

Tomeu Barceló

El paper de la formació: balanç i reptes

Resum

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

Paraules clau

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

El papel de la formación: balance y retos

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

Palabras clave

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

The role of training: evaluation and challenges

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

Keywords

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

Com citar aquest article:

Barceló, T. (2012).
"El paper de la formació. Balanços i reptes".
Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 50, pp 91-102

▲ Un balanç positiu de la formació d'educadors en el temps lliure

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

Una gran part dels educadors i educadores de la infància i la joventut en el temps lliure, són joves que, de forma voluntària i desinteressada, dediquen part del seu temps a aquesta tasca apassionant. Altres ho fan exercint un treball remunerat que, en gran manera, resulta ser el primer esglaó en la incorporació al món laboral. Molts altres educadors combinen els seus estudis amb una dedicació parcial a aquest tipus d'activitats de temps lliure de forma voluntària o parcialment professional, especialment en les vacances d'estiu.

En una societat globalitzada, plena d'estímuls per al temps d'oci, l'educació en el lleure esdevé un pilar fonamental en els processos educatius i de creixement personal i social. Moltes vegades, els educadors i educadores, fins i tot sense tenir plena consciència del fenomen, representen un paper de referència per als nens i nenes que perceben els seus monitors com un model de persona. Aquest fenomen s'intensifica molt més en els períodes d'adolescència.

Els nens i nenes i, naturalment, les persones joves necessiten construir com a persones, viure en plenitud, desenvolupar totes les seves potencialitats inherents i relacionar-se socialment de manera responsable. L'educació en el lleure és, sens dubte, un marc adequat per afavorir les condicions educatives que permetin aquests processos de creixement amb una educació centrada en la persona i de caràcter creatiu.

Els educadors en el lleure eduquen de manera directa a través de les activitats, eduquen de manera indirecta a través de les seves pròpies actituds i conductes

Des dels anys setanta, en l'àmbit del temps lliure, es té plena consciència de la necessitat que les persones que exerceixin la funció educativa tinguin la capacitat i la formació necessàries per afrontar la gran responsabilitat que comporta l'educació de la infància i la joventut .

Sabem que el paper dels educadors en el lleure és el d'agents socials que realitzen una intervenció amb la infància i la joventut en dos nivells interconnectats: d'una banda, eduquen de manera directa a través de les activitats que duen a terme en el grup amb el qual interactuen, d'altra banda, -com tots els formadors-, eduquen de manera indirecta a través de les seves pròpies actituds i conductes, formes d'organitzar l'activitat en tant que actuen com a models de referència.

Per això, les escoles de temps lliure, han tingut en compte en els seus plans de formació de monitoratge tots aquests aspectes i no solament han incidit en els continguts de la formació i els recursos educatius, sinó que han facilitat experiències de desenvolupament personal en actituds facilitadores i en relacions de cooperació i treball en equip.

És per això que podem afirmar que la formació dels educadors i educadores en el lleure, en general, és d'una gran qualitat, amb un alt nivell formatiu i un valor afegit més experiencial que la que pugui impartir en centres acadèmics més formals o fins i tot en universitats.

El potencial formatiu de les escoles de temps lliure, gairebé totes elles nascudes en l'àmbit de l'Església en la dècada dels setanta, impulsant una formació en actituds i cooperativa, atenent les capacitats crítiques i de transformació social, va ser considerat fins i tot com perillós per l'administració tardofranquista del moment, de manera que el Govern va promulgar el Decret 2253/1974 sobre organització i inspeccions de Campaments, Colònies i Albergs que creava restriccions a les entitats eclesiaístiques a l'hora d'acreditar les titulacions de Monitor i Director de temps lliure que només podrien obtenir a través de la Delegació del Moviment. Un dels requisits dels candidats a aquestes titulacions era curiosament jurar fidelitat als principis del Moviment Nacional.

La intervenció de la Conferència Episcopal del moment, presidida pel cardenal Tarancón, davant del Ministeri de la Presidència va fer canviar els plans del Govern que finalment reconeixeria la capacitat de les escoles privades i entitats de l'Església per formar monitors i directors de temps lliure (abans anomenats d'aire lliure) i podrien atorgar les titulacions pertinents. Aquest canvi transcendental de la política governamental per la intervenció de Tarancón, va facilitar la creació de diverses escoles de temps lliure a algunes diòcesis que es van anar reconeixent davant l'administració amb capacitat jurídica per formar i atorgar titulacions. Un gran nombre d'aquestes escoles van confluïr en la Federació d'Escoles d'Educadors en el Lleure Cristianes el 1977 que va realitzar la tasca de preparar un programa bàsic de formació de monitors i directors, alternatiu al vigent confeccionat per la Direcció General de Joventut del Ministeri de cultura de l'època.

