podemos entender la dificultad que encuentra para emanciparse la juventud actual y que cada vez se retrase mucho más en el tiempo. En este sentido podemos afirmar que, el colectivo de jóvenes que proviene de los Centros de Protección de Menores, no es ajeno a estos ejemplos descritos, pero con el problema añadido de que éste grupo está obligado a madurar antes que el resto de sus compañeros y compañeras que tienen una vida normalizada. Qué, como en muchas ocasiones me han comentado los chicos y las chicas con los que he trabajado, el resto de jóvenes tienen la *suerte en su vida* de tener una familia que les ampare, apoye y oriente, mientras dura todo el proceso de emancipación.

Este apoyo familiar se traduce en una garantía para alcanzar de forma progresiva la autonomía personal, construyendo su proyecto personal de vida. Apoyo familiar con el que este grupo de jóvenes que proviene de los Centros de Protección no cuenta en ningún momento, debido a sus circunstancias personales, siendo el Sistema que los ha amparado y protegido quien debe aportar esa garantía de apoyo y dotar de los recursos necesarios para este fin. Por este motivo, una gran parte de las actuaciones se encamina a normalizar sus vidas, a favorecer su integración social y laboral, a trabajar con ellos y ellas de forma que se encuentren preparados para afrontar su autonomía cuando alcancen la mayoría de edad, orientando la construcción de su proyecto de vida.

Esta juventud, que en su día ingresó como menores en los Centros de Protección y donde han crecido, lo hizo con una *fecha de caducidad impresa*. Esta frase puede parecer cargada de ironía, pero no es así, esta *caducidad* vienen marcada por el día en el que cumplen los dieciocho años. En ese momento se considera que han alcanzado su emancipación y que se encuentran preparados y preparadas para iniciar su vida adulta, su proyecto de vida. Es como si para cualquier hijo o hija de una familia cualquiera, al cumplir los dieciocho años, sus padres les dijeran que ya se encuentran preparados para afrontar su autonomía, es más, deben contar con sus propios

recursos, buscarse una vivienda, un trabajo que les permita subsistir y vivir de forma independiente, administrando sus recursos, realizando todas las tareas de la vida cotidiana, gestionando sus documentos etc. Y lo que es más importante sin el apoyo familiar, es decir en soledad. Aspectos que nos pueden parecer tan simples como abrir una cuenta bancaria, realizar la compra diaria, confeccionar un menú, cocinar, mantener unas condiciones higiénicas adecuadas, realizar cualquier trámite administrativo o, por ejemplo, solicitar un crédito, los trámites para alquilar o adquirir una vivienda, pueden suponer una barrera muy difícil de superar para estos jóvenes que han vivido, hasta ese momento, amparados bajo el Sistema de Protección de Menores.

A esta juventud que ha cumplido los dieciocho años y ha estado tutelada, se les exige una responsabilidad mayor que al resto de compañeros y compañeras de su misma edad, que tienen una vida normalizada e integrada en su núcleo familiar. Se les exige que comiencen a vivir su proyecto de vida, su vida adulta, madurez y autonomía debido a sus circunstancias personales. Exigencia que parte de su propia situación y necesidades personales, ya que carecen de recursos para afrontar esta nueva etapa de su vida. Desde esta óptica, el mismo Sistema que los protegió, debe formarlos para afrontar esta etapa, debe dotar de los recursos necesarios para garantizar que puedan lograr su plena integración social y laboral, evitando situaciones de exclusión social. Debe favorecer, mediante la discriminación positiva y formación específica en cada una de las áreas, una serie de actuaciones encaminadas a lograr estos objetivos.

El desarrollo personal requiere su tiempo, la adolescencia es una etapa llena de incertidumbres, supone un cambio profundo en la persona, implica el paso de la infancia a la madurez. Estos periodos se viven, por parte de los jóvenes procedentes de los Centros de Protección, con una carga de conflicto añadida, con unas experiencias de vida personal que les definen y caracterizan con un perfil específico. Por tanto los recursos del Programa +18, cobran una especial importancia dentro del contexto descrito. En este artículo el objetivo es mostrar, dentro del campo de la educación no formal, los objetivos, metodología y actuaciones que se realizan desde una perspectiva eminentemente práctica, centrada en un recurso denominado de *Alta Intensidad* dentro del Programa +18.

Es complicado a la hora de explicar esta experiencia, de centrar estas reflexiones, no poner rostros y nombres a todos estos momentos en el que se detallan las actuaciones. Es difícil porque desde Marzo de 1997, fecha en el que se inició en Andalucía el primer recurso, considerado piloto por la experiencia que emprendía en ese momento para sistematizar la atención a este colectivo, he estado ligado de una u otra forma al Programa +18. Tanto en la Fundación Forja XXI, como en la Dirección General de Infancia y Familias, dependiente de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía, he desarrollado mi labor profesional en este campo. Estas situaciones vividas, con tantos y tantas jóvenes, con el grupo de profesionales que trabajan en estos Recursos, con los Técnicos de las Delegaciones Provinciales y de la Dirección General, en definitiva con todas las personas relacionadas con estos procesos, le da una carga de sentimiento muy fuerte al mismo, pero también me ha ayudado a tener la perspectiva suficiente para comprobar en que momento se encuentra esta atención. Si se me permite quisiera afirmar que he tenido la suerte de haber podido participar activamente desde el principio en su génesis, consolidación y crecimiento. Digo

que he tenido la suerte porque lo más importante es que he podido participar como profesional en el trabajo directo con los chicos y las chicas. Programar con ellos y ellas los objetivos y actividades, construir con ellos una metodología eficaz para lograrlos, orientarlos y apoyarlos en la construcción de su proyecto, sobre todo que permitan comprobar como ha ido evolucionando su vida, conocer sus pensamientos, sentimientos, miedos y frustraciones.

Hablar de los recursos para la Mayoría de Edad, es hablar del esfuerzo que emprende este colectivo de jóvenes para lograr vivir de forma autónoma, de cómo esta juventud construye un proyecto de vida basado, sobre todo, en evitar la experiencia que han vivido a nivel personal y familiar. Es decir, no quieren repetir en su vida el modelo familiar que les codujo a la tutela y crecer en un Centro de Protección de Menores, su objetivo es romper ese círculo. Detallar la intervención y formación que se realiza, es hablar también de cómo podemos aprender muchísimo de este grupo, por su madurez, por su lucha diaria en conseguir este objetivo de integración.

Para terminar esta introducción quisiera resumir brevemente alguno de los aspectos comentados antes de pasar a los siguientes puntos. Recordar que es responsabilidad de la Administración la atención de estos chicos y chicas. Esta responsabilidad comienza antes de que cumplan los dieciocho años y termina cuando existen unos niveles mínimos que les permitan lograr este objetivo dentro de unos plazos determinados, una responsabilidad compartida por el resto de los agentes sociales, Instituciones, Empresas y Entidades, de ahí que surja la necesidad de establecer una discriminación positiva, para evitar situaciones de exclusión social de esta juventud. El papel de la Administración en este sentido debe ser de responsabilidad pero además, de coordinación para favorecer esta discriminación positiva. Por tanto, la atención en estos Recursos supone un proceso integral y complejo, una intervención que no extiende la protección más allá de la mayoría de edad, sino que orienta, apoya y favorece que los chicos y las chicas vivan de forma autónoma.

2. Los recursos que componen el programa para la mayoría de edad. Definición, clasificación y características principales

A partir de este punto nos centramos en los recursos del Programa +18. Este título, como hemos visto en la introducción, ya nos indica a quién va dirigido el requisito fundamental para participar en el Programa +18 es haber sido tutelad/a y tener cumplidos los dieciocho años de edad, recordando que es un Programa que tiene un carácter voluntario. Tenemos que incluir en este grupo de participantes a jóvenes que han estado bajo la fórmula del acogimiento familiar. Si bien en principio el Programa va dirigido únicamente al grupo de jóvenes extutelados procedentes de los Centros de Protección, no se descarta a los que ha vivido bajo la fórmula del acogimiento familiar, de hecho se han dado algunos casos en los que la familia acogedora no podía garantizar un adecuado apoyo al desarrollo del joven hacia una vida independiente y se ha recurrido a estos recursos, pero suelen ser casos aislados los que se presentan de esta forma. Es un grupo de personas que al llegar a la mayoría de edad se encuentran sin el apoyo que normalmente suele tener un joven o una joven de esta edad en nuestro modelo social (familia, amigos, redes sociales...). Si a ello añadimos las repercusiones que sus situaciones familiares y sociales de partida y las propias que pueden acompañar al siste-

ma de Acogimiento Residencial, podemos encontrarnos con jóvenes que presentan unas características específicas (dependencia de los adultos, inseguridad en las relaciones interpersonales y sociales, falta de hábitos y destrezas para la socialización, etc.) que dificultan su paso a una vida independiente. Se trata, en definitiva de unos perfiles diversos que definen a unos jóvenes que, tras su mayoría de edad, corren el riesgo de volver a encontrarse en una nueva situación de desamparo, aunque legalmente ya sean independientes. A continuación resumimos aquí de forma esquemática algunas de las características que tiene el perfil de los chicos y chicas que participan en estos Programas.

2.1. Perfil general del grupo de jóvenes que participan en los recursos del Programa +18

- Son Jóvenes en los que se ha dado un proceso de exclusión de la sociedad, debido al papel poco socializador que ha ejercido tanto sus familiares como el entorno, por tanto han vivido una situación objetiva de desamparo y han crecido en los Centros de Protección de Menores.
- Dada su próxima o reciente mayoría de edad, necesitan encauzar su vida a nivel laboral, convivencial, referencial, madurativo, afectivo, conductual, etc. Además de requerir por dicha situación personal vivir de forma autónoma.
- Debido a su situación, presentan serios problemas en el dominio de sus relaciones sociales e interpersonales, sobre todo con jóvenes que viven situaciones normalizadas.
- Poseen un bajo nivel de autoestima, así como poca capacidad de canalizar sus emociones y agresividad, manifestando por tanto, un bajo nivel de autocontrol y una motivación escasa con pocas expectativas de cara a su futuro individual. Estas expectativas no se adecuan a su situación y realidad personal.
- Presentan importantes déficits a nivel de aprendizaje.
- Son jóvenes que no tienen adquiridos los hábitos laborales básicos: constancia, puntualidad, aceptación de la autoridad, esfuerzo, responsabilidad y que, por otro lado, están faltos de una formación profesional y/o ocupacional que les facilite su incorporación al mundo laboral.
- Llegado el momento de hacer una vida normalizada, la problemática familiar puede ejercer una influencia negativa y entorpecer dicha normalización.
- Suelen presentar problemas relacionados con la afectividad, así como carecer de conocimientos realistas en temas concretos tales como, el consumo de sustancias tóxicas, aspectos relacionados con la sexualidad o higiene en general, cocina, trámites de documentos, etc.
- Falta de motivación inicial generalizada hacia cualquier tipo de actividad propuesta, sea esta de la índole que sea.
- No suelen tener asumida, salvo raras excepciones, la necesidad de trabajar, acomodándose a los recursos que se les ofrecen sin hacer por su parte ningún esfuerzo serio por encontrar trabajo, creen que es el mismo Sistema que les ha amparado quien debe continuar con esta responsabilidad.
- Identifican el posible trabajo que se les pueda ofrecer desde el mismo Programa como una obligación más.
- No disponen de las habilidades sociales suficientes para poder relacionarse en el ambiente laboral o en su entorno social.

- Tienen problemas a la hora de establecer relaciones sociales.
- La continua tendencia a la satisfacción inmediata de sus necesidades hace que el umbral de frustración en este grupo a veces sea mínimo.
- Dificultad inicial para asumir responsabilidades.
- Propensión a huir o negar los conflictos, aún cuando estos son evidentes.
- Necesidad de un referente continuo que les proporcione el afecto del cual han carecido prácticamente toda su vida. Es aquí donde las figuras de sus orientadores y orientadoras, en general el personal del equipo de trabajo, recogen toda la problemática personal de cada miembro de este colectivo de jóvenes.

Debemos recordar que es un perfil aproximado de carácter general el que se ha esquematizado, en el que se recogen una serie de características que, la mayoría de integrantes de este grupo, presentan en el momento de ingresar en los recursos, independientemente de su situación personal, necesidades, madurez y motivación por construir su futuro. Por otro lado, cada punto de los que se han descrito requiere de una explicación más extensa de los mismos, detallando como se desarrollan esas características en cada joven, la forma en la que afecta a la construcción de su proyecto personal de vida (en adelante lo llamaremos PPV) y en sus relaciones con el grupo con el que van a convivir. Además de estas características generales debemos unir su situación personal, la experiencia que han adquirido en función de su desarrollo personal, social y de las dificultades encontradas en su núcleo familiar.

Otra característica que marca su perfil de forma general, es que en la mayoría de las ocasiones durante su estancia en los Centros de Protección, han perdido cualquier referencia familiar o incluso estos familiares directos han fallecido. Una necesidad que suelen presentar al ingresar en el Programa +18, es la búsqueda de sus referentes familiares una vez que abandonan el Sistema de Protección. Tienen la comprensible necesidad de conocer que ha ocurrido con estos familiares, de comprobar que no pueden contar con este referente para iniciar su vida autónoma. Estas expectativas que presentan con respecto a su familia, en el sentido de que aún pueden contar con ella, no se corresponden con la realidad que luego encuentran. Es más en otros casos intentan intervenir para solucionar los problemas que les afectan a dichos familiares, con el objetivo de paliar todas las dificultades que les llevaron a ingresar en un Centro de Protección de Menores. Estos factores influyen considerablemente a la hora de programar y de realizar las actividades previstas.

2.2. Clasificación de los recursos del Programa +18, características generales

Es necesario ahora conocer, a que tipo de recursos hacemos referencia, antes de centrarnos en la experiencia donde se detalla el trabajo formativo y educativo que se realiza. Cuando comenzaron las primeras experiencias piloto del Programa +18 en Andalucía, se crearon dos tipos de recursos con una estructura que se ha mantenido hasta la actualidad. En 1997, fecha en la que se abrieron los dos primeros pisos en Sevilla por parte de la *Fundación Forja XXI*, en colaboración con la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, como un recurso para chicos y chicas que no tenían ningún tipo de posibilidad para vivir de forma autónoma al salir de los Centros de Protección; el objetivo era iniciar una experiencia piloto, para una vez evaluados los resultados, extender esta experiencia al resto de provincias de Andalucía, dotándola de una estructura programada y sistematizada.

Paralelamente a la puesta en marcha de estos dos pisos, se comenzaron a generar otro tipo de recursos que, a diferencia del anterior basado en el modelo de pisos donde el grupo de jóvenes vivían en ellos, en este otro modelo de recurso no tenían que convivir. Es decir, no se basaba en una estructura de viviendas, pero contaban con profesionales que atendían y orientaban su proceso formativo, ofrecían apoyo a ese proceso y facilitaban su integración social y laboral. El grupo de jóvenes que se integraba en este segundo tipo de recursos contaba con algún apoyo familiar, o bien tenían sus propios medios para desarrollar su vida de forma autónoma. Este segundo modelo de recurso se estableció en cada una de las provincias de Andalucía, fue puesto en marcha por la *Fundación Diagrama Intervención Psicosocial* y al igual que el anterior, se realizó con un carácter experimental en colaboración con la Junta de Andalucía. Actualmente la estructura que hemos descrito con estas dos modalidades de recursos, se denominan de *Alta y Media Intensidad* respectivamente. Los primeros hacen referencia a una **red de pisos** donde los y las participantes tienen todas sus necesidades cubiertas, incluida la vivienda. Los segundos parten de una estructura de **Centros de Días** y están diseñados para ofrecer una atención integral a este colectivo de jóvenes, pero estos viven de forma autónoma o bien con algún referente familiar. Vamos a explicar brevemente en qué consiste cada tipo de recurso expuesto.

Cuando hablamos de recursos con un nivel de atención intensiva (Alta), aludimos a Programas que atienden a estos jóvenes en diferentes facetas (maduración personal, habilidades de vida cotidiana, apoyo a la inserción social y laboral) y que incluyen la posibilidad de incorporarse, de forma temporal, a un piso donde se les ofrece alojamiento y manutención, en tanto se alcanzan unos mínimos de autonomía que les permitan pasar a una situación de vida independiente. Es decir un grupo de jóvenes vive en una vivienda durante un periodo de tiempo determinado, con todas sus necesidades cubiertas, mientras que reciben una formación y orientación en todas las áreas programadas. El número de jóvenes que pueden participar en este tipo de recurso está limitado a la capacidad de la vivienda, por lo tanto es mucho menor que en el de *Media Intensidad*. El tiempo de permanencia también está limitado y su temporalidad es de un año como máximo, aunque es un tiempo flexible que varía en función de las necesidades y situación individual de cada joven. En la práctica, se dan casos en los que abandonan el recurso antes del año previsto y en otras ocasiones necesitan de más tiempo para cumplir dichos objetivos.

El perfil necesario para poder ingresar en el recurso de Alta Intensidad requiere, entre otras características, que no tengan ninguna posibilidad para vivir de forma autónoma, o bien, los referentes familiares no puedan brindarles el apoyo necesario para posibilitar su proyecto de vida. Además, se puede participar en este recurso, cuando se considere que el proceso formativo de estos chicos y chicas requiera de una atención intensiva, que permita cumplir los objetivos que marcan su proyecto de vida.

