

La implicación de los estudiantes en los proyectos de cooperación en educación como elementos motivacionales de la acción y concienciación socioeducativa

Dr. Joan María Senet Sánchez

RESUMEN

El artículo analiza la experiencia de la implicación de los estudiantes en proyectos de cooperación educativa desarrollados en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social en la Universidad de Valencia, como importantes aportes en el desarrollo de su conciencia profesional y de su motivación para los estudios que están realizando. Asimismo, la tutorización de dichos proyectos representa para los profesores implicados una vía de acercamiento a los estudiantes en primer lugar, a la acción profesional de otros docentes de nuestra área en universidades insertas en otras realidades y finalmente al conocimiento de intervenciones socioeducativas que actúan como feedback para la revisión de nuestros propios planteamientos conceptuales y metodológicos. Como ejemplo se muestra un texto que resume una de las visitas de tutorización a uno de los proyectos desarrollados en la región de Salta, al norte de Argentina.

PALABRAS CLAVE: Cooperación educativa, proyectos, intervención socioeducativa, Educación Comparada.

ABSTRACT

The article analyzes the experience of the implication of the students in projects of educative cooperation developed in the degrees of Pedagogy and Social Education in the University of Valencia, as important contributions in the development of its professional conscience and its motivation for the studies that are making. Also, the counselling of these projects represents for the implied professors a route of approach to students in the first place, to professional action of other educational lectures of our research area in universities inserted in other realities and finally the knowledge of socioeducatives interventions that act like feedback for the revision of our own conceptual and methodological ideas. As example is a text that summarizes one of the visits to follow the development of a project in the region of Salta, in the north of Argentina.

KEY WORDS: Educational cooperation projects, socioeducational intervention, comparative education

1. LA EXPERIENCIA DE MOVILIDAD DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA EN NUESTRA FACULTAD

Hace ya tres años que iniciamos en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia el programa de movilidad con universidades de América Latina, abierto a estudiante del último curso de las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social. El punto de partida lo constituyeron las Jornadas de la “Educación para el cambio social” que junto con la ONG “Fe y Alegría” y su contraparte española “Entreculturas” organizamos ya hace cuatro años y nos permitieron un análisis de las situaciones educativas en varios países latinoamericanos, así como conocer algunos de los programas que se estaban desarrollando en el ámbito de la educación indígena, la educación popular y la intervención socioeducativa en colaboración con otras ONGs como Adsis, Inter-Red, Adsud las Segovias o los diversos movimientos de Defensa de la Tierra.

El trabajo realizado y la insistencia de los estudiantes que frecuentemente nos preguntaban por qué no se ofrecían programas de movilidad hacia América Latina, nos llevó a plantear a la Universidad la necesidad de organizar un programa específico para las titulaciones educativas, además del ya tradicional programa de movilidad hacia universidades americanas que desde la propia universidad se convocaba anualmente.

La especificidad del programa no radicaba en que se trataba de titulaciones educativas, sino que nuestro acercamiento hacia esa movilidad no era estrictamente académico, pues deseábamos una implicación mucho mayor de los estudiantes a nivel vivencial, por lo que planteamos realizar un acuerdo a tres bandas: nuestra facultad, una universidad latinoamericana en la que se desarrollaran titulaciones socioeducativas y una ONG, asociación o colectivo que en contacto con esa universidad desarrollará proyectos de cooperación.

En ese contexto se iniciaron hace tres años los primeros programas con República Dominicana, y Ecuador, que luego se han extendido a Argentina, Uruguay y Chile, y esperamos que en los próximos años se extiendan a otros países latinoamericanos. La iniciativa ha tenido durante estos tres años una gran acogida por parte de los alumnos de Pedagogía y especialmente de Educación Social, estamos recibiendo tres veces más candidaturas que plazas tenemos disponibles, lo que nos ha forzado a establecer unos mecanismos de selección complementarios a los que utiliza la universidad para la convocatoria general de becas de movilidad, en la que el expediente académico es la cuestión fundamental cuando no el único elemento que realmente es tenido en cuenta.