La iniciació del procés autònom i les transferències a les diferents comunitats autònomes de les competències de joventut va anar generant regulacions d'aquesta formació en cadascuna de les autonomies i configurant un panorama multifacètic que va afectar tant els continguts com la durada del procés formatiu. Aquest és el marc en què encara ens trobem actualment.

Independentment de les plurals regulacions existents, les Escoles de Temps Lliure han mantingut la qualitat de la formació, incidint no només en aspectes de continguts i recursos sinó en una formació humana en actituds que té en compte la funció referencial de l'educador com a model de persona pel



que fa als seus educands, de manera que els educadors i educadores en lleure, siguin voluntaris o professionals, són persones, en general, altament capacitades per exercir la seva tasca educativa i amb unes disposicions personals tendents a la coherència personal, amb competència per comprendre els seus educands i amb habilitats per treballar en grup.

El disseny formatiu i les metodologies de la formació han sofert canvis significatius i no tots ells han millorat la qualitat d'aquesta formació

No és menys cert, però, que el disseny formatiu i les metodologies de la formació han sofert canvis significatius en els darrers quaranta anys i no tots ells han millorat la qualitat d'aquesta formació.

Als anys setanta el paradigma dominant en les mirades formatives venia condicionat pel paradigma conductista construït atenent les aportacions del psicòleg nord-americà John Watson (1878-1958) qui va emfasitzar que la conducta de les persones i les seves relacions es derivaven de factors externs i de les situacions en què estaven immerses més que en la disposició del seu estat intern. Així l'anàlisi dels comportaments eren, per a ell, l'únic mètode per aconseguir la comprensió de les accions humanes. Watson va arribar a sostenir que prenent vint nens qualssevol i aplicant tècniques de control de conducta podrien crear-se qualsevol tipus de persones. Més tard, Skinner (1904-1990), seguint les orientacions de Watson, va assenyalar que la conducta consistia en una funció de les històries ambientals de reforç i va demostrar l'eficàcia del condicionament operant com a tècnica de modificació de les conductes. Des d'aleshores el reforçament positiu o negatiu, de vegades confós amb el càstig, s'ha utilitzat sovint en processos educatius per generar canvis conductuals.

La formació que s'atorgava als educadors en aquesta època dels setanta tenia com a finalitat la d'ensenyar estratègies per aconseguir uns objectius definits, generals o específics i les seves metodologies es basaven en el fet ja que s'entenia que el mecanisme d'aprenentatge era el d'estímul-resposta. Es feia incidència, doncs, en l'"aprendre jugant" promovent l'aprenentatge de jocs, danses, vetllades, tècniques d'expressió i altres activitats similars. Es considerava que un curs havia funcionat correctament si l'alumnat ho valorava com divertit i dinàmic.

Encara que naturalment es prioritzava més el reforç que el càstig, s'establien condicions motivadores basades en el joc i les metodologies actives per afavorir l'aprenentatge. Aquest estil formatiu es fonamentava en la convicció que les persones responen conductualment i cognitivament als estímuls rebuts des de l'exterior, de manera que el formador és la persona clau pel fet que imparteix l'educació i decideix què, quan i com cal realitzar les activitats, considerant a aquell qui es forma com un receptor passiu que realitza les tasques mitjançant les quals és observat, avaluat i mesurat.

Alguns programes formatius s'assentaven en dinàmiques excessivament activistes en deteriorament de la reflexió i els educadors es percebien en un clima d'extraordinària positivitat, alegria o encanteri mostrant actituds d'entusiasme exagerat excel·lentment parodiades per Buena Fuente en un dels seus monòlegs dedicats al "monitor d'esplai".

Encara avui, malgrat els anys transcorreguts, hi ha molts educadors i educadores que orienten la seva acció educativa sota aquest paradigma i prioritzen l'activitat enfront de la reflexió i el divertiment en detriment de l'aprenentatge.

En els noranta, i per la influència del sistema educatiu formal que es va establir a partir de la LOGSE (Llei Orgànica d'ordenació general del sistema educatiu) la formació dels educadors i educadores en el lleure va adquirir forts caires constructivistes.