Los recursos de media intensidad ofertan, a través de Centros de Día, orientación y acompañamiento en la búsqueda de empleo, formación para el acceso al mercado laboral, habilidades para la vida cotidiana, asesoramiento y apoyo psicológico, apoyo a la integración social y laboral, gestión de recursos, estructuración del ocio y tiempo libre, orientación en todas las facetas de su vida, etc. Es un proceso de tutorización y acompañamiento externo basado en el compromiso voluntario de cada participante. A diferencia del

recurso de *Alta Intensidad*, en este modelo de intervención el número de jóvenes que pueden atenderse es mayor, al no estar limitado por la capacidad de la vivienda y funcionar bajo el modelo de Centro de Día. En este tipo de recurso de Media Intensidad, los jóvenes tienen un apoyo continuado y el tiempo de permanencia para este seguimiento orientado es de dos a tres años, al ser un recurso externo.

Es en el recurso de Alta Intensidad donde vamos a centrar la experiencia que estamos detallando. En concreto se refiere al trabajo que se realiza con la juventud que ingresa en el Programa +18 y cuáles son las características principales de este trabajo en este tipo de recursos, dadas las características específicas y formativas que se dan en el mismo.

3. Una experiencia concreta en un recurso de alta intensidad. La formación en las viviendas para mayoría de edad

A lo largo de este artículo hemos hecho referencia a una fecha, marzo de 1997. Es en este año cuando se pone en marcha el primer recurso de Alta Intensidad por la Fundación Forja XXI. El recurso, que recordamos se realizó con carácter experimental, consistía de dos pisos de seis plazas respectivamente, estableciéndose que uno de los pisos se destinara a chicos y el otro a chicas. Se desestimó la posibilidad de realizar la convivencia de forma mixta por distintos motivos, como por ejemplo, el que los problemas que había que atender, las intervenciones y las situaciones formativas eran diferentes para ambos sexos y se tenía que contar con criterio de homogeneidad para el grupo. Este primer recurso estaba compuesto por dos profesionales, con la función de orientadores y quienes intervenían directamente con el grupo, como los referentes del mismo. El equipo se completaba con un trabajador social y un psicólogo, además de una serie de monitores y monitoras nocturnos. La función de éstos era el acompañamiento del grupo de jóvenes en sus tareas cotidianas y en el ocio y tiempo libre, este acompañamiento se realizaba en horario nocturno y participaban de las actuaciones programadas en dichos horarios.

Después de dos años, el recurso de Alta Intensidad de la Fundación Forja XXI se extendió a la provincia de Cádiz, donde se abrieron cuatro pisos más de cuatro plazas cada uno de ellos, es decir se atendía a un total de dieciséis jóvenes de ambos sexos y con un equipo de profesionales similar al del primer recurso en Sevilla. No vamos a entrar a detallar todo el proceso que condujo a la creación de estos recursos, pero sí es importante reflejar en este artículo las intervenciones que se realizan, así como la metodología y las características principales de la práctica del trabajo diario, los problemas que surgen, los objetivos programados y la evolución del grupo de jóvenes hasta su salida definitiva del Programa +18.

Los principios educativos, objetivos y metodología de trabajo son muy importantes a la hora de desarrollar las acciones formativas e intervenciones con el grupo de jóvenes que participan en el recurso de *Alta Intensidad*. Pero si tenemos que resaltar algo por encima de todos estos aspectos, es la idea de equipo. Idea de equipo entendida como grupo que camina hacia un fin concreto, la consecución del objetivo general del Programa. El equipo se entiende como un *todo* dentro del recurso, donde participan jóvenes y profesionales cada uno de ellos con una función concreta. El apoyo de cada miembro del grupo al resto es muy importante, las técnicas que se trabajan

dependen de este apoyo. La motivación por conseguir los objetivos, el modelo a seguir para construir su proyecto de vida, la voluntariedad, los éxitos y fracasos del proceso formativo, deben ser examinados por el grupo, independientemente del principio de individualidad. El grupo actúa como refuerzo positivo para cada uno de sus miembros, actúa como orientador del proceso.

Una de las características principales del recurso de Alta Intensidad, es que se forma y participa en un grupo *impuesto*. La diferencia con cualquier otro proceso formativo basado en los cursos o talleres, es que este grupo va a convivir 24 horas al día durante un periodo de tiempo considerable (un año como máximo), es decir van a depender cada uno de ellos del resto del grupo. Esta característica de funcionar como equipo, no se refiere únicamente a la consecución de objetivos, sino que se traduce también en el desarrollo de la vida cotidiana. Podemos citar como ejemplos de esta vida cotidiana, la confección de los menús y su realización, efectuar la compra, la limpieza de la vivienda, asistir a las reuniones de vecinos, el respeto a la intimidad de los demás que conviven en la vivienda, etc. Ejemplos en los que es una constante alcanzar el acuerdo mediante el diálogo para poder hacer esta vida cotidiana y que forma parte del proceso formativo.

Este grupo de jóvenes que convive todo este tiempo, debe organizar la convivencia por ellos mismos, no hay nadie que les realice las tareas y estas deben partir de las necesidades del grupo en sí mismo. Por este motivo se trabaja en áreas globalizando las intervenciones que son continuas, la planificación de las actividades depende siempre del grupo al que van dirigidas y de los apoyos que el mismo genere entre sus miembros. Podemos citar como ejemplo de esto último un caso muy simple pero ilustrativo, no se planifica de igual modo la realización de las comidas y su aprendizaje si en el grupo nadie sabe cocinar, que si en el mismo hay alguno de sus miembros que tiene estos conocimientos. En el primer caso de este ejemplo, deberá hacer todo el grupo un aprendizaje progresivo orientado por los profesionales, en el segundo se planifica de forma que cada uno/a de sus miembros aprendan de los que ya tienen los conocimientos suficientes, apoyando este proceso los mismos profesionales. Esta idea del apoyo del grupo se mantiene incluso cuando finaliza la participación en el recurso o cuando se produce una nueva incorporación al mismo, se debe mantener este trabajo colectivo de formación, orientación y apoyos mutuos.

Esta convivencia, que hemos denominado *impuesta*, requiere de una motivación importante y voluntariedad para participar en la misma. El nexo de unión del grupo, parte de la base de que el objetivo es el mismo para todos sus miembros, que las causas que han hecho que participen en el recurso son similares. Por tanto, desde el momento en que ingresan y aceptan las normas del Programa +18, pertenecen a un colectivo que está formándose para conseguir una serie de fines de acuerdo a sus necesidades y situación personal. La convivencia diaria es difícil y complicada, generando problemas y situaciones que deben resolverse con el dialogo y el debate justificado, las soluciones parten del grupo y este debe estar preparado para tener las habilidades necesarias que posibiliten adoptar dichas soluciones.

El proceso formativo es continuo, se denomina recurso de Alta Intensidad precisamente porque se mantiene este proceso durante todo el tiempo que dura la pertenencia al mismo y de forma global. Esto significa que se trabajan todas las áreas en todos los momentos, cualquier acción puede y debe

considerarse formativa. Debemos tener en cuenta qué, a las tensiones lógicas que produce la convivencia diaria con estas características, el desgaste que se va acumulando por el trabajo continuo de formación que se realiza y la situación personal de cada joven en el proceso de ir cumpliendo sus objetivos, debemos sumar el tiempo con el que se cuenta para cumplir dichos objetivos, que es limitado. Esta es otra de las ideas fundamentales que hay que tener en cuenta en el desarrollo de estos recursos, la limitación temporal que tienen. Esta idea debe imperar en los miembros del grupo, pero debe administrarse de forma que no genere ansiedad, ni al colectivo de jóvenes, ni a los profesionales que deben orientar todo el proceso. El recurso es un *punte* hacia la emancipación definitiva, es un recurso *terminal*, por tanto el éxito en la consecución de los objetivos es la meta a lograr, por la razón que después de este recurso no existen más oportunidades de formarse y continuar con su plan de vida de forma que tengan apoyo y orientación profesional. Este es uno de los motivos que explica el alto nivel de éxito en el cumplimiento de objetivos que tiene el Programa +18, junto con la motivación, voluntariedad en la participación, orientaciones de los profesionales y la formación intensiva entre otras razones.

3.1. El proceso de incorporación al Programa

La participación en el Programa +18 tiene un carácter voluntario como ya hemos explicado, por tanto la incorporación al mismo cuenta con esta decisión personal para que sea realmente efectiva. Es fundamental que los chicos y chicas tengan toda la información necesaria que les permita tomar una decisión. La información ha de ser clara, basada en la explicación de las normas que rigen la participación de los jóvenes, en los objetivos propuestos que se pretenden conseguir, en como estos objetivos se programan en función de un proyecto personal de vida.

Este proceso informativo se puede realizar de dos formas por parte de los profesionales de los recursos: en sesiones informativas en grupo, donde se reúne al colectivo de jóvenes próximos a cumplir la mayoría de edad en una misma provincia, para explicarles en que consiste; y en sesiones individuales, donde se cita a estos jóvenes, e incluso se visita en sus propios Centros de Protección y se procede a explicar todos los aspectos que hemos comentado. Además se entrevista a sus educadores o educadoras de los Centros y se mantiene una coordinación constante con profesionales de las Delegaciones Provinciales, quienes también facilitan la información necesaria, coordinan el procedimiento y los recursos en dichas Provincias. Todo este proceso informativo va encaminado a que sean los propios jóvenes, quienes tomen la decisión final de participar en el Programa +18.

3.2. Principios Educativos que se desarrollan en todo el Proceso Formativo dentro del recurso de Alta Intensidad

En este punto vamos a comentar cuales son los principios que inspiran la actuación para la consecución de los objetivos propuestos. Estos principios inspiran toda la acción formativa y la metodología de trabajo.

- **Participación.-** Todos y todas deben participar activamente en cada una de las acciones del Programa. Tanto en la programación de estas acciones, como en la confección de los *Proyectos Personales de Vida* y de los *Itinerarios Formativos-Laborales*. La participación es entendida desde un

sentido amplio y general de la acepción. No se limita a pertenecer al Programa +18, es necesaria la implicación activa e intensa para lograr los objetivos. No es un recurso para cubrir las necesidades básicas, los profesionales no son “*guardadores y vigilantes*” del grupo de jóvenes ni de la normativa.

- **Flexibilidad.-** Es un Programa flexible, abierto a una evaluación constante a través de los distintos instrumentos metodológicos que se emplean. La flexibilidad impera tanto en el grupo de iguales que conviven en el recurso (en la vivienda), como a nivel individual y profesional. Se parte de un objetivo general, con un indicador muy concreto a lograr en un tiempo determinado, a partir de ahí las acciones se emprenden con un carácter flexible y sometidas a cambio en función de la evaluación y del seguimiento continuo, tanto por parte de los participantes, como de los profesionales que orientan este proceso.

- **Individualización.-** Este principio es fundamental, los instrumentos de los que se parten para garantizar este principio son, el *Proyecto Educativo Individual* que el grupo de jóvenes aporta cuando ingresa, la entrevista inicial, las tutorías previas y las reuniones de grupo. A partir de aquí se elabora el *Proyecto Personal de Vida*, sobre la base de los principios descritos y se desarrolla el mismo de forma individual y evaluado permanentemente.

- **Respeto.-** El respeto es la norma imperante del Programa +18, de aquí emana el resto de la normativa específica del recurso. Se trata de un grupo de trabajo “*impuesto*”, es decir, nadie elige quien formara parte de las viviendas, los compañeros y compañeras que forman el grupo llegan de distintos Centros de Protección y con necesidades diferentes. Convivir durante un tiempo determinado genera dificultades, por tanto se debe tener en cuenta el respeto, por los compañeros, profesionales, recursos, programación, etc. Un respeto que tiene una doble vertiente, es decir que también debe emanar de los profesionales hacia el grupo de jóvenes asumiendo su responsabilidad en los apoyos y orientaciones.

- **Integración.-** Principio ampliamente comentado, todas las acciones deben partir de una base integradora, tanto social como laboralmente. Las intervenciones y actuaciones que se programen deben hacerse desde una perspectiva totalmente integradora, usando los recursos de la comunidad, participando en reuniones de vecinos, gestionando sus propios documentos, colaborando en asociaciones, evitando situaciones de exclusión social, buscando y gestionando sus propios recursos personales, tanto laborales, como sociales y de su vida cotidiana, desde una perspectiva de potenciación de la autonomía personal.

- **Compromiso.-** El compromiso nace del carácter voluntario para participar en el Programa +18. Por este motivo es tan importante el proceso de información previo a su ingreso. Los y las participantes deben comprometerse en su *Proyecto Personal de Vida*, deben asumir la normativa y las características de este proceso formativo. Los y las profesionales asumen el compromiso de orientar, facilitar recursos, programar conjuntamente las acciones, analizar situaciones y necesidades. Sobre todo asumir el compromiso del acompañamiento en todos los momentos, hasta llegar a la autonomía personal e integración social y laboral.

- **Motivación.-** El compromiso para participar en el Programa +18, lleva implícito el de motivación. El grupo de jóvenes participantes debe estar

motivado durante todo el proceso. La información de todas las acciones, las actividades de la vida diaria, la autonomía personal, las tutorías, las asambleas de grupo, todo conduce a conseguir un objetivo general no impuesto, sino necesario para conseguir que logren elaborar y trabajar sobre la base de su *Proyecto Personal de Vida* y su autonomía personal. Por tanto la motivación debe ser intrínseca y reforzada constantemente por los profesionales y el grupo de iguales.

- **Autonomía.-** Todo el proceso, desde que se plantea el ingreso en el recurso de *Alta Intensidad*, conduce a la autonomía plena. Desde la decisión previa de pertenecer a él, decisión que recordamos parte del compromiso, de la motivación, es decir del carácter voluntario de dicha participación. Hasta las actividades diarias como por ejemplo, planificar el menú, realizar la compra, gestionar documentos personales, decidir la formación necesaria, el acceso al mercado de trabajo, etc. Parten de situaciones en las que, la autonomía para realizar todas las acciones va cobrando progresivamente importancia. El joven o la joven ya no se encuentra en un Centro de Protección de Menores, cada miembro del grupo debe ser consciente en todo momento de su nueva situación, de la realidad en la que se encuentra. Todos los procesos y actuaciones van encaminados a favorecer y reforzar dicha autonomía personal, aspecto este muy importante dado que en un periodo de tiempo determinado, cada miembro de este colectivo de jóvenes deberán decidir por sí mismos y vivir de forma totalmente autónoma sin ningún apoyo o recurso externo.

- **Normalización.-** El trabajo que se realiza en todas las áreas se programa para que todas las actividades se encuentren dirigidas a normalizar sus vidas. Se parte de su situación y necesidades personales, que en muchos casos tienen o han tenido un carácter excepcional. El hecho de haber sido tutelados supone un proceso alejado de la normalidad, por tanto en este nuevo proceso formativo que comienzan, se debe favorecer esa normalización. En la actividad cotidiana y formativa se participa de todos los recursos normalizados, tanto en la gestión personal como grupal. Se parte de una situación normalizada, donde varios jóvenes comparten una vivienda con un objetivo común y son ellos quienes la administran de forma autónoma con la orientación necesaria. Los profesionales buscarán facilitar medidas de discriminación positiva, dado que se cuenta con un tiempo limitado para conseguir los objetivos. Es fundamental que estas medidas de discriminación positiva se dirijan en todo momento hacia la normalización de las acciones emprendidas.

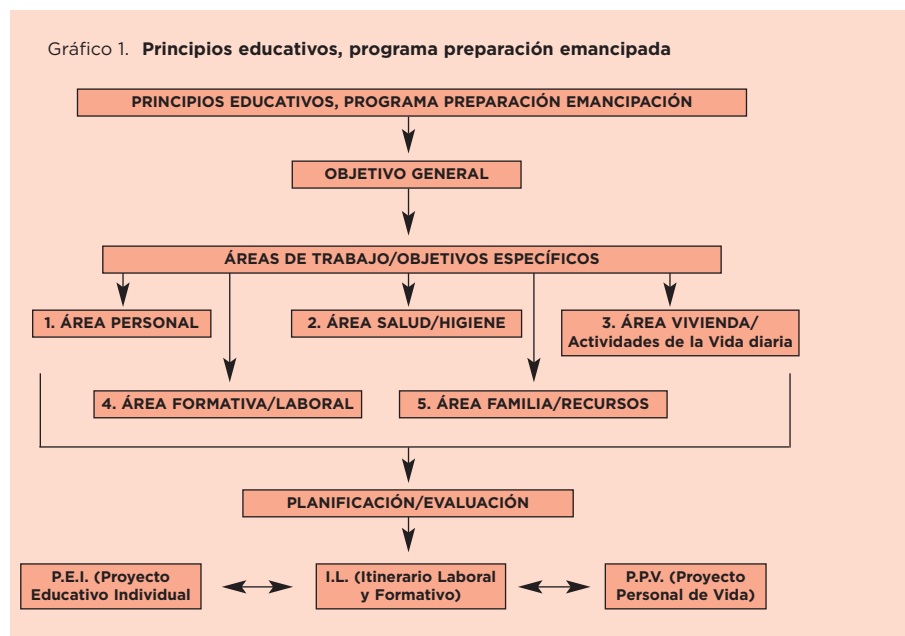
- **Responsabilidad.-** Los y las Jóvenes deben ser conscientes en todo momento de su situación personal, de que ya no hablamos de menores de edad. Cada acto que realicen tiene una responsabilidad añadida a su nueva situación, por otro lado es necesario que asuman dicha responsabilidad para cumplir todas las actividades que este proceso formativo exige. Por ejemplo, sí tienen que hacer la comida, esto supone que son responsables de esa acción cotidiana. Sí acceden a un puesto de trabajo, no solo deben asumir la responsabilidad de dicho acceso, deben saber mantener ese puesto, contar con las habilidades suficientes para continuar en el mismo, como por ejemplo, puntualidad, aseo personal, trato con los compañeros y responsables de la empresa, etc. Toda y cada una de las acciones emprendidas cuentan con la responsabilidad de los chicos y chicas para realizarlas.