Dado que la convocatoria de estas becas se realiza en el marco general de las becas de movilidad de la universidad, nos afectan los mismos criterios, que a partir de la segunda edición se mostraron como insuficientes para establecer una buena selección. Nos dimos cuenta de que nos hacían falta criterios cualitativos junto a los cuantitativos, de manera que establecimos una entrevista con los candidatos, al tiempo que les pedíamos nos indicarán por escrito los motivos que les llevaban a solicitar una beca de movilidad y especialmente a América Latina. Con todos estos datos se realiza una

selección de los estudiantes, a los que se les pide que realicen un período de formación a través de los cursos que organiza el CEIM, o algunas de las ONG con las que colaboramos. Este período de formación y los mismos trámites administrativos y pedagógicos como la discusión del contrato de estudios y la profundización del proyecto que van a desarrollar en contacto con las universidades americanas, se han revelado también como un elemento de selección, pues algunos de los candidatos, en realidad candidatas pues durante estos tres años todas han sido alumnas, desisten durante este período y son reemplazados por otras que habíamos dejado en reserva.

El importe de la beca (alrededor de 1500 €) no cubre la totalidad de los gastos previstos. Por lo que hemos visto se paga el viaje y aproximadamente un 40 % de la estancia. Esto no nos ha importado mucho pues buscábamos que las alumnas tuvieran que hacer algún desembolso, que no fuera lo suficientemente grande para constituirse en un elemento de selección y al mismo tiempo hemos observado que en bastantes ocasiones, las ONG o incluso las universidades que acogen a las estudiantes, se implican también en los gastos de estancia o de alimentación, lo que inicialmente no estaba previsto.

El contrato académico que se realiza es semejante a los utilizados en el programa Erasmus o SICUE. Se establece una equivalencia entre las materias cursadas en la universidad de destino y las materias que el estudiante debe cursar en su titulación. Una de esas materias es el último practicum de la carrera, lo que nos permite que el proyecto en el que se implican constituya realmente ese practicum y como ocurre en el caso de realizarlo en la universidad, requiere una autorización por parte de un profesor/a de la universidad de acogida y un miembro de la ONG o Asociación que realiza el proyecto.

La experiencia de estos años nos ha permitido comprobar que la tutorización por parte de la universidad de acogida es fundamental para que las alumnas entiendan bien el contexto en el que se va a desarrollar su trabajo y conozcan unas cuantas claves que les permitan interpretar muchas de las conductas que durante los meses de estancia van a encontrar. En esa línea, una consigna insistentemente repetida por nuestra parte es “no juzgar las realidades que observen”, pues en muchos casos la tentación de emitir juicios respecto a las situaciones socioeducativas que encuentran es grande y a menudo generan problemas de relaciones personales, aparte de ser, en la mayoría de los casos, opiniones poco fundamentadas y realizadas desde el desconocimiento de la realidad.

La duración habitual de la beca es de seis meses, lo que supone un tiempo suficiente para permitir la adaptación y el conocimiento mínimo de la nueva realidad, antes de empezar a trabajar a fondo en el proyecto y a seguir los estudios en la universidad. Para nuestra sorpresa, esta duración está siendo sobrepasada en muchos de los casos, pues las alumnas prolongan su estancia, o en ocasiones son contratadas por las propias ONG en las que han desarrollado el proyecto.

Quizás uno de los aspectos más dificultosos de la experiencia, ha sido conseguir que las estudiantes mantuvieran el interés y la motivación por las asignaturas cursadas en la universidad de acogida. El problema no estriba tanto en los contenidos o metodologías de estas materias, sino en que la motivación e interés por el proyecto ha

sido mucho mayor y en ocasiones ha fagocitado el esfuerzo y el interés necesario para trabajar las materias con éxito y aprovechamiento. Para bastantes de las estudiantes, sacar estas materias ha sido un trámite, con el que han cumplido, pues de ello dependían las equivalencias de su contrato de estudios, pero con el que normalmente no han disfrutado, mientras que normalmente el proyecto y en consecuencia sus prácticas socioeducativas han absorbido todo su interés.