Lev Vigotsky (1896-1934) havia adaptat la mirada conductista cap a la perspectiva constructivista. Per Vigotsky el nostre desenvolupament només pot ser explicat en termes d'interacció social i consisteix en la interiorització d'instruments culturals que els altres ens transmeten a través de la interacció. Aquest origen social i cultural de les nostres accions es fonamenta en el fenomen psicològic de la internalització a través del qual ens apropiem gradualment d'una gran diversitat de valors i operacions socials i psíquiques conformades a partir de les nostres interaccions. Aquest procés d'interiorització reorganitza contínuament la nostra activitat psicològica i el que inicialment representa una activitat externa comença a succeir interiorment.

Amb el constructivisme ens adonem que el coneixement no és una còpia de la realitat sinó una construcció com a resultat de la combinació dels elements socials i cognoscitius més de les pròpies disposicions internes. Així, l'aprenentatge significatiu té lloc quan l'educand, com a constructor del seu propi coneixement, relaciona els nous elements cognitius amb l'estructura dels aprenentatges previs que ja posseeix. La tasca de l'educador consisteix a afavorir l'establiment d'aquestes relacions entre el coneixement previ i el nou material d'aprenentatge. L'educació s'entén com un procés de participació guiada que té en compte allò que aporten l'educador, l'educand i el contingut.

Com que calia afavorir el procés d'internalització dels nous llibres de text de l'educació formal apareixien amb fotografies a tot color, amb la pretensió que la captació de les imatges facilitava més els aprenentatges, al final de cada unitat didàctica apareixien uns requadres molt marcats amb la síntesi dels continguts més essencials de la unitat precedit per la paraula **recorda** molt subratllada i en negra. Calia elaborar mapes conceptuals, diagrames i quadres-resums clarificadors per promoure la correcta captació dels continguts curriculars.

Com que els continguts van adquirir una importància cabdal, tot el procés educatiu es programava amb aquesta base, i els projectes curriculars determinaven els *continguts objectuals* (en substitució dels objectius), *continguts actitudinals* i *continguts procedimentals*.



La majoria dels programes pedagògics que s'apliquen a les escoles espanyoles tenen una base constructivista. Funcionen bé la majoria de les vegades, però en algunes circumstàncies s'apliquen de manera exagerada. El dia de la pau i la no violència, per exemple, els alumnes dels col·legis elaboren grans murals sobre el valor de la pau i la convivència. Els mestres ho fan convençuts que els nens interioritzaran aquests valors i, per tant, mantindran actituds més pacífiques. No obstant això, a la poca estona se sorprenen que alguns alumnes s'estiguin barallant en un racó de l'escola. Com és possible, es pregunten llavors els mestres, que després d'haver treballat tant sobre el valor de la convivència i la no-violència, alguns alumnes continuïn barallant-se?

Convençuts de l'extraordinari poder convincent i suggestiu de la paraula, els pares i mares, sovint sermonegen als seus fills perquè interioritzin una actitud i mantinguin un comportament específic. Certament comproven que, a la llarga, internalitzen algunes de les seves prèdiques, però també tenen l'experiència que, en multitud d'envits, els seus discursos "entren per una orella i surten per l'altra".

La formació dels educadors en el lleure no es va lliurar de l'allau constructivista. Es va intentar un tipus d'educació en valors amb la pretensió que la captació d'un valor mitjà del coneixement garantiria la seva interiorització i, per tant, el canvi d'actituds i conductes. Es van programar sessions sobre la base de mapes conceptuals, ús del *power point*, imatges en murals i altres recursos per intentar la internalització dels continguts formatius que van esdevenir el centre dels programes formatius. Vam perdre activisme i vam guanyar en processos reflexius, però també burocratitzem la tasca educativa amb redaccions de projectes educatius molt elaborats però poques vegades portats a la pràctica, ens vam anar convertint en nous predicadors de valors i vam introduir tot tipus de monogràfics educatius: educació afectiva-sexual, educació mediambiental, educació per la igualtat, educació per la pau i altres, perdent un caràcter important en la unitat i coherència dels processos formatius.

No hi ha dubte que el constructivisme educatiu té els seus avantatges, almenys en teoria, però requereix una disposició favorable dels alumnes que es formen per aprendre significativament, una motivació prèvia per relacionar el nou material d'aprenentatge amb el que ja saben i, avui per avui, és força evident que no podem pressuposar aquesta motivació en totes les persones que s'inscriuen en els cursos d'educadors en el lleure.