4. Objetivos a lograr durante el proceso formativo en el recurso de alta intensidad

Independientemente de los objetivos, que con carácter individual se planteen en los distintos *Proyectos Personales de Vida*, el recurso de *Alta Intensidad* cuenta con una serie de objetivos definidos por áreas de trabajo. Cada una de estas áreas parte de un objetivo general y cuentan con una serie de indicadores y objetivos específicos que orientaran la programación.

Esta estructura se mantiene de forma que el colectivo de jóvenes que participen en el Programa +18, es consciente de la misma y facilitará dicha programación. En el anexo 1 se muestran las tablas organizadas por áreas de trabajo, así como dichos objetivos específicos y los indicadores correspondientes.

En el gráfico N° 1, se muestra el esquema que siguen dichos objetivos.



5. Metodología de trabajo. Técnicas e instrumentos empleados

En la metodología partimos de los principios descritos y de las características del grupo de jóvenes, del proceso formativo y de la especificidad de este recurso, para lograr los objetivos propuestos. A continuación, de forma esquemática, detallamos los principales instrumentos y técnicas empleados.

5.1. La evaluación inicial de participantes en el recurso

En esta evaluación inicial se recopilan los informes previos, derivados por los técnicos de las Delegaciones Provinciales, quienes recaban esta información de los Centros de Protección de Menores, donde se encuentran atendidos estos chicos y chicas. En estos informes previos, se incluye la informa-

ción del grupo de menores que se encuentran, por su perfil, necesidades y situación personal, propuestos para participar en el Programa +18. En función de estas necesidades y situación de ese grupo de menores, se decide de forma conjunta por los/as técnicos/as de las Delegaciones, equipo educativo de los Centros de Protección y los propios interesados o interesadas, la derivación a un recurso de *Alta o de Media Intensidad (Viviendas o Centros de Día)*. Este informe previo incluye el *Proyecto Educativo Individual* de los y las jóvenes, su proceso formativo, su actitud y aptitud, problemas que ha tenido, motivación y recursos posibles una vez cumplidos los dieciocho años.

Posteriormente se realiza una entrevista inicial estructurada, donde se evalúan todos los aspectos de cada persona propuesta en el paso anterior. Es una entrevista realizada desde el más absoluto de los respetos por la intimidad de los participantes, con el consentimiento de estos, en la que se informa de los objetivos de esta entrevista y con el propósito de analizar conjuntamente su situación, elaborar una evaluación inicial y un expediente de seguimiento hasta el momento de su incorporación al recurso. Esta entrevista también es importante, porque antes incluso de que el joven o la joven se integren en el grupo, se programen estrategias y actividades formativas, se comienza la búsqueda de recursos y permite analizar como efectuar la integración en el grupo y prever posibles problemas para dicha integración.

5.2. El contrato Educativo- Formativo

El contrato Educativo-Formativo, implica **compromiso** por parte del colectivo de jóvenes participantes. Es un documento que se firma por ambas partes, coordinador/a del recurso y jóvenes, como compromiso de aceptación de la normativa del Programa +18 (**respeto**). Para que asuman su **responsabilidad** como Mayores de Edad, reforzando su decisión de participar y de implicarse en el mismo, en la elaboración de su *Proyecto Personal de Vida* y de cumplir los objetivos de forma autónoma. Es un contrato que lleva implícita la negociación del mismo, donde los chicos y chicas pueden decidir, negociar y valorar desde el respeto y el conocimiento, tanto de su situación personal como de su participación en el Programa +18.

5.3. Las tutorías

La Tutoría es una técnica fundamental en el proceso formativo dentro de estos recursos, en ella se interviene en distintos aspectos funcionales de dicho proceso. En ella se utiliza el refuerzo positivo, la evaluación continua del trabajo realizado y de la programación realizada para establecer el *Proyecto Personal de Vida* y el itinerario formativo-laboral. La tutoría ha de ser estructurada y tener una periodicidad programada (una vez al mes) para cada joven.

En ella se evalúan los objetivos programados, la evolución de los y las jóvenes, las actividades realizadas, los compromisos adquiridos y cumplidos. Es abierta en su planteamiento y fundamental para cumplir todos los objetivos propuestos. Se recoge en una ficha de seguimiento de las mismas y en todo momento cada participante es consciente de la información contenida en estas fichas. Además se trabajan las habilidades sociales, la modificación de conductas y la extinción de las no deseadas.

5.4. Las asambleas de grupo

Este es, junto con las tutorías, otra de las técnicas metodológica fundamental para la formación. En ella se trabaja el refuerzo grupal, el trabajo de los valores democráticos, el respeto, la cooperación y el reconocimiento de las acciones realizadas, fomentar la responsabilidad individual y grupal. Además se trabaja el autocontrol, las técnicas de modificación de conducta y el compromiso, tanto individual como grupal.

Se emplean distintas dinámicas de grupo y se forma en habilidades sociales. El moderador/a es el/la orientador/a responsable del grupo. La periodicidad es semanal y siempre se realizará de forma que facilite la participación de todos los que integran el grupo. Es estructurada, tiene un carácter formal dentro del proceso formativo y se recoge todo lo tratado en las mismas mediante fichas de seguimiento, bajo el formato de actas donde se reflejará lo tratado en las mismas, así como los compromisos adquiridos.

En las asambleas se debaten todos los temas, destacando como puntos fijos en el orden del día: los problemas aparecidos en la convivencia diaria, aportando soluciones a los mismos. Los repartos de tareas de las actividades de la vida diaria. El seguimiento de cada participante en el recurso, los logros, errores cometidos, soluciones, etc. De forma que todos sean participes y tengan conocimiento de cada una de las actuaciones que realizan los compañeros y compañeras, actuando estas asambleas como refuerzo positivo y de motivación por los logros y objetivos conseguidos. Es el seguimiento colectivo de las actividades realizadas en este proceso formativo, actuando como unión del grupo, fomentando el dialogo, el debate y los valores democráticos para solucionar todas las cuestiones planteadas.

5.5. Las actividades de la vida diaria

Es importante incluir en la metodología las actividades de la vida diaria, ya que durante su desarrollo se reforzaran los comportamientos positivos y todas las acciones formativas. Cualquier actividad tiene carácter educativo-formativo. Los y las profesionales observarán, analizarán y recogerán todos los problemas que van surgiendo, para plantearlos posteriormente en las tutorías o en las asambleas. Evaluarán los progresos de cada participante y las carencias formativas, programando actuaciones encaminadas a cumplir los objetivos.

En las actividades de la vida diaria se cumple entre otros, con los principios de normalización y autonomía. El grupo de participantes administrará la contabilidad de la vivienda, serán conscientes de los gastos de luz, agua, teléfono, alimentación, etc. Deben administrar el presupuesto con el que cuentan de forma rotatoria e individual, planificar el menú, mantener el orden y la limpieza de la vivienda, hacer la comida, prever situaciones imprevistas, organizar su espacio y tiempo de ocio, gestionar su documentación personal, ahorrar en función de sus ingresos, planificar su salida del Programa +18, y un número más de actividades encaminadas en todo momento a potenciar su autonomía personal, madurez y emancipación definitiva.

Antes de detallar muy brevemente las funciones del equipo educativo en el punto siguiente, es necesario detallar algunas consideraciones más con respecto al trabajo educativo-formativo que se realiza. Una de estas indicaciones es que, la participación en el recurso de *Alta Intensidad*, lleva implícito que cada participante tiene cubiertas cada una de sus necesidades, incluida

una paga semanal para sus gastos personales (que se les retira cuando cuentan con ingresos propios). En el contrato educativo que firman al ingreso, ya se negocia y recoge, que una vez que comiencen a percibir unos ingresos al acceder a un trabajo remunerado, dicha paga semanal les será retirada, comenzando una serie de acciones educativas. Estas acciones parten de la base de que, si los chicos y chicas desean ahorrar, este ahorro tendrá un seguimiento por parte de los profesionales, seguimiento que de apoyo, refuerzo y orientación, no de control del mismo.

Cada miembro del grupo de jóvenes debe ser consciente, en todo momento de su situación y del gasto que supone vivir de forma autónoma. Es normal que chicos y chicas que perciben por primera vez ingresos de forma regular, quieran manejar estos ingresos de forma que satisfagan sus necesidades más inmediatas, como resultado de tener todas y cada una de sus necesidades cubiertas dentro del recurso de *Alta Intensidad*. Por este motivo es fundamental, por un lado potenciar su autonomía y emancipación, pero por el otro hacerlo de forma educativa y formativa, en función de la realidad objetiva en la que se encuentran y de las necesidades que tienen para poder vivir de forma emancipada.

Los chicos y chicas cuentan con tres opciones cuando perciben estos ingresos de forma regular. La primera de ellas es plantear su salida definitiva del recurso, al considerar que ya han cumplido sus objetivos personales. La segunda opción es participar proporcionalmente en los gastos que genera dicho recurso. Como última opción, pueden planificar un plan de ahorro personal, de forma que cuando finalicen los objetivos adquiridos, cuenten con unos recursos económicos que les permitan buscar un piso del alquiler, adquirir una vivienda, comprar aquello que consideren fundamental para vivir en los mismos, conocer como pueden ahorrar en el futuro de acuerdo a sus ingresos, etc.

Desde el momento en el que comienzan a percibir este ingreso, las actuaciones a realizar se refuerzan con el objetivo de la emancipación y administración de sus propios recursos. Como hemos indicado, todo el programa es una evolución constante, que le hace ser dinámico y flexible. Así cada situación se valora de forma individual en función del *Proyecto Personal de Vida* de cada joven. Finalizar este punto indicando que, la salida del recurso se produce de forma que, los jóvenes pueden vivir de forma totalmente autónoma, es decir por sus propias posibilidades y recursos. Esta salida no supone una ruptura definitiva con el Programa +18 sino que es progresiva, ya que una vez que viven de forma independiente, se mantiene un seguimiento individualizado de la situación en la que se encuentran.

5.6. Equipo Educativo – Formativo

Sería pretencioso comentar que los profesionales que trabajan en los Programas +18 deben saber de todo, en función de las exigencias que tiene su trabajo en el mismo. Saber confeccionar un menú, cocinar, conocer el mercado de trabajo, los recursos disponibles, ser especialistas en inserción laboral, gestionar, programar, dominar las técnicas de dinámicas de grupo, trabajar las habilidades sociales, dominar las técnicas de las tutorías individuales, etc. Estos Profesionales actúan como orientadores y orientadoras, ya no son educadores/as, no protegen y velan por la guarda de cada participante, el objetivo es orientar y acompañar en el proceso que conduce a la autonomía. Son responsables de motivar, conducir, programar, evaluar, anali-

zar y moderar el grupo. Por tanto su funciones principales son las que recogemos a continuación, pero teniendo en cuenta que cada una de ellas lleva implícita una serie de actuaciones cotidianas, marcadas por el análisis, el modelado, la programación e incluso podríamos afirmar que el liderazgo del grupo en algunas ocasiones. Deben conocer el momento en el que se encuentra cada participante, su situación, estado anímico, necesidades e intereses, etc. En definitiva debe saber tanto como el joven o la joven de su *Proyecto de Vida* para facilitar la orientación y el acompañamiento, ya que participa activamente en la construcción de dicho proyecto personal.

Entre estas funciones generales de los Profesionales dentro del recurso de *Alta Intensidad* destacamos: La negociación del contrato educativo-formativo y su elaboración. La programación general de las actuaciones. Las reuniones periódicas con carácter semanal, donde se estudia la trayectoria de cada participante, las líneas de actuación emprendidas y se revisa la programación efectuada en cada una de las áreas. El análisis y evaluación de las tutorías y asambleas, así como la estructuración de las mismas y el seguimiento correspondiente. La revisión y evaluación de los objetivos generales e individuales, la búsqueda de recursos (discriminación positiva) y la mediación e inserción social y laboral.

6. Conclusiones

Al establecer las conclusiones finales, nos tenemos que referir en primer lugar a la salida del Programa +18. Esta salida es siempre negociada por cada participante y el equipo de trabajo, se produce cuando se ha considerado por ambas partes que los objetivos propuestos, tanto a nivel general e individual están cumplidos. El proceso que acompaña a dicha salida del recurso, se plantea a partir de un seguimiento posterior de la vida autónoma de estos participantes, apoyando durante ese tiempo esta nueva etapa de su vida.

De la evaluación que se realiza actualmente, podemos aportar el dato de que el 90 por ciento de cada uno y una de los jóvenes que finalizan el Programa +18 en los recursos de *Alta Intensidad*, lo hace con los objetivos cumplidos, según los indicadores establecidos en los mismos y que mostramos en el Anexo 1. Es un porcentaje alto, teniendo en cuenta las características de esta población y del trabajo que se realiza.

En estos momentos los recursos del Programa +18 se han consolidado en Andalucía, ampliándose a todas las provincias y generando una red de los mismos establecida para el fin que hemos descrito. En el Anexo 2 mostramos la situación actual y el número de jóvenes atendidos en los mismos, según la última estadística recogida por la Dirección General de Infancia y Familias.

En referencia al colectivo de jóvenes que ingresan en el Programa +18 y su perfil, debemos indicar que está aumentando los que proceden de la Inmigración, que cumplen los dieciocho años y han estado tutelados (actualmente se sitúa en torno a un 35% de los atendidos, pero esta cifra aumentará en los próximos meses). Esto es debido a que los ingresos de estos menores inmigrantes han crecido considerablemente en los Centros de Protección de Menores, teniendo los mismos derechos y garantías que el resto de menores atendidos, independientemente de su nacionalidad, por lo que este Programa también está abierto a dicha población. Por otro lado, son ya ocho los casos de jóvenes que se encuentran embarazadas o que ingresan con sus

bebés y que en estos momentos se encuentran formándose en los recursos de *Alta Intensidad*. Aún son pocos los casos de estas madres dentro de la red de recursos, aunque desde el comienzo de este Programa +18 siempre se ha realizado alguna atención a chicas con este perfil y que generan una atención específica y especializada.

Reforzando la idea de grupo y de seguimiento de la evolución de este colectivo de jóvenes, la Junta de Andalucía ha organizado desde que se mantiene la estructura actual de estos recursos, dos encuentros de Jóvenes que han participado y participan en este Programa +18. Estos encuentros organizados en el año 2003 y en el 2005, donde han participado un total de **setecientos jóvenes**, se han realizado con el objetivo de escuchar la opinión de estos chicos y chicas, conocer su situación a nivel general, sus reivindicaciones personales y grupales. Encuentros organizados con una dinámica de trabajo y evaluación, pero a la vez con un carácter festivo y de intercambio entre todos los participante, encuentros que refuerzan positivamente todas las acciones emprendidas y los objetivos cumplidos, ahondando en la necesidad de encontrarse, escuchar, opinar, de saber que son un grupo numeroso, en definitiva de conocerse y compartir experiencias. Encuentros en los que se han obtenido importantes conclusiones para mejorar los recursos, las medidas, las orientaciones y los principios que inspiran el Programa +18, con una idea importante, son aportaciones que nacen del grupo de jóvenes que durante estos años han participado en todas las acciones formativas del Programa.

También en este periodo de tiempo (en febrero de 2004), se ha organizado un encuentro de profesionales y Entidades que trabajan en el Programa +18, el lema de este encuentro fue *“Nuestro Trabajo es su Futuro”*. Un lema que ilustra lo que en el se debatió. Actualmente se está organizando el segundo encuentro de profesionales (previsto para septiembre de 2006) con el objetivo fundamental de evaluar y analizar el momento actual de los recursos, jóvenes e intervenciones que se realizan. Por tanto es importante señalar que este Programa +18 no sólo se consolida dentro del Sistema de Protección, sino que crece, evoluciona y avanza en función de los jóvenes y sus necesidades y situaciones personales. También se estructura y refuerza en sus principios, objetivos, metodología y recursos como un elemento formativo esencial dentro de dicho Sistema.

Por último, no quisiera dejar de insistir y recordar que el Programa +18 supone un aprendizaje constante, no solo para los y las jóvenes, sino también para los/as profesionales que aprenden de los chicos y chicas objetivos de su trabajo. Supone un proceso recíproco, reforzador y tremendamente motivador. Es un Programa dinámico que fluye en dos direcciones, donde los objetivos no son artificiales que nacen de una programación estructurada, sino que surgen de las necesidades reales que tienen este colectivo de jóvenes. Necesitan de estos objetivos y de este trabajo para construir su proyecto personal, para vivir en mayúsculas, para normalizar sus vidas y sobre todo para creer en ellos y ellas, para conocerse, madurar y poder integrarse de forma plena.