En el balance de estos primeros años, la ilusión puesta en el programa se ha visto aumentada por la demanda, de una parte, y sin duda por los resultados de aquellas estudiantes que ya han participado. No me estoy refiriendo a los resultados académicos, que en la mayoría de los casos, no eran lo fundamental y muchas de las estudiantes los consideraban claramente en un lugar secundario, pues partían cuando sus carreras estaban casi acabadas, sino a la motivación e identidad profesional que la experiencia les proporcionaba y que sin duda mantenían cuando regresaban.

En efecto, tanto para las pedagogas como para las educadoras sociales, la experiencia de estudiar y especialmente de trabajar en los proyectos de cooperación, le ha hecho comprender las potencialidades de su profesión. Han descubierto hasta qué punto son necesarias para cubrir situaciones que en muchos de los casos les eran desconocidas; han descubierto su propia confianza para afrontar esas situaciones nuevas y también sus propias limitaciones en ese trabajo; han aprendido a relativizar, a separar lo esencial de lo secundario y comprobar que pocas cosas son realmente esenciales y muchas más de las que creían son secundarias.

Cuando vuelven, mantienen esa motivación aun cuando al principio les cueste adaptarla a un contexto tan diverso. Sin duda, su propia madurez personal, el grado de conciencia profesional y la motivación para su trabajo han sido los elementos más importante que quedan de su experiencia, más allá de resultados académicos, que no dejan de ser importantes pero no pesan tanto como los anteriores.

Quizás se entienda mejor al leer la crónica de un día de trabajo en una de esas experiencias que hace poco tiempo tuve la suerte de autorizar. Solo la intensidad de las relaciones, experiencias y trabajos de ese día, dan una idea del peso de esa mochila de conceptos, ideas y experiencias que proporcionan los seis meses para la mayoría de las estudiantes que las están realizando y también para los profesores que seguimos su experiencia y su trabajo.

2. UN DÍA EN UNO DE ESOS PROYECTOS

Uno de mis intereses en mi visita a Salta (Argentina) era conocer el proyecto que estaba desarrollando nuestra estudiante de Valencia, en la Escuela Hogar de El Mollar en la Quebrada del Toro. Una quebrada es acá, un barranco, en este caso de más de 150 Km de longitud, formado por impresionantes montañas de piedras que bordean un ancho valle por el que baja el río Toro. En los Andes no se andan en chiquitas, la escuela está situada a unos 2500 m. de altura y los montes que rodean el valle entre los 3000 y 4000 metros.

Ana ha estado yendo dos o tres días por semana a la escuela donde desarrolla el proyecto. Allí los niños bajan el lunes y vuelven a su casa el viernes. Los maestros igual. La mayoría de los niños proceden de pueblos o caseríos de la Quebrada en un radio de 25-30 km. Más arriba hay otros pueblitos y otras escuelas. En las últimas semanas, Ana sube el jueves por la mañana, duerme allí y baja el viernes tarde con los maestros.