El balanç d'aquestes propostes formatives no ha resultat negatiu; al contrari, les educadores i els educadors en el lleure, en general, exerceixen la seva tasca de forma responsable, amb capacitat d'incidir en processos de creixement personal en els nens i les nenes i amb unes actituds i disposicions internes basades en relacions adequades de comprensió, motivació i diàleg amb els seus educands.

No és menys cert, però, que els canvis socials accelerats ens insten a prendre consciència de la complexitat del món. A la vida, ni totes les nostres decisions són fruit d'una serena reflexió a través de la qual interioritzem alguns nous valors i actituds que facilitin una acció específica, ni totes les nostres relacions interpersonals i educatives tenen a veure amb processos de suggestió i acceptació internalitzada de les qualitats i defectes dels altres.



Potser ens convinguin noves mirades en el nostre panorama educatiu en l'albada del nou segle. Mirades que tinguin a veure amb el desenvolupament complet dels educadors i al seu torn dels nens i nenes que aquests educadors tenen al seu càrrec. Necessitem un marc que faciliti la motivació i promogui el desplaçament de les potencialitats inherents de cada un en tots els aspectes.

La grandesa de les persones rau en la capacitat de comunicar-se, d'utilitzar símbols, llenguatges i habilitats per interrelacionar-se i resoldre problemes, de sentir-se elles mateixes com autònomes i protagonistes de la pròpia vida, de pensar críticament i reflexivament per a escometre les tasques que ens requereixen i d'actuar de manera cooperativa amb els altres. Per això no podem obviar cap de les dimensions personals que ens configuren com a persones: el nostre cos, les nostres emocions i sentiments, la nostra ment pensant, la nostra necessitat de relacionar-nos i viure en societat i, en fi, el nostre viure en un món complex i altament globalitzat.

Les conseqüències de part d'aquest canvi de mirada configuren un nou marc regulador de la formació en l'àmbit de la Unió Europea i, en conseqüència, també a l'Estat espanyol.

El marc europeu de les qualificacions i la possibilitat de nous reptes

El pla Bolonya és el nom amb què es coneix popularment un procés que es va iniciar a partir de la Declaració de Bolonya del 19 de juny de 1999, signada pels diversos ministres d'educació de la Unió Europea amb la finalitat d'iniciar un procés de convergència per facilitar l'intercanvi de persones titulades en els diferents Estats de la unió i adaptar els continguts de la formació universitària a les demandes socials; afavorint així la lliure circulació dels treballadors i treballadores.

Aquesta declaració va conduir a la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), un àmbit al qual es van anar incorporant nous Estats i que pretén servir de referència per a les reformes educatives que s'aniran implantant en els diversos països de la Unió Europea. En realitat es tracta del

desenvolupament d'un acord anterior denominat Acord General de Comerç i Serveis signat el 1995 amb l'objectiu de "liberalitzar el comerç dels serveis a escala mundial".

La Unió Europea no té atribucions comunes d'educació en els seus tractats, de manera que el Pla Bolonya i els seus derivats constitueixen solament recomanacions; d'aquesta manera el ritme d'implantació és desigual en els diferents països. Els canvis que es pretenen es poden sintetitzar en tres grans aspectes: les adaptacions curriculars per permetre un sistema llegible i comparable de titulacions i l'establiment d'un sistema internacional de crèdits anomenat el Sistema Europeu de Transferència de Crèdits (ECTS), les adaptacions tecnològiques i metodològiques en detriment de la metodologia tradicional de classes teòriques que afavoreixin la intervenció activa de l'alumnat en pràctiques professionals i, finalment, les reformes financeres necessàries per a la creació d'una societat del coneixement.

En aplicació d'aquestes declaracions i acords, els diferents governs dels Estats europeus s'han adonat de la necessitat de facilitar la mobilitat no només en les titulacions universitàries sinó en altres titulacions professionals. Amb aquesta finalitat es va iniciar el 2004 el desenvolupament del Marc Europeu de les Qualificacions (EQF-MEC) com a resposta a les sol·licituds dels Estats membres, interlocutors socials i altres parts interessades que reclamaven una referència comuna per incrementar la transparència de les qualificacions.