Finalizar recordando lo que ya comenté sobre las tentaciones de nombrar a cada uno y una de los chicos y chicas que he conocido, con los que he trabajado conjuntamente, con los que he crecido como profesional y persona y a los que les tengo que dar las gracias por su esfuerzo en completar su formación. Se que no es posible poner aquí cada nombre, reflejar su situación, su evolución, como se encuentran actualmente. Aún sigo en contacto con

muchos de este grupo, ahora como amigo, ya han “crecido”. Ese quizás sea el mensaje más positivo de esta experiencia, de este trabajo educativo no formal, los objetivos se logran, **el grupo de jóvenes que participa en estos recursos, consiguen su autonomía, viven de forma independiente y normalizan sus vidas integrándose social y laboralmente (recordar el dato del 90% de cumplimiento de objetivos a la salida del programa, es decir ese porcentaje se jóvenes vive de forma totalmente autónoma sin apoyos externos).**

Y si me he permitido hacer una referencia a los chicos y chicas con los que he trabajado, no puedo olvidar a mis compañeros y compañeras, en especial a Pilar Laguna, que me ha acompañado desde el principio en mi labor como orientador, mi amiga que me ha apoyado en todos los momentos de este trabajo con los jóvenes y que continúa desempeñando su labor en el Programa +18 como Orientadora. También recordar a José Antonio Jiménez y Gonzalo Rivero, compañeros de la Fundación Forja XXI, pioneros en esta aventura formativa que comenzó aquel año de 1997 y que siguen realizando su trabajo en el recurso de *Alta Intensidad*. Quiero hacer mención también a Francisco Jiménez, hasta hace muy poco, Jefe del Servicio de Centros de Protección de Menores en la Dirección General de Infancia y Familias, impulsando y consolidando el Programa +18, dotándolo de su estructura actual y definiendo sus recursos, ha sido la persona que creyó desde el principio en todos estos procesos Educativos - Formativos y los impulsó desde la Administración. El fue quien me posibilitó participar de ese crecimiento y consolidación, al que estoy tremendamente agradecido por este motivo. Y como no decir nada de tantos y tantas Profesionales que he conocido y que desempeñan su trabajo en Andalucía en todos los recursos del Programa +18. Son tantos ya que es complicado nombrarlos, solo indicar que el encuentro de profesionales que comenté, nos reunimos 250 que trabajamos en este ámbito. Igual que los profesionales de las Delegaciones Provinciales para la Igualdad y Bienestar Social, que coordinan en cada provincia de Andalucía estos recursos del Programa +18. Todo esto refleja que detrás de este Programa, de estos recursos de educación no formal, existe un compromiso claro por este trabajo educativo, un compromiso personal y profesional que permite esta atención, que posibilita realizar los encuentros con unos objetivos determinados. Un trabajo diario encaminado a orientar y acompañar el proceso de emancipación y autonomía de todo este colectivo de jóvenes extutelados. Un trabajo que en numerosas ocasiones permanece ajeno a la sociedad en general, pero importantísimo para el futuro y la vida de un número importantísimo de este grupo de jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA:

Fishman. “Tratamiento del adolescente con problemas”. Paidós.

González, E. (1996). “Menores en desamparo y conflicto social”. Madrid. CCS.

Lamata, R. (2003). “La construcción de procesos formativos en Educación no Formal”. Narcea SA Ediciones.

ANEXO 1: PROGRAMA GENERAL

OBJETIVO GENERAL

Lograr la integración social y laboral de los y las jóvenes integrante del Programa, de forma que consiga su plena autonomía y responsabilidad.

RESULTADO ESPERADO

Los y las jóvenes son capaces de vivir de forma totalmente autónoma y responsable de acuerdo con sus intereses e inquietudes. Desarrollando una vida normalizada, tomando en todo momento sus propias decisiones y conociendo el entramado social, laboral y cultural de su entorno integrándose en el mismo.

INDICADOR

Trabajo remunerado de acuerdo con la legalidad vigente, siendo conscientes de sus derechos y deberes laborales. Alquiler de una vivienda con las condiciones de habitabilidad necesarias, siendo capaz de gestionar ellos y ellas mismos todos los aspectos de la vida doméstica. Búsqueda y uso de los recursos que el entorno le ofrece, tanto a nivel social como administrativo. Generar sus propios recursos, tomando decisiones y administrando de forma racional sus ingresos y gastos. Responsabilidad en su trabajo y búsqueda el mismo en caso de que pierda su actual puesto de trabajo.

OBJETIVO ESPECÍFICOS

RESULTADO ESPERADOS

INDICADORES

AREA PERSONAL

1.1. Capacitar a los y las jóvenes participantes para definir su situación personal al ingreso en el Programa.

El 100% de los y las participantes es capaz de expresar su situación personal, siendo conscientes de sus carencias y limitaciones.

* Expresión de su situación actual a nivel personal, manifestando sus intereses, inquietudes, problemas que le afectan directamente, así como sus expectativas.

1.2. Clarificar cuales son sus expectativas de futuro encaminadas a conseguir su autonomía personal.

Expresión por parte de los y las jóvenes de sus deseos de futuro, indicando sus intereses y expectativas y cual es el medio que estiman idóneo para conseguirlo. Construcción de un proyecto de futuro. (PPV)

* Que los y las jóvenes exprese cuales son sus deseos de futuro, explicando que medios cree que tiene para conseguirlo y de que manera puede lograr estos deseos.

1.3. Conocer al resto de compañeros/as del Programa, la problemática que les afecta y se identifica con los objetivos de los compañeros/as

Que los y las jóvenes experimenten un alto nivel de empatía conseguido a través de las asambleas y reuniones del grupo, participando en las reuniones propuestas y mostrando el apoyo y la ayuda necesaria al resto de integrantes. Así mismo, muestran capacidad de análisis tanto de la situación propia como de la de los demás.

* Conocimiento de la situación personal de los y las compañeras del programa, identificándose con los objetivos de cada uno, valorando la solidaridad y la colaboración como medio para lograr esos objetivos. Solución de problemas mediante el dialogo, asumiendo las decisiones de forma democrática.

1.4. Ser capaz de tomar sus propias decisiones de forma autónoma.

Los y las jóvenes participantes del Programa decidan de forma responsable y autónoma sobre todas las cuestiones que rodean a su vida, razonándolas y considerando los distintos aspectos de la toma de decisiones, valorando las consecuencias de las mismas.

Las diferentes decisiones adoptadas sobre aspectos concretos de su vida y las razones aportadas para tomar las decisiones.

1.5. Ser capaz establecer relaciones sociales dentro de su entorno más próximo.

Los y las jóvenes participan de forma más o menos activa en las reuniones de vecinos, preocupándose por la situación de su vivienda, así como en las asociaciones de su entorno de acuerdo con sus intereses personales.

Asistencia a las reuniones de la comunidad de vecinos.* Participación en asociaciones deportivas o de voluntariado de su entorno.

1.6. Ser capaz de estructurar y organizar su tiempo en las labores formativas y laborales, realizando estas de forma autónoma y responsable.

Los y las jóvenes organizan el tiempo para todas sus tareas, siendo capaz de cumplir el horario de forma responsable y planificar sus horarios en función de sus necesidades.

*Asistencia puntual a todas sus obligaciones, planificando de forma autónoma su tiempo.
*Levantarse sin ayuda y acudiendo a sus obligaciones puntualmente desempeñando estas de forma acorde a la realización de las mismas.

1.7. Ser capaz de administrar sus ingresos y gastos realizando un uso razonable de sus recursos económicos.

Los y las participantes administran de forma autónoma y responsable sus recursos económicos, conociendo cuales son sus gastos y la forma para hacerles frente. Así mismo, son capaces de gestionar a través de las entidades bancarias sus recursos económicos.

*La correcta administración de sus ingresos y gastos, tanto a nivel personal como a nivel colectivo dentro del Programa. *La cantidad de dinero ahorrada y la previsión de gastos futuros una vez finalice el Programa.

1.8. Conocer sus derechos y deberes como ciudadanos y ciudadanas haciendo un uso correcto de los distintos trámites administrativos.

Los y las jóvenes tienen conocimiento de todos los trámites burocráticos necesarios como ciudadano así como las oficinas a las que tiene que dirigirse, sabiendo cuales son sus derechos y obligaciones. Realizando todos los tramites de forma autónoma.

*Tramitación de los distintos documentos necesarios (INEM, Ayuntamientos, Seguridad social, etc.) de forma autónoma.

1.9. Organizar y estructurar su tiempo libre y aficiones.

Todos y todas lleven a cabo una correcta administración del desarrollo de su tiempo de ocio y aficiones de forma que cumpla con sus expectativas personales de acuerdo a sus intereses. Definición de estas aficiones desarrollando las mismas.

*El empleo del ocio y tiempo libre de acuerdo a sus aficiones. Llevando a cabo el desarrollo de las mismas.

OBJETIVO ESPECÍFICOS

RESULTADO ESPERADOS

INDICADORES

AREA SALUD E HIGIENE PERSONAL

2.1. Ser capaz de seguir una dieta equilibrada, conociendo todos los aspectos de la misma.

Los y las jóvenes deben elaborar los menús de acuerdo con su actividad diaria y la hora del día, realizando una compra acorde con esos menús, sabiendo en todo momento que debe comer para mantener una dieta equilibrada.

*La elaboración y ejecución de los menús y las lista de la compra realizadas.

2.2. Desarrollar hábitos de vida saludable en su vida cotidiana.

Los y las jóvenes realizan las distintas comidas a una hora normal y razonable, manteniendo unas condiciones higiénicas mínimas a la hora de elaborar los alimentos y un comportamiento adecuado en la realización de las comidas. Así mismo, evitan todas aquellas situaciones que atenten contra su salud o la de los demás, manteniendo un régimen equilibrado de descanso en función de su actividad tanto formativa como laboral.

*Los y las jóvenes realizan su aseo personal de forma correcta, manteniendo una situación higiénica adecuada.

2.3. Reconocer los síntomas de una enfermedad así como saber que medidas adoptar en cada caso, conociendo los recursos médicos necesarios.

Los y las jóvenes deben distinguir en que momento se encuentra enfermo y cual es la solución idónea en cada caso, adoptando las medidas oportunas.

*Los y las jóvenes recurren a los servicios médicos en caso de necesidad y conoce como debe comportarse ante las medidas prescritas de estos servicios realizando todo lo indicado para curar su enfermedad.

2.4. Vestirse de manera adecuada a la situación en la que se encuentre, manteniendo en todo momento la higiene necesaria en su vestimenta.

Los y las jóvenes deben adecuar su apariencia física, por ejemplo una entrevista de trabajo, conduciéndose en todo momento de forma responsable, sabiendo elegir vestuario en función del trabajo y de los momentos de ocio y tiempo libre, manteniendo unas condiciones higiénicas correctas tanto física como en el vestuario empleado.

*Forma de vestir en los distintos momentos personales. Apariencia física e higiene demostrada tanto en su ropa como a nivel físico.

OBJETIVO ESPECÍFICOS	RESULTADO ESPERADOS	INDICADORES
AREA VIVIENDA / ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA		
3.1. Realizar las tareas encomendadas de forma correcta según lo acordado en el grupo.	Los y las jóvenes realizan las distintas tareas encomendadas encaminadas a mantener la vivienda de forma responsable y de acuerdo a las normas adoptadas por el grupo de compañeros de piso y con las normas de convivencia expresadas en el Programa.	*La realización correcta de las tareas encomendadas de forma autónoma y responsable.
3.2. Desarrollar y mantener un espíritu adecuado de acuerdo con los valores democráticos necesarios para vivir de forma compartida.	Participación en las Asambleas y en las distintas tareas acordadas, expresando en todo momento sus inquietudes y deseos de cara a un funcionamiento óptimo. Administración de forma correcta el dinero del que se hace responsable. Mantenimiento en todo momento un clima de confianza y respeto mutuo con los compañeros/as de piso	* Acudir a las asambleas de piso participando en ellas de forma activa.
3.3. Aprender a realizar de forma correcta y responsable todas las tareas domésticas.	Los y las jóvenes realizan de forma autónoma y correcta todas las tareas del hogar, tanto a nivel higiénico como de realización de las comidas, así como lleva a la práctica todos los aspectos necesarios para la correcta administración de la vivienda.	*Realización de las tareas de forma correcta, administración de los recursos económicos de los que dispone para el mantenimiento de la vivienda.
3.4. Ser capaz de encontrar una vivienda de acuerdo a su nivel económico, que facilite su salida del Programa y su instalación de forma totalmente autónoma.	Deben encontrar una vivienda en régimen de alquiler de acuerdo a sus ingresos, desarrollando las actuaciones necesarias para poder vivir de forma que se adapte a las medidas higiénicas y de habitabilidad necesarias.	*Alquiler o compra de una vivienda, tanto a nivel individual como compartida, con todos los elementos necesarios que garanticen su habitabilidad.

OBJETIVO ESPECÍFICOS	RESULTADO ESPERADOS	INDICADORES
AREA FORMATIVA / LABORAL		
4.1. Conocer y ser consciente de su realidad formativa, identificando las necesidades existentes para completar su formación.	Todos los y las jóvenes deben analizar de forma realista su situación formativa, buscando los recursos necesarios para completarla o ampliarla de cara a su inserción laboral, realizando los cursos necesarios para ello.	*Búsqueda de recursos educativos-formativos de acuerdo a sus intereses, actitudes y aptitudes.
4.2. Realizar los cursos necesarios para completar o ampliar su formación.	Todos los y las jóvenes realizan cursos formativos de cara a lograr un puesto de trabajo acorde con sus actitudes, aptitudes e intereses, participando en estos cursos de forma responsable, asimilando los conocimientos y mostrando la motivación necesaria para lograr finalizarlos de forma que pueda ubicarse en el mercado de trabajo.	*Realización de los cursos, cumpliendo los horarios y mostrando el interés necesario para asimilar el mismo.
4.3. Ser capaz de reconocer y buscar todos los recursos necesarios para lograr un puesto de trabajo.	Participación en la búsqueda activa de un empleo usando todos los recursos disponibles de su entorno, realizando esta búsqueda de forma autónoma, organizándose de forma que logran encontrar, por sus propios medios, un puesto de trabajo acorde con sus intereses y necesidades.	* Entrega de curriculum, y acceso a diversas entrevistas de trabajo en empresas varias.

4.4. Participar activamente en la búsqueda de trabajo, implicándose con todo su empeño.

El 100% de los/as jóvenes accede a prácticas de empresa para conseguir el puesto de trabajo o bien aumentar su experiencia en ese sector para lograr un puesto de trabajo en otra empresa, manteniendo una actitud responsable, cumpliendo con las tareas encomendadas, con los horarios establecidos y cumpliendo con los compromisos adquiridos con la empresa.

*Realización de prácticas encaminadas a conseguir un puesto de trabajo en el sector donde realice estas prácticas y aprovechamiento de las mismas.

4.5. Mantener su puesto de trabajo conduciéndose en todo momento de forma responsable y autónoma.

Los/as jóvenes trabajan de forma responsable y continuada una vez conseguido el puesto de trabajo, cumpliendo con todas las obligaciones laborales adquiridas.

* Trabajar de forma responsable.

OBJETIVO ESPECÍFICOS

RESULTADO ESPERADOS

INDICADORES

AREA FAMILIA / RECURSOS DISPONIBLES

5.1. Reconocer e identificar sus problemas familiares.

Los y las jóvenes deben expresar los problemas familiares que le afectan, analizando su situación actual y como hacerles frente en un futuro inmediato, valorando las posibles soluciones y como afectan estas a su autonomía personal.

*Análisis de su situación familiar y planteamiento de soluciones. Proyecto de futuro.

5.2. Conocer los recursos disponibles en su entorno familiar y como hacer uso de los mismos de forma correcta.

El 100% de los participantes consigue hacer un análisis de las posibilidades que le ofrece su familia, evaluando las distintas alternativas y medidas tendentes a facilitar su autonomía.

*Uso adecuado del recurso familiar sin que le afecte a su autonomía o situación anímica y personal.