Es jueves y nos hemos citado en la estación a las 7.15. Ana, Liliana, una estudiante de la Universidad de Salta y yo, para coger el colectivo “El Quebradeño”. Es el único que sube por la Quebrada del Toro y solo lo hace los jueves. En Salta, aún no ha amanecido a esa hora. Como en todas las ciudades cercanas a los trópicos (en este caso el de Capricornio) los días y las noches tienen una duración semejante, aquí amanece sobre las 8 h. y se pone el sol sobre las 20 h. Llego el primero. No hay nadie en la plaza de una estación muerta (hace dos años que no circula ningún tren). Poco a poco llegan algunas personas. El Quebradeño hace su entrada sobre la 7,30. Es auténtico. No le echo menos de 60 años. Somos pocos y todo el mundo se conoce. No hay prisas. Adrián, el conductor y Chaya y Miguel, sus ayudantes, bajan y saludan a todos. Echan un pitillo, se comenta como será el día en la Quebrada. Ana me presenta y todos me saludan con afecto. Tengo la cálida sensación de un grupo al que me dejan entrar. Adrián, el conductor (acá dicen “el que maneja”) nos dice que hoy llegarán más arriba de lo habitual pues han abierto un trozo nuevo de la pista, por lo que regresarán más tarde. (el colectivo sube la pista de la Quebrada hasta el final y después regresa por el mismo camino, entre otras cosas porque no hay otro). Finalmente, como si no quisiera, da la señal y nos subimos. Nadie ha pedido ningún billete ni han dicho nada al respecto.

Vamos atravesando Salta y los pueblos que la rodean. El colectivo se va llenando. Hacemos una primera parada, pero no bajamos, pues Ana y Liliana me dicen que después hay otra parada más larga. Efectivamente, llegamos a Campo Quijano, el último pueblo del valle y paramos cerca de la plaza. Hay mucha gente esperando, con todo tipo de cestas y mercancías. Bajamos a ver el espectáculo y tomar algo. Con tranquilidad, Adrián se ha encaramado a la baca del colectivo, que ya estaba llena de trastos. Desde ahí le lanza una cuerda a Chaya, que va atando las cestas y cajas para que el conductor las suba a pulso y las ate. Desde abajo, todos opinan y dicen algo. Hay vendedoras de casi todo (galletas, jugos, mecheros, hoja de coca, etc). Las estudiantes me preguntan si me afectan las alturas. Les digo que no. La vendedora de coca se acerca y me dice que “si en la Quebrada vos prende la puna (*te da mal de altura*), tomá unas hojas y no más coquea”. Le compro una bolsa de hojas de coca, según ella “de las de mejor sabor”.

Volvemos al colectivo. Imposible sentarse. Hemos cedido nuestros asientos a las mujeres con bebés y vamos de pie, absolutamente hacinados. En cualquier caso, el colectivo sigue parando de cuando en cuando y siempre hay espacio(¿?) para que suba alguien más. El asfalto se quedó en Quijano. La pista de tierra levanta una polvareda grande. El paisaje es impresionante, vamos bordeando el valle y la línea férrea del Tren a las Nubes (el más alto del mundo), que de momento no funciona. Pronto llegamos a la puerta de la Escuela “El Mollar”. El colectivo para, nos despedimos, le

pagamos el viaje y quedamos hasta la tarde. El tiempo ha pasado rápido, pues hace casi tres horas que salimos de Salta.

Entramos en la Escuela, los niños y los maestros saludan a Ana, a quien conocen bien pues ya hace tres meses que viene todas las semanas. Se trata de una Escuela hogar unitaria con cuatros grupos de edades: jardín (3-6 años), pequeños (6-9), medianos (9-12) y mayores (13-16). En total unos 70 alumnos y seis maestros, uno por clase más un maestro de agronomía y una de actividades prácticas y artesanales. Faltan más de 20 niños (“enfermaron unos a otros”) y también hay dos maestras de baja, entre ellas la directora.

Me enseñan las habitaciones de los niños. Son cuartos un poco destartados con literas que están bien. En cada cama varias mantas (acá las llaman frazadas). Entiendo bastante bien el motivo. Hace bastante frío en la mañana, así que imagino el que hará por la noche. Las ventanas son de láminas superpuestas (gran idea a quien se le ocurrió), así que nunca cierran bien. Hay un pequeño radiador eléctrico (¿?) por habitación pero casi nunca se enciende salvo que haga mucho frío pues no hay electricidad y la corriente proviene de cuatro placas solares que habitualmente dan para tres horas de electricidad y hay que prever para la noche. Lo curioso es que a la entrada tienen un tanque de propano. Luego me entero que el tanque está vacío y el propano nunca llegó.