La Comissió Europea, amb el suport d'un grup d'experts sobre el EQF, va dissenyar un model basat en 8 nivells de formació (des de l'equivalent al certificat d'escolaritat fins al doctorat incloent tant la formació acadèmica com la professional i l'experiència en educació no formal), fonamentat en els resultats de l'aprenentatge per millorar la transparència d'aquestes qualificacions entre els diferents països; suposant que només els resultats de l'aprenentatge permeten realitzar comparacions i possibiliten la cooperació entre els Estats i les institucions. Aquests resultats són expressions del que una persona en procés d'aprenentatge sap, comprèn i és capaç de realitzar i es divideixen en tres categories: coneixements, destreses i competències. Així, les qualificacions comprenen un compendi de resultats previsibles que van des dels coneixements teòrics, les destreses pràctiques i tècniques i les competències socials entre les quals destaca el treball en equip.

Després d'un llarg procés de consultes i reunions la Comissió Europea va adoptar un text en forma de proposta el 6 de setembre de 2006 que va passar a discussió del Parlament Europeu i del Consell de la Unió Europea. El 23 d'abril de 2008 va entrar en vigor oficialment la Recomanació conjunta del Parlament Europeu i del Consell de la Unió Europea relativa a la creació del Marc Europeu de Qualificacions per a l'Aprenentatge Permanent (Diari Oficial de la Unió Europea 2008.05.06). Des de llavors el EQF és el marc comú de referència que relaciona entre si els sistemes de qualificacions dels estats i

pretén la comprensió de les qualificacions professionals dels diferents països europeus d'acord amb dos objectius principals: fomentar la mobilitat de la ciutadania europea i facilitar l'accés a l'aprenentatge permanent.

L'Estat espanyol treballava en aquesta línia des de l'aprovació de la Llei orgànica 2/2002 de 19 de juny, de les Qualificacions Professionals i de la Formació Professional, i el Reial Decret 576/2011, de 20 d'abril, pel qual complementa el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals (BOE núm 10 de 2011.05.09) estableix dues qualificacions que fins ara impartien les escoles de temps lliure que passen a convertir-se també en els anomenats certificats de professionalitat:

- Dinamització d'activitats de temps lliure infantil i juvenil que correspon al que coneixem avui com a formació de monitors (Reial Decret 1537/2011, de 31 d'octubre, publicat al BOE el 2011.12.10).
- Direcció i coordinació d'activitats de temps lliure infantil i juvenil que correspon al que avui és la formació de directores de temps lliure (Reial decret 1697/2011, de 18 de novembre, publicat al BOE el 2011.12.24).

En realitat, el nou sistema modifica dos aspectes essencials de la formació actual d'educació en el lleure. D'una banda, s'estableix un sistema modular formatiu que implica canvis substancials en l'actual sistema ja que requereix una organització per unitats de competència que ha de certificar separatament i la superació conduirà al certificat de professionalitat i, d'altra banda, modifica la metodologia de la formació que es basarà en l'adquisició de competències més que en els continguts. Correspon ara a les comunitats autònomes adaptar els seus marcs legislatius en aquestes titulacions que, en qualsevol cas, han de recollir aquells aspectes relacionats amb:

- L'entorn professional o voluntari d'intervenció on es desenvoluparà la tasca de les noves titulacions: activitats de temps lliure, menjadors escolars, activitats extraescolars i altres.
- Les unitats de competència per a cada titulació tenint en compte les qualificacions professionals.
- Les realitzacions professionals i els criteris de realització per a cadascuna d'aquestes unitats de competència.
- La formació modular associada a cada unitat de competència, les capacitats associades a cada mòdul i els continguts formatius, a més de la durada de cada un dels mòduls, així com la determinació de la part formativa que pot realitzar a distància amb l'ús de les noves tecnologies.
- Les metodologies recomanades més eficaces per a l'adquisició d'aquestes capacitats associades.
- Els criteris d'avaluació que cal aplicar per comprovar l'adquisició de les capacitats establertes.



- Les capacitats que han de completar en les pràctiques en entorns reals d'intervenció i la regulació d'aquestes pràctiques.
- Els requisits de les escoles formadores i dels docents.
- La regulació del reconeixement de la formació.

Però independentment de les decisions que corresponguin a les administracions, les escoles de temps lliure necessiten iniciar un procés per adaptar-se als canvis tant a nivell organitzatiu com, fonamentalment, en la revisió de les metodologies de formació si volen mantenir la qualitat en el marc del nou sistema.