ANEXO 2

Evolución de la Atención en Andalucía del Programa +18

	2002	2003	2004	2005
NÚMERO TOTAL DE JÓVENES ATENDIDOS EN LOS RECURSOS DE ALTA INTENSIDAD	22	72	100	135
NÚMERO TOTAL DE JÓVENES ATENDIDOS EN LOS RECURSOS DE MEDIA Y BAJA INTENSIDAD	450	601	744	832
NÚMERO TOTAL DE JÓVENES ATENDIDOS EN AMBOS RECURSOS	472	673	844	967

Mapa de recursos en Andalucía del Programa +18

ENTIDAD	ÁMBITO DE ACTUACIÓN
Fundación Internacional APRONI (Ayuda y protección al niño) (Tres recursos de Alta Intensidad)	Sevilla
CRUZ ROJA Española (Dos recursos de Alta Intensidad)	Jaén y Granada
Fundación DIAGRAMA Intervención Psicosocial (Nueve recursos de Media Intensidad; Centros de Día en toda Andalucía)	Toda Andalucía, Proyectos Iuvenalis y Labora
Fundación DON BOSCO - Proyecto Kairós (Un recurso de Alta Intensidad)	Sevilla
Fundación FORJA XXI (Cinco recursos de Alta Intensidad)	Cádiz y Sevilla
Compañía de las HIJAS DE LA CARIDAD de San Vicente de Paúl (Un recurso de Media Intensidad y un recurso de Alta Intensidad)	Sevilla
Instituto de las HERMANAS TRINITARIAS (Un recurso de Alta Intensidad)	Granada
Asociación INNOVA (Dos recursos de Alta Intensidad)	Almería
LIGA JIENNENSE por la Educación y la Cultura Popular (Un recurso de Alta Intensidad)	Jaén
Asociación MPDL (Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad) (Tres recursos de Alta Intensidad)	Málaga
Asociación NAIM (Nueva Alternativa de Intervención con Menores) (Un recurso de Alta Intensidad)	Málaga
Asociación PAZ Y BIEN (Dos recursos de Alta Intensidad)	Sevilla
Fundación STA. MARÍA DE BELÉN (Un recurso de Media Intensidad y un recurso de Alta Intensidad)	Huelva

**Tabla de la Atención de los Programas +18
(Periodo; enero-diciembre de 2005)**

	RECURSOS DE ALTA INTENSIDAD	CENTROS DE DÍA	TOTAL
CHICOS	77	455	532 (55%)
CHICAS	58	377	435 (45%)
TOTAL	135	832	967

Distribución por provincias en ambos recursos (2005)

<i>PROVINCIA</i>	JÓVENES ATENDIDOS
SEVILLA	216
HUELVA	102
CÁDIZ	125
MÁLAGA	117
GRANADA	136
ALMERÍA	79
JAÉN	98
CÓRDOBA	94
TOTAL	967

Puntos fuertes: la integración social y laboral de jóvenes que han estado tutelados y tuteladas. Andalucía

- ES UNA PROPUESTA DE TRABAJO INTEGRAL QUE TOCA TODOS LOS ASPECTOS: CONVIVENCIA, PERFIL PERSONAL PARA ADAPTARSE A LA VIDA ADULTA, PREPARACIÓN PARA LA VIDA SOCIAL, PREPARACIÓN PARA LA INSERCIÓN PROFESIONAL, ETC.
- VA DIRIGIDA A UN COLECTIVO DE JOVENES EN DESVENTAJA Y CON MUCHO PELIGRO DE SER EXCLUIDOS SOCIALES
- PARTE DEL RESPETO Y DE LA SITUACIÓN PERSONAL DE CADA JOVEN
- SE SUSTENTA EN PRINCIPIOS COHERENTES Y LÓGICOS
- HA EVOLUCIONADO DESDE 1997 EN BASE A UN SISTEMA DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN CONTINUO
- TIENE UN 90% DE ÉXITO EN EL OBJETIVO PRIMODIAL: INCOPORAR A LOS JÓVENES A VIVIR UNA VIDA AUTÓNOMA
- CUENTA CON LOS Y LAS PROPIOS/AS JÓVENES EN TODO MOMENTO, INCLUSO CUANDO YA HAN DEJADO EL RECURSO.
- COMBINA DIVERSOS TIPOS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: ASAMBLEA GRUPAL, TUTORÍA INDIVIDUAL, REPARTO DE TAREAS RESPONSABLES ASUMIDAS VOLUNTARIAMENTE, ETC.
- SE COMBINA CON UN SEGUIMIENTO CUANDO SE SALE DEL RECURSO DE ALTA INTENSIDAD: EL CENTRO DE DÍA
- APUESTA POR NORMALIZAR LA VIDA DE ESTAS PERSONAS HACIENDOLAS VIVIR COMO ADULTOS/AS A LOS 18 AÑOS, MUCHO ANTES QUE SUS CONGENERES.
- ES UN PROGRAMA VOLUNTARIO DONDE EL/LA JOVEN SE COMPROMETE, NEGOCIANDO, A CUMPLIR CON UNAS NORMAS, PERO DONDE PUEDE TAMBIÉN EXPONER Y "EXIGIR".

Selección de referencias documentales sobre Jóvenes y educación no formal

Esta relación está formada tanto por libros, como por artículos de revista o documentos de distinta procedencia, ingresados recientemente y seleccionados en la base de datos de la Biblioteca del Instituto de la Juventud.

Caso de estar interesados en alguno de los documentos pueden solicitar copia del material susceptible de reproducción, según la legislación vigente, así como la realización de otras búsquedas retrospectivas, dirigiéndose a: BIBLIOTECA DE JUVENTUD. Marqués de Riscal, 16.- 28010 MADRID.

Tel.: 913637820-1; Fax: 913637811. E-mail: biblioteca-injuve@mtas.es

Así mismo puede consultar ésta o anteriores Revistas de Estudios de Juventud, así como las Novedades de la Biblioteca en la página web del Instituto: <http://www.injuve.mtas.es>

Abriendo puertas: material didáctico sobre educación intercultural /

[colabora, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; coordinación, Raquel Aragón Rodrigo]. - [Madrid]: Federación de Asociaciones de Scouts de España, Departamento Técnico de Programas, [2003]

143 p.

Instrumentos de apoyo a los educadores de los grupos de scouts para que fomenten la reducción de estereotipos y prejuicios sociales a través del conocimiento de otras culturas, favoreciendo la convivencia en el espacio del ocio y del tiempo libre dentro de la sociedad.

ISBN 84-87568-62-9

Galan Cueli, César

Actuaciones formativas realizadas en el ámbito de las políticas de juventud

/ realización, Eductrade; autor, César Galán Cueli. - Madrid:

Instituto de la Juventud, 2001

140 h.

E-72/2001

Bibliogr.: p. 138-140

Análisis de las políticas y ofertas de actividades de formación no regladas, desarrolladas e impulsadas desde los Institutos de la Juventud o sus equivalentes en las diferentes Comunidades Autónomas.

Moradillo Moradillo, Fabián

Adolescentes, drogas y valores: materiales educativos para la escuela y el tiempo libre / Fabián Moradillo Moradillo. - 2ª ed.. - Madrid: CCS, 2002

336 p.: gráf., tab.. - (Materiales para educadores; 49)

Incluye anexos

Bibliogr.: p. 331-332

Estos materiales, elaborados y experimentados por un profesor de secundaria, están dirigidos a profesores y animadores socioculturales para

actuar en la enseñanza reglada o en ámbitos educativos del tiempo libre, y fundamentados en la educación integral de la persona y la prevención comunitaria de las drogas. Incluye un capítulo de materiales y recursos didácticos.

ISBN 84-8316-374-8

Ceneam

Agenda de Educación Ambiental / Centro Nacional de Educación Ambiental [CENEAM]. - Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales, Ministerio de Medio Ambiente, 2003

205 p. - (Educación Ambiental)

Recopilación de todo tipo de información y direcciones de los diversos centros de educación ambiental existentes a lo largo de todo el país, medios de comunicación, publicaciones especializadas, equipamientos de educación ambiental, centros de visitantes y un breve directorio de páginas web relacionadas con el tema.

ISBN 84-8014-518-8

Castillo Carbonell, Miquel

Algunas constataciones en torno a las intervenciones socioeducativas de los programas en medio abierto, con infancia y adolescencia en riesgo social, desde el ámbito de protección / Miquel Castillo Carbonell

Revista de trabajo social. - n. 174 (junio 2004); p. 42-52. ISSN

0212-7210

Análisis de un programa educativo en medio abierto poniendo a la vista la serie de dificultades que plantea, la gran extensión geográfica que cubre, los grandes medios humanos que requiere y la provisionalidad de los recursos materiales asignados.

Alimentación y nutrición: culto al cuerpo o cultura de la salud /

coordinadora María Sáinz. - [Madrid]: [Instituto de la Juventud], 2001

50 h.

Cabueñes 2001. Curso 7

Bibliografía

Presentación de cómo debe ser un programa de educación para la salud a través de la descripción de los objetivos, métodos y medios. Además, se añade un análisis sobre los que debe ser una alimentación sana, haciendo hincapié en las necesidades nutritivas de la adolescencia y en las diferentes propiedades de los alimentos.

Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes / Jorge Benedicto, María Luz Morán (eds.).

- Madrid: Injuve, 2003

279 p.

El paso de los jóvenes a ciudadanos es un proceso complejo que no responde a unas normas monolíticas; la inmersión del joven en la ciudadanía se va produciendo a través de su participación en situaciones que le exigen un compromiso social y una puesta en práctica de los modelos teóricos que ha adquirido en el desarrollo educacional.

ISBN 34-96028-11-9

Calidad de la formación en educación no formal: criterios e indicadores de calidad para el desarrollo de acciones formativas /

Seminario de Calidad de la Formación de la Escuela Pública de Animación y Educación Juvenil de la Comunidad de Madrid. - Madrid: Consejería de Educación, 2004

107 p. - (Cuadernos de formación; 9)

El tiempo libre se va convirtiendo, progresivamente, en un espacio educativo más donde la aplicación de pedagogías apropiadas y de calidad puede dar unos resultados formativos muy satisfactorios.

Cinco ciudadanías para una nueva educación / Francisco Imbernón

(coord.); Joan Majó... [et al.]. - Barcelona: Graó, 2002

104 p. - (Biblioteca de aula; 172)

La educación del futuro exige nuevos planteamientos para aprender a convivir en un nuevo panorama social y medioambiental. La pedagogía tradicional debe de tener en cuenta nuevas ciudadanías (democrática, social, paritaria, intercultural y ambiental) que ayuden a la convivencia.

ISBN 84-7827-283-6

Cine y educación en valores / Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. -

Valencia: Ajuntament de Valencia, Concejalía de Sanidad y Consumo, 2005

68 p.: il., gráf.

Desde su aparición el cine ha sido utilizado como método didáctico en las más variadas funciones y, especialmente, en las áreas relacionadas con la enseñanza, mediante programas destinados a conseguir la transmisión de determinados mensajes de una manera sencilla y directa.

Ciudadanía y educación / coordinación del número: Juan Manuel Cobo

Suero

Revista de educación. - (Número extraordinario 2003); p. 13-459. ISSN 0034-8082

Monográfico

Bibliografía

Contiene: Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación / Gonzalo Vázquez Gómez. Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales / Margarita Bartolomé Pina y Flor Cabrera Rodríguez. Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad / Fernando Vidal Fernández...

La ciudadanía es algo que cada persona tiene que saber asumir, y que comprende aspectos que requieren preparación o aprendizaje. Este monográfico sitúa el concepto de ciudadanía en un contexto histórico por un lado y por otro en los espacios socioeducativos de aprendizaje del ciudadano: el ámbito escolar, la formación superior, la ciudad y los medios de comunicación.

Vega Gil, Leoncio

Claves de la educación social en perspectiva comparada / Leoncio Vega

Gil. - Salamanca: Hespérides, D.L. 2002

322 p.: gráf.. - (Ciencias de la Educación; 4)

Bibliogr.: p. 313-322

Análisis de las distintas interpretaciones teóricas existentes sobre la educación social. Se estudian las políticas internacionales en relación con la infancia y la juventud, profundizando en las aportaciones socio-educativas surgidas en España durante el siglo XX: desde el principio de igualdad de oportunidades a los programas de garantía social e inserción profesional.

ISBN 84-88895-68-2

Miguel Martínez, David de

Confancia: con voz: 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles / Consejo de la Juventud de España; redacción de David de Miguel Martínez y Xavier Bretones Hernández. – Madrid: Consejo de la Juventud de España, 2005
69 p.

Los objetivos de esta publicación son: ofrecer a los equipos educativos una herramienta de reflexión sobre el trabajo a desarrollar en participación infantil, basada en la experiencia de los últimos seis años del Consejo de la Juventud de España; establecer un marco de reflexión para la teoría y la práctica de los procesos de participación infantil.

Vinuesa Vilella, M^a Pilar

Construir los valores: currículum con aprendizaje cooperativo / M^a Pilar Vinuesa Vilella. – Bilbao: Desclée de Brouwer, 2002
252 p. – (Aprender a ser)

Para lograr construir una sociedad justa hay que partir de la formación de individuos justos que la conformen. La educación del individuo debe empezar por marcar una serie de objetivos, estrategias metodológicas y evaluación de valores que lleve a la consecución de libertad, justicia, solidaridad y demás componentes de una convivencia satisfactoria.

ISBN 84-330-1679-2

Vilches, Amparo

Construyamos un futuro sostenible: diálogos de supervivencia / Amparo Vilches y Daniel Gil; prólogo de Federico Mayor Zaragoza. – Madrid: Cambridge University Press; Organización de Estados Iberoamericanos, 2003
275 p. – (Ciencia, tecnología, sociedad e innovación)

El desarrollo de la Humanidad se ha venido haciendo a lo largo de la Historia a costa de una depredación de recursos naturales, tanto animales como vegetales, que está tocando a su fin. Durante los últimos años se ha acelerado ese proceso con unos niveles de degradación medioambiental, que ha hecho saltar las alarmas en muchos sectores sensibles y documentados, avisando del proceso irreversible en que nos adentramos. Para paliar esas consecuencias, no queda otra salida que la de educar a las sociedades en una terapia de desarrollo sostenible, mediante una democracia planetaria protectora de los derechos humanos.

ISBN 84-8323-353-3

Huertas Gomez, Rosa

Construyendo la paz: una guía metodológica para la introducción a la educación a la paz / Rosa Huertas Gómez. – Madrid: SODEPAZ, D.L. 2001
115 p.

Bibliogr.: p. 113-115

Guía destinada a los educadores para la reflexión y el trabajo sobre los valores de paz y justicia con los alumnos en el aula, en la que se incluye una serie de actividades y juegos.

ISBN 84-89145-07-5

Martín Martínez, Eva

Convivencia intercultural, una propuesta desde la educación no formal / Eva Martín Martínez

Revista de estudios de juventud. – n. 60 (marzo 2003); p. 101-105.

ISSN 0211-4364

Pretende integrar a los jóvenes inmigrantes desde el diálogo y desde su propia experiencia. Según el autor, lo mejor para aceptar a los jóvenes que tienen que dejar su país, es conocer su historia, el porqué tienen que abandonar su lugar de origen, ya sea por razones políticas o económicas y cómo se enfrentan al nuevo reto que una sociedad y un país desconocido para ellos.

De los programas de garantía social a los programas de iniciación profesional: pensamiento del profesorado y del alumnado / coordinador,

Antonio Sánchez Asín. – Barcelona: Laertes, 2004

120 p.: gráf. – (Psicopedagogía; 109)

Estudio teórico sobre los mecanismos legales y psicopedagógicos que subyacen y determinan la exclusión social y laboral del alumnado, mediante el análisis cuantitativo y cualitativo de datos obtenidos a través de cuestionarios a alumnos y profesorado de secundaria, sobre la implantación de los Programas de Investigación Escuela Trabajo de la Universidad de Barcelona. ISBN 84-7584-524-X

Chinchilla, José Luís

Deporte, ¿campo educativo? / José Luís Chinchilla... [et al.]

Misión joven. – n. 309 (octubre 2002); p. 5-57

Monográfico

Contiene: Deporte educativo / José Luís Chinchilla; Deporte, persona y grupo: claves para ayudar a vivir / José Óscar Martín Hernández; El deporte educativo, horizonte y formación / José Joaquín Gómez Palacios... Se trata el deporte no desde una visión competitiva sino desde un punto de vista educativo, solidario y orientado hacia la consecución de un mundo y una sociedad mejores. El juego y los deportes poseen la virtud de desarrollar capacidades en los niños y jóvenes de gran importancia: el sentido cooperativo del equipo, el disfrute personal y grupal por encima y al margen del éxito, la integración de los más desfavorecidos, el respeto y la valoración de los demás y la aceptación de las reglas que rigen las relaciones humanas.

Ruskin, Hillel

Desarrollo humano y educación del ocio / Hillel Ruskin. – [S.l.]:

[s.n.], 2000

En: Adoz. – n. 19 (2000); p. 13-17

Análisis del papel de la educación del ocio dentro de la formación integral de la persona, sobre todo de los jóvenes en situaciones de riesgo. Además, se estudian otros aspectos como formas de ocio, desarrollo de servicios y programas, y la educación del ocio y los medios de comunicación.

ISSN 1134-6019

Didania o la presencia del tiempo libre como alternativa educativa dentro del pluralismo de la sociedad

Monitor Educador. – n. 100 (noviembre-diciembre 2003); p. 25-60. ISSN 1139-2339

Contiene: Didania, tiempo libre con compromiso cristiano / Jasone Ibáñez. ¿Qué crees que Didania debería aportar a tu entidad? / Albeiro Vasquez Cazallas... [et al.]. Servicio local del Programa Juventud "A Punto" de la Escola Don Bosco de Santiago de Compostela / Roberto Fernández Cartón... Didania es una plataforma federativa que desarrolla una educación para la transformación social, enmarcada en su compromiso cristiano activo, que

denuncia la exclusión y la situación de pobreza, comprometiéndose con los colectivos más necesitados, proponiendo procesos de intervención comunitaria, así como la educación como motor de procesos sociales, el diálogo intercultural como modelo de relación y el voluntariado y el tejido asociativo como expresión y canalización de las inquietudes de la sociedad.

Garaigordobil Landazabal, Maite

Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia / Maite

Garaigordobil Landazabal. – Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2005

337 p. – (Investigación; 160)

Descripción del trabajo de investigación realizado con jóvenes escolares de educación primaria para prevenir la violencia, mediante un programa de interrelación social donde predominan el juego, la conducta prosocial y la creatividad.