Nos acogen muy bien. Nos ofrecen bizcocho que hacen los niños con la maestra de actividades prácticas. Está muy rico, como siempre acompañado de te o mate. Son las 10.30 y los niños están en las clases, o debiera ser así pues pululan por todos lados en un ambiente de tranquilidad. Ana me había advertido de que la escuela era una cierta anarquía, me dice que hoy sin la directora aún se nota más. Ella organiza su trabajo y el de Liliana. Los maestros les ceden las clases encantados. Entiendo bien que para quien está toda la semana ahí metido cualquier respiro es bueno.

Entro en el aula (ellos dicen “en el grado”) de los mayores; Ana trabaja un taller de artesanía con ellos: hacen pulseras y collares con hilos de colores, con la idea de poderlos llevar al centro de artesanía de Alfarcito, en el centro de la Quebrada. Veo que hace un buen trabajo con ellos. Las pulseras son secundarias, aunque importantes pues constituyen su motivación, pero lo importante es trabajar hábitos: orden, limpieza, disciplina en el trabajo, .. y actitudes: responsabilidad ante el grupo, esfuerzo, colaboración, ... al tiempo que se refuerza la autoestima habitualmente bastante baja entre los alumnos de esta escuela.

Llega la hora de la comida en una sala en el centro de la escuela con algunos bancos, pero se necesitan las sillas de varias aulas para que haya sitio para todos. Se espera a que todos estén sentados. El maestro pide a un alumno que bendiga la mesa en voz alta, todos contestan y se santiguan. Religión y cultura se interfieren en la escuela pública de un estado laico, con costumbres y prácticas religiosas. Todos utilizamos una escudilla de metal para comer una sopa-sémola con alguna papa y luego albóndigas con arroz. Cada uno tiene su cuchara y un tenedor. No hay cuchillos, ni vasos, ni servilletas, ni postres. Se bebe te o mate al acabar la comida. Hoy es extra porque el maestro Joan trajo chorizo y salchichón de España y Ana tuvo la buena idea de comprar pan para todos en Campo Quijano, por si no habían hecho. No hacen todos los

días y hoy no había. Así que cada niño tiene derecho además a una rodaja de salchichón y una de pan. La comida es buena, insólita para el presupuesto que reciben del gobierno: un peso y medio (40 céntimos de euro) por persona para todas las comidas del día!! Economía de subsistencia: la maestra de actividades prácticas amasa pan o bizcocho con los niños, el maestro de agronomía cultiva verduras en el huerto escolar; de cuando en cuando se recibe alguna donación de leche en polvo (solo entonces hay leche y aquí hay niños a partir de tres años!!!), algún padre trae a veces verduras, planteles o semillas. No hay hambre en la escuela del Mollar, pero ningún, ningún capricho en la comida.

Después de comer los niños tienen recreo. Los mayores siguen trenzando pulseras pues están entusiasmados. Ana va con ellos. Ciertamente no descansa un momento. La gran mayoría juegan al fútbol en un campo bajo los grandes eucaliptos, deben ser centenarios, que bordean el río. Con ramas han hecho dos porterías y todos corren detrás del único balón de la escuela: grandes y chicos, varones y niñas, todos mezclados. Mauricio, el más pequeño de la escuela, tres años, hace de “aguador”: a duras penas lleva su botella de plástico de dos litros llena de agua y todos los que quieren beber se acercan y les da agua. Cuando se acaba vuelve a la fuente, la llena y regresa al campo. Lo veo orgulloso de su tarea. Le encanta que le haga una foto.