Aquesta adaptació ha de comprendre la sensibilització al conjunt dels formadors i formadores en relació amb el nou sistema, l'adaptació dels continguts de la formació, la revisió en profunditat de les metodologies utilitzades, l'elaboració de nous instruments d'avaluació que determinin les evidències que ens indiquen els criteris d'avaluació definits, la incorporació amb serietat dels mecanismes de planificació i seguiment del període de pràctiques en àmbits laborals que adquireixen una importància cabdal en el nou sistema i, finalment, la determinació de les noves formes organitzatives que requereix la implantació del nou sistema.

Es tracta d'emfasitzar les relacions de cooperació com a condició bàsica de l'aprenentatge i la capacitació professional mitjançant processos d'interacció que facilitin la confiança en les pròpies potencialitats

Aquests canvis tenen a veure amb un desplaçament de mirada. Ja no es tracta de centrar en els objectius educatius des del conductisme dels anys setanta, ni en els continguts de l'aprenentatge des del constructivisme dels anys noranta, sinó més aviat en la mirada competencial, específicament en les quatre grans competències derivades de l'Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'educació per al segle XXI presidida per Jacques Delors titulat "L'educació amaga un tresor" de 1996. Aquest informe recomana quatre pilars bàsics competencials: aprendre a conèixer com a passaport una educació permanent, aprendre a fer per afrontar la multiplicitat de situacions de forma cooperativa, aprendre a viure junts per impulsar la realització de projectes comuns i la resolució dels conflictes, i aprendre a ser per enfortir la responsabilitat personal en el destí col·lectiu.

Es tracta d'emfasitzar les relacions de cooperació com a condició bàsica de l'aprenentatge i la capacitació professional mitjançant processos d'interacció que facilitin la confiança en les pròpies potencialitats. Per això resulta convenient una metodologia de la formació caracteritzada per una major participació de l'alumnat en la recopilació de la informació, l'intercanvi d'experiències, la reflexió crítica sobre aquesta mateixa experiència, el treball en grup, l'aplicació pràctica dels aprenentatges en situacions reals, el foment de la creativitat i l'entrenament en actituds, habilitats i destreses d'intervenció.

Amb el nou enfocament haurem de promoure que els educadors en formació siguin capaços de tenir iniciatives pròpies per a l'acció i de fer-se responsables dels seus comportaments, que puguin adoptar eleccions autodirigides i de forma intel·ligent, que aprenguin críticament amb capacitat per avaluar les pròpies contribucions i les dels altres, que adquireixin coneixements rellevants per a la resolució de problemes, que siguin capaços d'adaptar flexiblement a situacions problemàtiques noves, que cooperin eficaçment amb els altres en diverses activitats i que treballin no per obtenir l'aprovació d'altres sinó en termes dels seus propis objectius socialitzats.



Per facilitar aquest tipus d'aprenentatge no és suficient que els continguts, la informació, les activitats i les habilitats necessàries per aprendre siguin importants, cal que la persona que es forma els percebi com a importants per a ella.

Cal, doncs, afrontar nous reptes en el futur de la nostra acció formativa, necessitem aprendre a navegar per la incertesa de la complexitat i entendre el funcionament de les necessitats educatives del nou segle, ens convé permetre afrontar l'inesperat amb curiositat i atorgar sentit a la difícil tasca de teixir aprenentatges per competències que abastin la multiplicitat i la transversalitat.

Encara tímidament, estem incorporant aquestes mirades noves perquè vivim en la formació, com en tota la societat, una època canviant on els valors són ambivalents i no resulta fàcil afrontar els complexos avatars que ens ofereix la nostra acció educativa. No obstant això, és urgent adquirir competències reals i consolidades per ser agents educatius que fomentin el creixement personal en l'àmbit del lleure educatiu i sentir-nos capaços d'abordar amb eficàcia la coordinació i la facilitació d'equips de persones que assumeixin col·lectivament aquesta tasca.

Necessitem, en fi, projectes inclusius que abastin també l'educació emocional, les actituds en els processos d'aprenentatges i el risc a treballar en equip de forma interdisciplinària en programes compartits, per anar introduint-nos en la formació per competències donant un major pes al saber fer i en saber ser i no només als continguts de vegades inconnexos. També necessitem prendre consciència de la necessitat imperiosa de facilitar la formació d'una manera més experiencial donant un major protagonisme a l'autoorganització de les persones en formació, al treball en grup i en aprendre junts.

Estic convençut que serem capaços de donar resposta a aquests nous desafiaments tal com hem vingut fent al llarg de tots aquests anys.

Tomeu Barceló
Director de l'Institut de formació Ramón Serra
tomeubarcelo@tomeubarcelo.es