ISBN 84-369-3939-5

Educación del ocio / Manuel Cuenca Cabeza... [et al.]

Adoz. – n. 23 (2003) n. monográfico; p. 5-108. ISSN 1134-6019

Número monográfico

En los países desarrollados el ocio ha cobrado gran importancia como una parte fundamental de nuestro espacio y nuestro tiempo. Este privilegio que no todos pueden disfrutar es algo que hay que aprender a cuidar y valorar, se trata de educar en el tiempo libre y para el ocio y de conocer las múltiples opciones que la calidad de vida nos ofrece.

Educación emocional y bienestar / Rafael Bisquerra Alzina... [et al.]

Barcelona: CISSPRAXIS, 2000

303 p. – (Monografías Escuela Española. Colección Educación Emocional)

Tradicionalmente, la educación se ha enfocado más a la adquisición de conocimientos generales que al desarrollo de lo emocional. Para una formación integral del alumno es necesario atender ese aspecto olvidado de la personalidad, que es la inteligencia emocional, y que puede ser fundamental para responder a los diferentes interrogantes a que se debe enfrentar.

ISBN 84-7197-655-2

Gutiérrez Ruiz, Irene

Educación en valores: opciones diversas / Irene Gutiérrez Ruiz. –

[S.l.]: [s.n.], 2000

En: Crítica. – n. 872(febrero 2000); p. 39-42

“Educación en valores” es el nombre de las “enseñanzas opcionales comunes” propuestas para los diferentes niveles de la enseñanza no universitaria en un futuro proyecto de decreto. Se reflexiona sobre su importancia y necesidad.

ISSN 1131-6497

Educación intercultural / Carlos Giménez... [et al.]

Educación y futuro. – n. 8 (abril 2003); p. 5-236. ISSN 1576-5199

Monográfico

Bibliografía

Contiene: Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos / Carlos Giménez; Lesson Planning in spanish

for primary school / Xavier Frías; El reto de la diversidad cultural para Europa / Julia González y Pablo Beneito...

Se ofrecen reflexiones, propuestas, experiencias y materiales de apoyo sobre cómo educar en contextos culturalmente diferenciados. La comunicación entre culturas es tratada con ejemplos didácticos en los que se presenta su dimensión normativa y psicosocial. También son analizados los distintos modelos de respuesta social y se proponen métodos y estrategias de intervención en educación intercultural en España y Europa.

Sevilla Moreno, Manuela

Educación intercultural: un reto para la escuela / Manuela Sevilla Moreno
Revista de estudios de juventud. - n. 60 (marzo 2003); p. 119-125.
ISSN 0211-4364

En la sociedad española es reciente el hecho de acoger a una cantidad creciente de emigrantes. Entre las muchas consecuencias de este fenómeno, está la que tiene lugar en escuelas y centros educativos que van acogiendo a niños y niñas inmigrantes con lo que se plantean dos cuestiones: en primer lugar, garantizarles una enseñanza digna y de calidad; y en segundo lugar, fomentar los valores de interculturalidad y respeto en la comunidad educativa, es decir luchar contra el racismo y la xenofobia.

Sánchez Igual, Juan E.

Educación no formal en el medio natural y transmisión de estereotipos de género: una investigación sobre el área de técnicas de aire libre en cursos de monitores de tiempo libre / Juan E. Sánchez Igual y Emilia Fernández García. - Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 2004
90 p. - (Cuadernos de formación; 10)

El medio natural cada vez es más utilizado como lugar de educación no formal en diferentes aspectos, aunque siguen predominando los estereotipos de género propios de la sociedad.

Educación para la ciudadanía: un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales / Berta Marco Stiefel (coord.)... [et al.].

Madrid: Narcea, D.L. 2002

86 p. - (Apuntes I.E.P.S.; 67)

En cub.: Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas

Bibliografía: p. 81-86

Propuesta de educación para la ciudadanía en el ámbito escolar, en la que se impone crear un espacio en la educación requiriendo instrumentos nuevos, nuevas alfabetizaciones, estrategias y sensibilidades nuevas para formar a una nueva ciudadanía actual. Además incluye una experiencia realizada en un centro educativo.

ISBN 84-277-1397-5

Educación para la convivencia y la paz en el ámbito de la educación no formal en la Comunidad Autónoma del País Vasco = Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza ez formalaren esparruan bizikidetzeta eta bakerako hezkuntza / Gobierno Vasco = Eusko Jaurlaritzza. - Vitoria-Gasteiz:

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco = Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, 2005

210 p.

La problemática situación de la convivencia en el País Vasco, como consecuencia del terrorismo, hace necesario poner en marcha programas educati-

vos dentro y fuera de la escuela que confluyan en un entendimiento que recupere la normalidad social.

ISBN 84-457-2207-7

Latorre Latorre, Ángel

Educación para la tolerancia: programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula / Ángel Latorre Latorre, Encarnación Muñoz

Grau. - Bilbao: Desclée De Brouwer, D.L. 2001

120 p. - (Aprender a ser)

Bibliogr.: p. 117-120

Programa que trata de conseguir, a través de psicólogos, padres y profesores, que la mediación, la negociación y el consenso sean procedimientos habituales en el centro escolar con el objetivo de erradicar las conductas agresivas y violentas de los alumnos.

ISBN 84-330-1645-8

Educación y futuro / coordinación del número: Carmen Labrador Herráiz; Gabriel Janer Manila... [et al.]

Revista de educación. - (Número extraordinario 2002); p. 5-292. ISSN 0034-8082

Monográfico

Bibliografía

Contenido: Representación del mundo y conflicto moral / Gabriel Janer Manila; Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades / Alain Michel; Educando para el futuro: rompiendo la influencia de neoliberalismo / Henry Giroux...

En la sociedad del futuro, la multiplicidad de instituciones relacionadas con el mundo del trabajo y la formación, el reto hacia una sociedad del conocimiento, el aprendizaje continuo, la educación no formal, y la existencia de poblaciones en desventaja social, reclaman planteamientos educativos nuevos, iniciativas innovadoras, concepciones creativas de la escuela y acciones educativas diferenciadas.

Educación, inmigración e interculturalidad / Isabel Galván... [et al.]

En: Padres de alumnos. - n. 75 (septiembre-octubre 2003); p. 9-38

Monográfico

Contiene: Los hijos e hijas de los trabajadores inmigrantes / Isabel Galván; Educación intercultural en España / Ricardo Montes; Retos para una integración socioeducativa en contextos multiculturales / Francesc Carbonell i París...

Los hijos de los inmigrantes empezaron a ser perceptibles en los centros educativos en la década de los noventa, y han ido incrementando su presencia hasta alcanzar la cifra de 400.000, que cursarán sus estudios en España durante el curso 2003/2004. A éstos datos hay que añadir que existe una distribución desigual de alumnos de otras nacionalidades por comunidades, Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana y Andalucía son las que más tienen con un 85% del total en la escuela pública. Se analizan también los retos que supone la integración socioeducativa, y cuestiones fundamentales como el derecho a la educación de los inmigrantes.

Gonzalez Lozano, Fran

Educación en el deporte: Educación en valores desde la educación física y la animación deportiva / Fran González Lozano. - Madrid: CCS, 2001

164 p.: il., gráf.. - (Materiales para educadores; 48)

Bibliogr. p. 164

Guía destinada a educadores sociales y monitores deportivos en la que se analizan los principios pedagógicos aplicados al tiempo libre, se presentan modelos de intervención educativa en el deporte y se presentan propuestas concretas de actividades físicas y deportivas para la educación en valores.
ISBN 84-8316-373-X

EDUCAR en la noviolencia: propuestas didácticas para un cambio social

/ Pace e Dintorni; coordinación de la edición española Mercedes Mas. - Madrid: PPC, D.L. 2000

206 p.. - (Educar práctico; 42)

Material y recursos didácticos para conocer, reflexionar y elegir modelos de referencia para el crecimiento hacia la edad adulta y favorecer la participación noviolenta de los jóvenes en la vida social y política de su entorno.
ISBN 84-288-1615-8

Educar en la política: dotze raons per a la participació en la vida pública: presentació del llibre / Institut d'Estudis Catalans. -

Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2003

61 p. - (Publicacions de la Presidència; 19)

La política no sólo es pertenecer a un partido u organización partidaria, sino estar involucrado en tareas sociales que hagan realidad las aspiraciones y deseos que demandan los integrantes de la comunidad
ISBN 84-7283-676-2

EDUCAR para convivir: guía para formadores de mediadores y mediadoras en convivencia y tolerancia / Organización Juvenil Española. - Madrid:

Organización Juvenil Española, D.L. 2001

144 p.: il.

Material didáctico

Bibliogr.: p. 76-82

Presentación del programa de educación para la convivencia destinado a la juventud en el que se abordan temas como la tolerancia, la violencia, la educación intercultural, la igualdad entre los sexos y la integración de grupos discriminados. Incorpora una relación de recursos institucionales para jóvenes, y las declaraciones internacionales en materia de los derechos humanos, derechos del niño y eliminación de las formas de discriminación de la mujer.

Morillas Gómez, María Dolores

Educar para la paz: ¿otra escuela es posible? / María Dolores Morillas Gómez Crítica. - n. 925 (mayo 2005); p. 82-84. ISSN 113-6497

En una sociedad cada vez más marcada por la violencia es necesario aplicar pedagogías orientadas a formar ciudadanos con valores basados en la tolerancia y la convivencia multicultural.

Jares, Xesús R.

Educar para la paz en tiempos difíciles / Xesús R. Jares. - Bilbao: Bakeaz, 2004
137 p. - (Serie General; 14)

Las diferentes formas de manifestarse la violencia requieren de una estructura educativa que incida en la necesidad de convertir la paz en la respuesta adecuada para alcanzar la verdadera democracia.
ISBN 84-88949-66-9

Domingo Moratalla, Agustín

Educación para una ciudadanía responsable / Agustín Domingo Moratalla. - Madrid: CCS, 2002

60 p. - (Cuadernos de educación para la acción social / identidad; 16)

La educación ciudadana no sólo debe aspirar a hacer responsables a los individuos en sus relaciones cotidianas sino que, además, debe capacitar a las personas para decidir por sí mismas y estar dispuestas a hacer promesas en firme.

ISBN 84-8316-612-7

Lederach, John Paul

El abecé de la paz y de los conflictos: educar para la paz / John Paul Lederach. - [S.l.]: Los libros de la catarata, 2000

188 p.

Análisis explicativo de todos los temas relacionados con la violencia, los conflictos internacionales, la guerra y la paz desde una perspectiva crítica. Se trata de ofrecer ayuda pedagógica a los educadores sensibilizados con esta materia, en una tarea pedagógica destinada tanto a niños como a adultos.

ISBN 84-8319-087-7

Navarro Aragoneses, Ginés Desiderio

El diálogo: Procedimiento para la educación en valores / Ginés Navarro. - Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000

158 p. - (Aprender a ser)

Bibliogr.: p. 155-158

La adolescencia es una etapa crítica en la formación de la personalidad adulta y en la consolidación de la moralidad. Sólo la razón puede restaurar la confianza del joven en los valores morales. Por ello, es necesario elaborar estrategias que propicien y desarrollen el gusto por el pensar racional, como medio para elaborar normas y descubrir valores que faciliten la convivencia y resuelvan los conflictos a través del diálogo.

ISBN 84-330-1489-7

Castillo Godoy, Renate Inés

El menor inmigrante no acompañado acogido en centros tutelados y en edad laboral en la Comunidad de Madrid / Renate I. Castillo Godoy, María José Angurel Lambán. - Madrid: Témpera: Obra Social Caja Madrid, [2004]

207 p. - (Colección de Caja Madrid de investigación social)

Investigación de cómo la llegada de menores extranjeros no acompañados a la Comunidad de Madrid, en su mayoría adolescentes, ha marcado las pautas de actuación del dispositivo tutelar, que ha tenido que adaptarse para hacer frente a las nuevas condiciones de acogida y atención de menores, cuyo objetivo fundamental es incorporarse al mercado laboral.

ISBN 84-95906-67-8

El voluntariado: educación para la participación social / Aurora

Bernal Martínez de Soria (coord.)... [et al.]. - Barcelona: Ariel, 2002

318 p. - (Ariel social)

La gran acogida dispensada por la sociedad a la labor del voluntariado se ha convertido en instrumento de concienciación y sensibilización social. La consolidación de estas actitudes contribuye a establecer un tejido de participación que canaliza los deseos de los individuos para ejercer tareas solidarias.

ISBN 84-344-4242-6

Estrategias para la participación social / M^a del Mar Galceran... [et al.]
Educación social. - n. 30 (mayo-agosto 2005); p. 19-71. ISSN 1135-8629
Monográfico

Contiene: El aprendizaje de la participación de los niños en colectividades educativas no formales/ M^a del Mar Galceran; Prácticas de participación local en Cataluña. Algunos principios y reflexiones críticas/ Joel Martí; Un ejemplo de aplicación de metodologías participativas: el OPCIL, en Leganés/ Pedro Martín...

Para que una sociedad se desarrolle armónicamente es necesario encauzar a sus ciudadanos en los canales de participación que les proporcionen las habilidades necesarias para el desempeño de sus derechos y el encaje en el objetivo general de la convivencia.

Estudio de impacto del Programa Juventud en España / Comisión Europea.
[Madrid]: Injuve, D.L. 2003
85 p.: graf. - (Educación y cultura)

Impacto del Programa Comunitario de Juventud durante sus tres primeros años de ejecución. Tiene entre sus objetivos proporcionar a los jóvenes la posibilidad de un aprendizaje intercultural no formal, alentar su inserción y participación activa en la sociedad, mejorar su empleabilidad y dotarles de una oportunidad para demostrar su solidaridad con los demás.

Asimismo el Programa concede una especial importancia a la participación de los jóvenes con menos oportunidades.

Pulgar Burgos, José Luis

Evaluación del aprendizaje en educación no formal: recursos prácticos para el profesorado / José Luis Pulgar Burgos. - Madrid: Narcea, 2005
172 p

Cada vez se introduce más la enseñanza no formal como método didáctico, al aparecer diferentes fuentes de conocimiento que permiten al alumno acceder de manera más heterodoxa al aprendizaje, por lo que se precisa desarrollar adecuadamente las técnicas de evaluación.

ISBN Narcea 84-277-1510-2

ISBN Comunidad de Madrid 84-451-2782-9

Cruz, Carlos de la

Expectativa de diversidad: ideas y dinámicas / Consejo de la Juventud de España; redacción de Carlos de la Cruz. - Madrid: Consejo de la Juventud de España, 2005

126 p.

Los nuevos objetivos de la educación pasan por la formación en la diversidad cultural y sexual de los individuos, respetando su facultad de ciudadano libre y consecuente con su modelo de vida.

Aleman Bracho, Carmen

Fomento de la interculturalidad desde el sistema educativo / María del Carmen Alemán Bracho, María del Mar Ramos Lorente y Francisco Ródenas Rigla. - [S.l.]: [s.n.], 2000

En: Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. - n. 25 (2000); p. 61-77

Tablas

Descripción del proyecto "El fomento de la educación intercultural en el aula" cuyo objetivo es el fomento de actitudes tolerantes hacia los inmigrantes desde

el sistema educativo. Se trabaja con un modelo de investigación cuasi-experimental denominado EUROSUR desarrollado en centros docentes de Andalucía, Aragón, Castilla-la Mancha y Valencia. La hipótesis de partida es que la variable información atenúa e incluso modifica en los jóvenes la configuración de prejuicios racistas ante los inmigrantes, y los resultados así lo demuestran.

ISSN 1137-5868

Martínez Ten, Luz

Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles / Luz

Martínez Ten, Martina Tuts, Jonatán Pozo Serra. – Madrid: Consejo de la Juventud de España, 2004

173 p.

Para lograr la mayor operatividad posible de las asociaciones juveniles se ofrece una serie de técnicas de iniciación de actuaciones con el fin de lograr una plasmación práctica de los programas comprometidos.

Formación en valores: material didáctico / [coordinadora general, Carmen Cárdenas García; autores, José Luis Alvarado Castejón... (et al.)]. – [Sevilla]: Instituto Andaluz de la Juventud, [2003]

8 v.: il.

Contiene: 1. Una mirada a nuestro alrededor – 2. El cine – 3. Las modas – 4. Los medios de comunicación – 5. La música – 6. Los viajes – 7. El entorno – 8. La actividad físico-deportiva y el deporte.

Material elaborado para facilitar a los mediadores la puesta en marcha de iniciativas y procesos que permitan, a los jóvenes con quienes trabajan, construir colectivamente sus propios análisis de la realidad y poner en marcha iniciativas de transformación de la sociedad actual.

ISBN 84-87632-21-1

Guía didáctica de educación para la participación: más cuatro unidades de trabajo / Consejo de la Juventud de España, Fundación EDE. – Madrid:

Consejo de la Juventud de España, D.L. 2001

5 v. [63, 63, 39, 31, 39 p.]