El recreo acaba a las dos y media, pero son las tres y media, y todo sigue igual, no hay prisas en El Mollar. Poco a poco vuelven a los grados. Ana trabaja un taller de circo con los medianos (11-13 años). Han hecho voleadoras con medias y globos rellenos de arroz. Practican malabares. Es insólito como domina los modismos argentinos del castellano. Habla como los niños. El grupo es difícil; Ana quiere llevar la no directividad hasta el extremo y fuerza la responsabilidad del grupo, lo que con preadolescentes siempre es complicado. Le cuesta el control del taller. Observo pero no intervengo, ya lo analizaremos más tarde.

Me llama Mariano, el maestro de agronomía. Está trabajando con unos niños el huerto escolar. Me muestra su trabajo con orgullo: son autosuficientes (realmente no tienen más remedio): han hecho abono con los residuos orgánicos enterrados en la tierra, han hecho insecticida diluyendo vinagre, sal, agua y estiércol de cabra, han hecho fertilizantes rápidos mezclando boñiga de caballo y verduras podridas, han vallado el campo recogiendo estacas durante varios días con los mayores por el valle, han conseguido que les regalen un rollo de alambre y que unos campesinos les dejen un pico, una pala y una azada. Cuando han de arar consigue que algunos padres bajen con sus caballos o burros y un arado. Cuando han de transportar piedras o troncos grandes utilizan los caballos de los dos muchachos que vienen con ellos a la escuela. El dinero que recibe del gobierno para el huerto es “cero pesos”. Cuesta creer que esto es real tan solo a 60 km de una ciudad tan grande como Valencia.

Son las cinco y la jornada escolar acaba en El Mollar. Los niños toman mate y bizcocho para merendar. Nosotros también. Algunos de los niños que no duermen aquí cogen un colectivo que sube por la Quebrada. Los otros van a lavarse o bañarse. Veo a Jorge y Mariano, los maestros, subir la montaña. Me dicen que van a la casa de la madre de Rocío que “parió un bebido” y no vive lejos (unos 2 km monte arriba). Solo queda una maestra, pues otra y las cocineras (madres de algunos alumnos) se fueron

a El Alisal. Le pregunto quién lava a los niños pequeños, “sus hermanas mayores, me dice, aquí casi todos son familia”.

Las seis pasadas, decido salir al camino a esperar el colectivo. Me siento en un tronco junto a la puerta de entrada de la finca de la escuela. Solo sé que llegará más tarde de lo habitual pues ha ido más lejos en la Quebrada y tardará más en volver. El tiempo aquí siempre es relativo. Al poco, Lydia, mi mascota de cuatro años pues la he llevado todo el día pegada a mi, se acerca a la valla de la Escuela:

- ¿Qué hacés ahí sentado en el camino, maestro Joan?
 - Espero al cole (*autobús*), Lydia.
 - ¿Aún no pasó el “quirquincho” (*colectivo*)? Un día no pasó.
 - ¿Y vos, ya se lavó?
 - Sí, me puse el suéter del color de la frazada (*manta*).
 - Buenísimo. Es muy lindo, Lydia.
 - ¿Vos tenés hijos, maestro Joan?
 - Tengo cinco.
 - ¿Varones o niñas?
 - De todo tengo, Lydia.
 - Mi mamá tuvo un bebito varón. Los varones vivís mejor.
- Extraña reflexión en la boca de una niña de cuatro años.

La tarde ha caído en la Quebrada. Seguimos en el camino aunque ya son las siete. “El Quebradeño” se hace esperar. Jorge y Mariano bajaron del cerro después de visitar a la madre de Rocío. Llevan bolsas de verduras y ajos secos, que servirán de plantel. Se habla poco, se coquea, se piensa, se sueña. Ana y yo analizamos su taller de la tarde: hablamos de los límites de la “no directividad”, de las reacciones ante el fracaso, de nuestros propios límites como educadores, de la necesidad de aceptar la imperfección como condición de nuestro trabajo en educación social.