Unidad 1: Participación: actitudes y valores. Unidad 2: Situación de los/las jóvenes. Unidad 3: Formas de participación: el asociacionismo juvenil. Unidad 4: Recursos para la participación a través de las asociaciones

Guía sobre la realidad del movimiento asociativo, sus áreas de trabajo, sus fines y actividades y su capacidad de transformación social. Persigue potenciar una mayor filiación de los jóvenes a las asociaciones y animarlos a crear nuevas asociaciones, a través del desarrollo de acciones de educación para la participación desde el ámbito educativo, formal y no formal.

Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural /

Margarita Bartolomé Pina (Coord.); Flor A. Cabrera Rodríguez... [et al.];

Prólogo de Ezequiel Ander-Egg. – Madrid: Narcea, D.L. 2002

195 p. – (Educación Hoy Estudios)

Bibliogr.: p. 183-195

Aporta recursos, programas y materiales de desarrollo para profesores, educadores y profesionales de la acción social en cuanto a la formación de una ciudadanía intercultural. Se trata de adaptarse a la nueva situación y favorecer la cohesión social, respetando al tiempo las diferencias culturales de personas y pueblos.

ISBN 84-277-1388-6

Including all with the “Youth” programme: An inspirational booklet. –

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004

32 p.: fot

La Comisión Europea, en cooperación con el Centro de Recursos de Inclusión SALTO y las Agencias Nacionales, ha publicado “un folleto inspirador” sobre la inclusión de jóvenes con menos oportunidades en el Programa Juventud. Contiene algunos consejos y trucos para “el trabajo de inclusión sobre el terreno” y ejemplos de buena práctica a través de la integración social, el voluntariado, la educación no formal, la creatividad y el diálogo intercultural.

ISBN 92-894-5680-9

Calvo Buezas, Tomás

Inmigración y racismo: la educación ética en valores solidarios /

Tomás Calvo Buezas

Sociedad y utopía. – n. 25 (mayo 2005); p. 197-213. ISSN 1133-6706

La llegada a la sociedad española de un alto porcentaje de inmigrantes hace necesaria una labor educativa que ayude a la integración de las culturas diferentes y no provoque islotes al margen de la mayoría ciudadana.

Jóvenes solidarios / Francisco J. Carmona Fernández... [et al.]

Sociedad y utopía. – n. 23 (mayo 2004); p. 99-248. ISSN 1133-6706

Monográfico

Contiene: Aunque parezca mentira los chicos de hoy en día se creen solidarios / Francisco J. Carmona Fernández; La educación en valores y los nuevos espacios de socialización juvenil / César García-Rincón de Castro; Los jóvenes, solidaridad y compromiso social / Rosa Herreras y Carmen Duce...

Como está tan de moda la colaboración solidaria por parte de los jóvenes, conviene hacer una reflexión sobre la dimensión real de la misma para discernir entre lo que es simplemente una coyuntura pasajera o una verdadera toma de postura ante unos hechos que despiertan las conciencias de los más jóvenes del primer mundo.

García Galletero, Cristina

Jóvenes: protagonistas con rostro / Cristina García Galletero. –

[S.l.]: [s.n.], 2002

En: Cáritas. – n. 426 (abril 2002); p. 28-31

Presenta uno de los muchos talleres de formación y ocupación que la asociación lleva a cabo en la localidad de Hellín para jóvenes entre los 14 y los 18 años que pertenecen a colectivos en riesgo de exclusión. El objetivo es favorecer la integración sociolaboral de los participantes a través del crecimiento personal y del grupo, utilizando como medio el aprendizaje de un oficio. ISSN 1138-2139

Juventud: iniciativas juventud: iniciativas de grupo / Comisión Europea. –

Madrid: Injuve, 2002

12 p. – (Educación y cultura. Acción; 3)

Programa dirigido a la juventud europea relativo a la educación no formal y la participación activa y la cooperación. Señala los objetivos a conseguir en las distintas acciones que comprende y los diferentes pasos para llegar a su realización.

La acción pedagógica en la educación social: invariantes, fronteras y dilemas / Jesús Vilar... [et al.]

Educación social. - n. 25 (sept.-dic. 2003); p. 10-98 p. ISSN 1135-8629

Monográfico

Contiene: Límites y posibilidades de la acción pedagógica en educación social / Jesús Vilar, Jordi Planella, M. del Mar Galceran. - La resiliencia: algo más que un concepto fronterizo / Colomán Navarro. - El aspecto relacional del trabajo del educador social / Enric Lletjós...

Se plantea la necesidad de ver tanto las posibilidades de la educación social como sus limitaciones. Se analizan las constantes y las dificultades de la acción pedagógica, así como el lugar que ocupan las acciones educativas dentro del proceso que culmina con la incorporación social autónoma de las personas y los grupos.

La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI / M^a Mercedes Oraisón

(coord.)... [et al.]. - Barcelona: Octaedro, 2005

165 p. - (Educación en valores)

Aunque cada sociedad tiene sus peculiaridades, hay un nexo común que se plantea en cada una de ellas y que consiste en dotar a los ciudadanos de un conjunto de valores comunes, que les hagan ser protagonistas de un proyecto solidario, que consiga los objetivos de progreso y participación de todos. ISBN 84-8063-719-6

Botella Corral, Joan

La democracia y sus retos en el siglo XXI: elementos para la formación democrática de los jóvenes / Joan Botella Corral, Montserrat Casas Vilalta. -

Barcelona: CISSPRAXIS, 2003

327 p. - (Compromiso con la Educación. Grandes temas)

La democracia es un concepto que debe ser enseñado en los centros como un modelo de convivencia social. Para ello dos profesores proponen un método que abarca, desde la explicación de los orígenes del primer sistema democrático ateniense, hasta su desarrollo histórico y el significado y contenido que debe albergar este sistema político.

ISBN 84-7197-775-3

Mata i Garriga, Marta

La educación en valores al servicio de los derechos del niño: núcleo central del derecho a la educación / Marta Mata i Garriga

Temas para el debate. - n. 122 (enero 2005); p. 21-26. ISSN 1134-6574

La base de una educación formadora integral parte de la transmisión a los niños de un conjunto de valores humanos que le den las herramientas necesarias para afrontar los retos que se le van a plantear a lo largo de sus años de aprendizaje y socialización.

Sanchez Fernandez, Sebastian

La educación, un derecho para todos / Sebastián Sánchez Fernández. -

[S.l.]: [s.n.], 2001

En: Temas para el debate. - n. 75 (febrero 2001); p. 29-33

La educación debe ser consensuada teniendo en cuenta que cada vez estamos más inmersos en sociedades multiculturales y multiétnicas. Se propugna la necesidad de formar en valores y en el respeto y la tolerancia hacia otros grupos étnicos y culturales.

ISSN 1134-6574

Martín García, Víctor

La formación en valores: una aproximación al aprendizaje ético /

Víctor Martín García

Sociedad y utopía. – n. 25 (mayo 2005); p. 377-390. ISSN 1133-6706

La sociedad actual demanda un nuevo tipo de educación en valores y principios éticos que produzca un individuo dotado de gran flexibilidad para adaptarse a los continuos cambios del mundo en que se ubica.

Viñuela Hernández, María Paulina

La formación para la transición a la vida activa / María Paulina Viñuela Hernández

Padres y maestros. – n. 272 (nov./dic. 2002); p. 18-23. ISSN: 0210-4679

Se presentan observaciones sobre ciertos aspectos de formación para el empleo (como Escuelas Taller y Casas de Oficio, Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional -FIP-, Programas de Garantía Social) que permiten abordar el proceso de transición laboral a los jóvenes que han finalizado la ESO y que tienen dificultades para continuar su formación o para encontrar su primer empleo.

Herrera, Diego

La inmigració i el treball intercultural a les entitats d'educació en el lleure de Catalunya / Diego Herrera, Bernat Albaigés i Mercè Garet. –

Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria General de Joventut, 2003 64 p: tab. – (Aportacions; 20)

Bibliografía

Presenta los resultados de la investigación sobre educación intercultural en el ámbito de las entidades educativas catalanas. Muestra datos estadísticos sobre la inmigración en el curso 2001-2002, que ponen de manifiesto la presencia de niños y jóvenes hijos de inmigrantes, compara los resultados de la incorporación de estos nuevos alumnos con los de los niños de origen autóctono, y describe los nuevos retos y dificultades asociados a esta situación. ISBN 84-393-6151-3

La INTEGRACION sociolaboral de jóvenes tutelados. – [Murcia]:

[Dirección General de Juventud], D.L. 2001

147 p.

Recopilación de distintas experiencias llevadas a cabo en el campo de la inserción sociolaboral, dentro de la iniciativa Empleo-Youthstart del Fondo Social Europeo, en el conjunto del territorio nacional y dirigidas a jóvenes en dificultad social.

Cabrera Cabrera, Pedro José

La reinserción social de jóvenes reclusos y exreclusos: tratamiento penitenciario, recursos y programas llevados a cabo por entidades públicas y privadas dentro y fuera del medio penitenciario / director

Pedro José Cabrera Cabrera; investigadora principal Silvina Monteros; becaria colaboradora Alicia Tejeda. – Madrid: Instituto de la Juventud, 2001 280 p.: gráf.. – (E-68/2001)

Bibliogr.: p. 192-196

Análisis de la situación de los jóvenes en las cárceles españolas y su participación en los programas de reinserción social; todo ello en el marco de la legislación y la estructura penitenciaria en España en la actualidad.

Molina, Vicenç

La respuesta europea: una ética laica para el progreso de la juventud

/ Vicenç Molina. – Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia, 2003
129 p.

En la pág. 4 de la cub.: Injuve

Perspectiva conceptual sobre las posibilidades pedagógicas, en el tiempo libre, de la formación en valores fundamentados en la ética laica y en el substrato histórico y filosófico de la cultura europea.

ISBN 84-87064-32-9

Lobo Bustamante, José Luis

Libertad y responsabilidad en el tiempo libre: Estrategias y pautas para padres y educadores / José Luis Lobo Bustamante, Francisco Menchén

Bellón. – Madrid: Pirámide, 2004

182 p. – (Ojos Solares. Desarrollo)

La revolución cibernética está cambiando la organización del tiempo social, y por ello, urge educar a las nuevas generaciones en el uso responsable del tiempo libre. Es necesario formar personas que sean capaces de vivir la cultura del ocio en plenitud.

ISBN 84-368-1872-5

Machado Pais, José

Los dilemas del reconocimiento del aprendizaje informal / José Machado Pais y Axel Pohl

Revista de estudios de juventud. – n. 65 (junio 2004); p. 83-98.

0211-4364

El sistema de aprendizaje está regulado por normas y planes que canalizan las demandas que se producen en el tejido social productivo; pero también coexiste otro tipo de aprendizaje al margen de los programas oficiales que se basa en la experiencia laboral adquirida en la vida cotidiana y que no se siente reconocida en el sistema oficial.

Fouce Rodríguez, Héctor

Manual de educación en valores / [coordinación y autor principal, Héctor Fouce Rodríguez; colabora, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales]. –

[Madrid]: Federación de Asociaciones de Scouts de España, Departamento Técnico de Programas, [2003]

70 p.

Descripción de la educación en valores, desde la perspectiva del escultismo, que impulsa a la persona a trascender la realidad de cada día y a comprometerse personal y libremente con los ideales y valores sobre los que construir un mundo más justo.

ISBN 84-87568-60-2

Manual de procedimiento sistemático para trabajar con jóvenes en prisión: 2003 / Pedro Fonseca Carracedo (coord.). – Madrid: Injuve, Servicio de

Programas Interministeriales, 2003

230 p.

Trabajo realizado en el Módulo Joven Centro Penitenciario Madrid VI (Aranjuez)
La conveniencia de aplicar programas de educación a los reclusos jóvenes ha llevado a la elaboración de un manual o guía de iniciación, para atender a una población especialmente sensible, y que se pretende encauzar a base de formación y trabajo de los internos.

Castellanos Mourín, Elena

Manual sobre Intercultura para educadores y educadoras / [texto a cargo de, Elena Castellanos Mourían, Pilar Camacho Souto]. - Madrid: Cruz Roja Juventud, [2002]

95 p.

El objetivo de este trabajo es educar para hacer posible una convivencia solidaria y enriquecedora entre personas de culturas y sociedades distintas, mediante la promoción de la justicia, la igualdad, la tolerancia, la solidaridad y la participación social.

ISBN 84-7899-171-9

Mi querida educación en valores: cartas entre docentes e investigadores / Francisco Esteban Bara (coord.)... [et al.]. - Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003
193 p. - (Aprender a ser)

A través del género epistolar se plantean temas referidos a la educación en general y en valores en particular, para provocar un debate que permita recoger conclusiones sobre la pedagogía adecuada a cada materia.

ISBN 84-330-1748-9

Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas / Gloria Pérez Serrano [coord.]. -

Madrid: Narcea, cop. 2000

319 p. - (Narcea sociocultural)

Bibliografía

Presentación de diferentes investigaciones, sobre educación social y animación sociocultural, llevadas a cabo con metodologías variadas.

Predominan las de carácter cualitativo pues se describen trabajos prácticos y experiencias concretas, orientados a la transformación y a la mejora social.

ISBN 84-277-1302-9

Módulo joven: un programa de intervención y tratamiento en el medio penitenciario / Injuve. - Madrid: Injuve, 2003

16 p.

Descripción de un programa de intervención en el medio penitenciario orientado a jóvenes de 21 a 34 años, desarrollado en el complejo penitenciario de Aranjuez, que busca optimizar los recursos disponibles para la inserción sociolaboral, familiar y comunitaria de los internos.

Jornadas "Multiculturalidad: Educar para No Discriminar". 2002. Mollina [Málaga]

Multiculturalidad: Educar para no discriminar / INJUVE. - [Madrid]:

INJUVE, 2002

10 ponencias

CEULAJ - Mollina, 17 y 18 abril 2002

Recoge las ponencias del encuentro que versó sobre la interculturalidad en la escuela y en el que se abordaron temas como la perspectiva actual de la globalización, la formación del profesorado ante la diversidad cultural, las políticas educativas ante el reto de la interculturalidad o las relaciones existentes entre juventud e interculturalidad en la educación no formal. Así mismo se presentaron experiencias de educación intercultural en la Unión Europea.

Ortega Esteban, José

Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela /

José Ortega Esteban

Revista de educación. - n. 336 (enero-abril 2005); p. 111-127. ISSN 0034-8082

Se trata de analizar la educación desde el punto de vista integrador de una sociedad como acción promotora de valores más allá de la simple obtención de conocimientos, y no como un utensilio de ayuda en la resolución de los conflictos internos de cada comunidad.

Prevenir también fuera de la escuela / EDEX. - [S.l.]: [s.n.], 2002

En: Entrejóvenes. - n. 69 (enero-febrero 2002); p. 30-31

Se proponen unos programas de prevención para niños y jóvenes no escolarizados adecuados para un contexto de exclusión social tales como talleres creativos, ocupacionales y educativos, con participación directa de los jóvenes.

Projecte educatiu d'Espiac: Mètode pedagògic i model de centre. -

Barcelona: Esplais Catalans, 2002

162 p.: il., fot.;

Pensado para los monitores de tiempo libre que quieren educar en la laicidad y el progreso social, para potenciar la reflexión y orientar las intervenciones educativas.

ISBN 84-607-3926-0

Proyecto ERA 03: evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales: proyecto experimental / [dirigido por, Ministerio de

Educación y Ciencia, Subdirección General de Formación Profesional]. -

[Madrid]: Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, [2004]

3 v. + 1 cd-rom

Contiene: t. I. Evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales: proyecto experimental - t. II. Informes de valoración de las Comunidades Autónomas: País Vasco, Murcia, Andalucía, Galicia, Castilla-La Mancha, Navarra, Valencia - t. III. Soportes para la evaluación.

El objeto del Proyecto ERA consiste en diseñar, experimentar y contrastar una metodología que sirva de instrumento para evaluar, reconocer y acreditar las competencias y cualificaciones profesionales que puedan ser adquiridas por las personas mediante la experiencia laboral o mediante otras vías de aprendizaje no formal e informal.

ISBN 84-369-3876-3

Study on the links between formal and non-formal education / prepared by

Manuela du Bois-Reymond. - Estrasburgo: Directorate of Youth and Sports, 2003

25 p.

Los cambios en el mercado laboral han traído consecuencias en los programas de estudios y en la importancia de utilizar la educación formal y la no formal en el proceso de integración y preparación de los jóvenes al mundo del trabajo.

Sánchez, Luis Fernando

Talleres socioprofesionales "las naves": un proyecto de educación integral para la inserción sociolaboral de jóvenes / Luis Fernando Sánchez y

Santiago Moreno

Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas. - n. 5 (octubre 2001); p. 109- 119. ISSN 1576-5199

Estos talleres surgen como respuesta a las necesidades de formación de un colectivo de jóvenes no cubiertas en los ámbitos de educación reglados. Se presentan los objetivos de esta intervención, las personas a las que van dirigidos, las opciones profesionales a las que se pueden optar y la metodología empleada para lograr resultados eficaces.

The european commission´s white paper: a new impetus for european youth and no formal education / Hans-Joachim Schild... [et al.]

Coyote. - n. 6 (november 2002); p.12-29

Uno de los documentos más importantes que emergen de la Comisión Europea es el Libro Blanco que marca la agenda para los próximos años en materia de actuaciones políticas para jóvenes. Destaca especialmente la educación no formal como sustituta del aprendizaje formal de larga duración, el fomento de los programas de intercambio entre jóvenes de países distintos y la experiencia vital como verdadera experiencia de participación social e intercambio cultural.

Trabajo, educación y cultura: un enfoque interdisciplinar / Gabriel Bello Reguera...[et al.], coordinadora Lidia E. Santana Vega. - Madrid: Pirámide, 2001

249 p. - (Psicología. Pedagogía)

Frente a la idea dominante de pensamiento único los autores proponen alternativas económicas, sociales, organizativas y educativas para solucionar el proceso de desigualdad social en expansión. Asimismo, hay que incidir en los aspectos sociales de la educación y el medio ambiente como valores fundamentales del desarrollo de la sociedad.

ISBN 84-368-1604-8

Valores transversales en la práctica educativa / Xosé Manuel Cid Fernández... [et al.]. - Madrid: Síntesis, D.L. 2001

255 p.. - (Síntesis Educación. Teoría e historia de la educación; 6)

Bibliogr.: p. 243-255

Descripción de distintos modelos de educación en valores y orientaciones metodológicas para la praxis de la misma, concretándose en la educación para la paz, la educación para igualdad de géneros, educación para la salud y educación ambiental, entre otros ejemplos.

ISBN 84-7738-863-6

Arza Porras, Javier

Y tu, ¿qué haces? participa en la comunidad / Autores del texto: Javier Arza Porras, José Carrón Sánchez. - Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 2004

10 v.

Contiene diez cuadernos que aportan diferentes herramientas y actividades, de gran utilidad para el agente comunitario y las organizaciones desde las que trabaja, para prevenir problemáticas psico-socio-educativas. Está enmarcado en la educación social y estructurado en torno a dos ejes de intervención: la formación individual y el desarrollo comunitario.

ISBN 84-95248-33-6 (obra completa)

Armengol i Siscars, Carles

¿Qué es y qué no es educación en el tiempo libre?: un ensayo de “no” respuesta / Carles Armengol

Monitor educador. - n. 103 (mayo-junio 2004); p. 36-45. ISSN 1139-2339
Concretar lo que queremos expresar cuando hablamos de tiempo libre es una tarea ardua, en unos momentos en que se habla tanto de cultura del ocio, que se tiende a confundir la actividad en sí como una parte de la vida de las personas. En la actualidad, se está limitando a definir el término educación en el tiempo libre a los sectores infantil y juvenil de la sociedad.

Colaboran en este número:

Carlos Alonso Sanz. Doctor en Psicología. Licenciado en Ciencias de la Educación. Experto en Drogodependencias. Desde 1987 miembro del equipo técnico del Plan Regional de Drogas de Castilla-La Mancha. Actualmente desempeña el puesto de Jefe de Sección de Prevención en el Servicio Sociosanitario de la Consejería de Sanidad. Autor de diversos artículos, libros y publicaciones sobre prevención del consumo de drogas. Premio Reina Sofía de Drogodependencias en 1996.

Argos. Proyectos educativos S.L. tiene como objeto social la asesoría, el diseño, la puesta en marcha y el desarrollo de programas educativos relacionados con la participación social, el medio ambiente, la divulgación de la ciencia, la formación del profesorado y los centros educativos.

Equipo redactor: Josechu Ferreras Tomé, Trinidad Herrero Campo, Pilar Estada Aceña, Marcos Montero Domínguez y Vanesa García Ocaña Argos es una entidad que acumula la experiencia adquirida en el desarrollo de programas de educación ambiental por “El Molino de Lecrín” Soc. Coop. And. y agrupa a un colectivo de personas con una amplia experiencia que comparten la filosofía del proyecto pedagógico y de intervención de la empresa que guía la realización de los proyectos, da sentido a su misión empresarial y son el soporte económico que garantiza su funcionamiento y el mantenimiento de los puestos de trabajo.

Esther Camí Dealbert. Diplomada en Educación Social. Título de Experta en inserción laboral por la Universidad Ramón Llull. Master en Terapia Familiar Sistémica (Programa básico). Es socia y co-fundadora de la Cooperativa de trabajo asociado, EDUVIC SCCL. Ha trabajado en medio residencial con menores -en atención directa- durante 7 años, ejerciendo como educadora social y directora de uno de los centros que gestiona dicha entidad. Desde el año 2001 es la Directora Técnica de EDUVIC SCCL puesto que implica la responsabilidad del proceso de selección del personal contratado por la entidad, el diseño del Plan de Formación Anual para los profesionales que trabajan en sus proyectos, la supervisión pedagógica de los casos atendidos en el proyecto de Kairós y en la residencia maternal Antaviana y la formulación de nuevos proyectos, seguimiento y evaluación de los que actualmente gestiona dicha institución (algunos de carácter transnacional).

A nivel técnico ha participado durante los años 1998-99 en la elaboración del “Proyecto de mejora técnica de los centros de protección a la Infancia” en el “Proyecto Marco de recursos residenciales de protección a la infancia” y en la redacción del “Borrador Técnico del Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Recursos Residenciales de la Junta de Andalucía”. Todos ellos encargados por la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía. En el año 1999 también participó en el diseño del “Documento Marco de Criterios Técnicos para la acción educativa con adolescentes en

medio residencial, dentro del ámbito de la protección” Documento encargado por la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía al Equipo de Investigación EI! de EDUVIC SCCL. En el año 2002 elabora el “Programa Marco de Madres Gestantes” de la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía (Sevilla). En el año 2005 ha publicado un artículo para la revista AULA (febrero 2005, nº 149) sobre menores acogidos en centros de protección. Ha estado como ponente en diferentes cursos dirigidos a educadores y educadoras de centros de protección, algunos impulsados por la Junta de Andalucía (en Sevilla, Granada y Jerez de la Frontera), otros por la Diputación de Málaga, así como por otras instituciones de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

Adela Camí Dealbert. Diplomada en Trabajo Social. Habilitada como educadora social. Master en Terapia Familiar Sistémica. Es socia y co-fundadora de la Cooperativa de iniciativa social, EDUVIC SCCL. Ha trabajado en medio residencial y de acogida de menores –en atención directa– durante 14 años, ejerciendo como educadora social y directora de uno de los centros que gestiona dicha entidad.

A nivel técnico ha participado durante los años 1998-99 en la elaboración del “Proyecto de mejora técnica de los centros de protección a la Infancia”, en el Proyecto Marco de recursos residenciales de protección a la infancia y en la redacción del “Borrador Técnico del Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Recursos Residenciales de la Junta de Andalucía”. Todos ellos encargados por la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía. En el año 1999 también participó en el diseño del “Documento Marco de Criterios Técnicos para la acción educativa con adolescentes en medio residencial, dentro del ámbito de la protección” Documento encargado por la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía al Equipo de Investigación EI! de EDUVIC SCCL.

Ha estado como ponente en diferentes cursos dirigidos a educadores y educadoras y técnicos de centros de protección, entre ellos algunos impulsados por la Junta de Andalucía (en Sevilla, Granada y Jerez de la Frontera, Almería) y otros de otras instituciones de Cataluña.

Guillermo Carabaño Tapia. (Doña Mencía, 1964) Diplomado en Ciencias de la Educación y Animador Sociocultural. En la actualidad Técnico de Educación al Desarrollo en la Delegación de Cooperación del Ayuntamiento de Córdoba. 2002/2006. Coordinador Provincial de la Escuela Pública de Animación Sociocultural de Andalucía en Córdoba de 1990 al año 2000. Técnico del Servicio de Estudios y Publicaciones de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía 2000/2001. Experto en Gestión de Programas Culturales por la Universidad de Cádiz (Curso 1996/97). Formación y especialización en programas interculturales (Centro Europeo de la Juventud del Consejo de Europa en Budapest (1996/1998). Dinamización del programa europeo *Juventud*, Subcomisiones Mixtas de Juventud, cursos de formación de monitores de intercambios del INJUVE, etc.).

Carmen Cárdenas García. Doctora en Psicología por la U. Autónoma de Madrid. Su trayectoria profesional combina el diseño y coordinación de procesos de formación a nivel estatal e internacional, con la creación y coordinación de un amplio número de materiales didácticos para trabajar con jóvenes en ámbitos como la educación intercultural, la educación para la salud o la educación en valores desde una perspectiva no formal. Entre otras, ha colaborado con las siguientes entidades: Consejo Europeo de la Juventud (*“All equal, all different; ideas, tools and resources for intercultural educa-*

tion”), Instituto de la Juventud (“*Ideas, recursos, métodos y actividades para la educación intercultural no formal con jóvenes y adultos*”), Solidaridad Internacional (“¿Un mundo en blanco y negro?, dále color; materiales didácticos de Educación para el Desarrollo”), Dir. Gral. de Juventud de la Comunidad de Madrid (“*Abre tu mundo*”; *audiovisual para la prevención del racismo y la xenofobia*. “*Guía para el trabajo intercultural con jóvenes*”), Cruz Roja Juventud (“*En un mundo de diferencias..., un mundo diferente*”; *materiales didácticos para la Educación Intercultural*) y el Instituto Andaluz de la Juventud (coordinadora general de “*Formación en valores*”; *materiales didácticos para trabajar con jóvenes*).

Alfonso García Martínez es Doctor en Pedagogía y Doctor en Filosofía. Actualmente es Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, donde imparte la disciplina de “Educación para la salud” en las titulaciones de Educación Social y de Pedagogía, y Director del Grupo de Investigación “Educación, calidad de vida y desarrollo”. Ha publicado, entre otros, los siguientes libros: *Educación para la salud. La apuesta por la calidad de vida* (Editorial Arán, Madrid, 2000), *La calidad de vida de las Personas Mayores desde la perspectiva educativa para la salud* (Editorial Universidad de Murcia, Murcia, 2002), y *Drogas, Educación y Sociedad* (Editorial Universidad de Murcia, Murcia, 2005).

Daniel Jover Torregrosa (Alicante 1956), Es socio y co-fundador del Equipo PROMOCIONS. Red de conocimientos y servicios avanzados para el desarrollo. Organización de la economía social y solidaria pionera en el campo del desarrollo local, la creación de empleo y empresas, la formación e inserción profesional. Presidente de la Asociación para la Promoción de Iniciativas Sociales y Económicas (APRISE). Asesor de educación y empleo para diferentes Instituciones públicas y privadas. Fue miembro de la Escuela-Cooperativa Gregal (1979-82) y Coordinador de Formación del Servicio de Ocupación Juvenil del Ayuntamiento de Barcelona (1982-86). En una actitud colectiva de aprendizaje y diálogo permanente ha sistematizado sus experiencias y teorizado sus prácticas con el equipo Promocions. Es miembro del Centro de Estudios Cristianismo y Justicia, del Instituto Paulo Freire y de la Red de Economía Solidaria.

Es autor y co-autor de diferentes publicaciones:

“Formación, Inserción y Empleo Juvenil”. Ed. Popular (1988).

“La Sociedad del desempleo”-Por un trabajo diferente- Ed. CCJ. 1989.

“La Formación Ocupacional”. Ed. Popular. 1990. (3ª ed 1999)

“Formación y Empleo. Ed. Paidós.1991. (2ª ed 1994) (Con Enrique del Río y L. Riesco)

“Autoempleo en el desarrollo local.” Ed. Popular 1992.

“El Empleo de los inempleables”. Ed. Popular. 1996. (2ª ed. 2002)

“Trabajar para Vivir”. Ed. Miraguano. 1999.

“Reconsiderar la Riqueza y el Empleo”. Ed. Icaria. 2004. (Con Patrick Viveret)

Francisco Heras Hernández es biólogo ambiental por la Universidad Autónoma de Madrid (1985). Ha desarrollado su actividad profesional en el Servicio de Educación del Ayuntamiento de Madrid (1987-1989), Departamento de Ecología de la Universidad Autónoma de Madrid (1990-1991), en el Comité Español del Programa “Hombre y Biosfera” (1992) y en el Centro Nacional de Educación Ambiental (a partir de 1993). Desde 1997 es miembro de la Comisión de Educación y Comunicación de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN). En la actualidad es coordinador del Área de Educación y Cooperación del Centro Nacional de

Educación Ambiental (O.A. Parques Nacionales, Ministerio de Medio Ambiente).

María del Mar Herrera Menchón (Sevilla, 1961). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla en el 2002. Master en Estudios Europeos de Ocio por las Universidades de Bruselas (Bélgica), Tilburg (Holanda), Loughborough (Inglaterra) y Deusto (España) en 1993. Ha trabajado como formadora en la Escuela Pública de Animación Sociocultural de Andalucía desde 1990, intercalando con otros trabajos como el de asesora en el Comisionado para la Drogodependencias y como formadora ocasional en otras instituciones: Ayuntamiento de Córdoba, Universidad de la Laguna, etc. Forma parte de la Comisión organizadora y es tutora de los Cursos de especialista y maestría en ASC y Educación Social organizado por las Universidades de Sevilla desde 1997 y la Pablo de Olavide desde el 2002. Actualmente trabajo como Jefa del Servicio de Formación, Investigación y Documentación (EPASA) del Instituto Andaluz de la Juventud de la Junta de Andalucía. Es autora de algunas publicaciones, siendo la última "*Desarrollo de proyectos de Animación sociocultural*" (2005), editada por la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla, y ha coordinado el libro de Fernández y Ruiz (2003): "*La situación Social de los Jóvenes en Andalucía*" editado por el Instituto Andaluz de la Juventud en Sevilla en el 2003.

Ramón Rodríguez Gómez, (Sevilla, 1963). Licenciado en Psicopedagogía. Diplomado en Ciencias de la Educación. Diplomado en Gerencia de Empresas, especialidad Cooperativas. Título de Experto en Inserción socio-laboral. (Universidad de Valencia). Master en Educación Social, (Universidad de Sevilla).

Ha trabajado como Educador Social durante 8 años en Centros de Protección de Menores, Centros de Reforma y Barrios de actuación preferente y Coordinador de Equipos de Educadores/as en Centros de Acogida Inmediata así como de Coordinador de Programas de Animación socio-cultural y Desarrollo Comunitario. Estuvo en la puesta en marcha del Plan para Jóvenes Extutelados por la Administración, Recursos de Alta Intensidad, programa piloto realizado en Sevilla en enero de 1997 (Fundación Forja XXI), coordinándolo desde enero de 1997 hasta marzo de 2003.

Desde Octubre de 2004, coordina los Programas de la Asociación AIMAR (Atención Integral de Menores y Adolescentes en Riesgo Social). Programas dirigidos a la Educación no Formal, Talleres Praelabóres, Animación Sociocultural e Infancia en situación de Riesgo Social. Desde Abril de 2003, Coordina la Atención de los Menores Inmigrantes en Andalucía y la Gestión de los Programas financiados con Fondos Europeos (INTERREG III, FSE, POIA Y FEDER) en la Dirección General de Infancia y Familias, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía.

Ha publicado en 2005, el libro "*La Intervención con Menores Extranjeros no Acompañados en el Sistema de Protección de Menores en Andalucía. Manual de Atención Social al Inmigrante*", Editorial ALMUZARA. Así como "*El papel de los Educadores y de las Educadoras Sociales en las Administraciones Públicas. Políticas Socioeducativas, Retos y Propuestas en el Siglo XXI*", editado por Asociación Estatal de Educación, en el 2004.

Domingo Valenciano Moreno. (Sevilla, 1958) Pedagogo. Experto en Desarrollo Local por la Organización Internacional del Trabajo. Jefe de Sección de Planificación, Formación y Empleo. Ayto de Sevilla. Ha desarrollado su carrera profesional en el Ayuntamiento de Sevilla desde 1984 en el Área de Servicios Sociales y desde 1998 en la de Empleo, y como

formador y consultor del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, Federación Andaluza de Drogodependencias ENLACE, Escuela Pública de Animación Sociocultural de la Junta de Andalucía, Ministerio de Asuntos Sociales. Centro de Estudios del Menor, Junta de Castilla y León, Departamento de Trabajo y Seguridad Social del Gobierno Vasco y Servicio Andaluz de Salud. Desde 2003 colabora como honorario con el Departamento de Teoría Económica y Económica Política de la Universidad de Sevilla investigando sobre Nuevos Yacimientos de Empleo en el sector de Atención a Personas.

En este monográfico hemos entendido la Educación No Formal como un proceso educativo voluntario, pero intencionado, planificado, pero permanentemente flexible, que se caracteriza por la diversidad de métodos, ámbitos y contextos en los que se aplica.

Se ha estructurado en tres partes, la primera es una introducción general al tema de la Educación No Formal, que permitirá conocer qué entendemos por este término y cuáles son sus áreas de trabajo y sus características fundamentales.

La segunda parte, recoge seis áreas que, a nuestro juicio, son las más representativas del trabajo que se desarrolla con el sector juvenil en la educación no formal: la educación ambiental, la educación para la salud, la animación sociocultural, la educación sociolaboral, la educación en valores y la educación social de menores y jóvenes en protección.

Y, una tercera parte que incorpora experiencias concretas de educación no formal, desarrolladas dentro de cada una de las áreas anteriores, y que por ser novedosas, trabajar desde una perspectiva integral, tener componentes claro de metodología participativa, estar bien llevadas educativamente hablando, hemos considerado dignas de resaltar en esta publicación. A cada una de ellas, se le ha añadido un cuadro, que recoge el análisis hecho por la coordinadora, sobre la experiencia al objeto de resaltar sus puntos fuertes.