Empieza a hacer bastante frío. Decidimos “levantar un camión” (*hacer auto-stop*). Pasan varios que bajan de una cantera pero ninguno nos para. La noche ha caído en la Quebrada. Ana, Liliana y yo seguimos sentados en un tronco del camino. Ana señala el cielo y dice

- “mirad que estrella más brillante”
- No es una estrella, la corrijo, es el planeta Júpiter.

Y empezamos una breve charla de astronomía: mirad allá, en el poniente, Venus está a punto de esconderse, veis arriba esas dos estrellas iguales, son los gemelos, Castor y Pollux, y fijaos allá, es la Cruz del Sur, nunca la verás desde casa. La noche es negra en la Quebrada. Detrás de nosotros, solo las leves luces de la Escuela.

Son más de las ocho, cuando oímos una bocina por la parte del Alisal. Es inconfundible. El Quebradeño llega a los pocos minutos. Se detiene y Chaya, el ayudante, baja. “Estábamos preocupados, pensábamos que igual no veníais?” decimos. “Pero no”, contesta Chaya, “sabíamos que ustedes esperaban acá”. Es curioso como el sentimiento de sentirse esperado me ha borrado el cansancio de la espera.

El colectivo va atiborrado, pero por supuesto caben tres más. Solo hay que cambiar a un bebé de unas rodillas a otras y quitar una cesta con unas gallinas que pasan a un rincón. Toda una colección de rostros indígenas me miran y sonríen. Adrián, el chófer, me da la mano, besa a las chicas y hace una broma. Pero, por Dios, ¿nadie está cansado en este autobús?

El Quebradeño trota por la pista de tierra. Recogemos varios pasajeros más que surgen de la negrura de la noche. Siempre hay sitio. Siempre hay una sonrisa. Como son casi las nueve y al colectivo le quedan casi dos horas para llegar a Salta, pues han de bajar muchas personas y mercancías que deben descargarse de la baca, decidimos quedarnos en Campo Quijano y coger un remise (*taxi colectivo*). Al llegar al pueblo, Chaya baja y nos ayuda a buscar uno, mientras el colectivo espera. Ha encontrado uno y nos llama. Vamos hacia allá y veo un cochecito que me recuerda a nuestros antiguos Seats 850. Me dice que ese va a Salta. Me acercó y observo que ya hay tres personas en el cochecito. “Somos tres”, le digo. “Claro, señor, acá cabemos seis”. Decido no hacer preguntas. Las dos chicas se apiñan en el asiento delantero. Detrás hay dos indígenas bastante corpulentos. Aparentemente no hay sitio libre, pero ya conozco la fórmula: abro la puerta, meto el cuerpo y empujo. Consigo meter el cuerpo y la cabeza. Las piernas son ya otra cosa: las flexiono y doblo hasta meter una y después la otra al tiempo que cierro la puerta de golpe, después de varios intentos, en un ejercicio de contorsionismo que me podría servir en el circo. (siempre les digo a mis alumnos que el educador ha de ser polivalente). El remise arranca mientras intento desenredarme.

Durante el viaje hablamos poco. Observo el rostro de las alumnas y mirándome a mi mismo, me digo que nosotros si estamos cansados. Comentamos las fotos de la cámara mientras el cochecito se desliza en la noche. De repente una explosión de luz y gente: Salta. La ciudad está atestada de gente. Me dicen que están de compras porque el próximo domingo es acá el día del Padre. El remise llega a su garaje. Consigo bajar, que no es poca cosa y salimos a unas calles donde no se puede andar. Han pasado catorce horas de un día intenso en nuestra tarea de educadores. Nos despedimos. Dejo las calles llenas de gente y busco otras más tranquilas. En dirección a mi departamento, como dicen acá, me pierdo en la noche.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M.J. y Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caride, J.A. (2002). “La Pedagogía Social en España”, en NUÑEZ, V. (Coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona: Gedisa, pp. 81-112.
- Colom, A (1987). Modelos de intervención socioeducativa. Madrid: Narcea.
- Colom, A.J. y Dominguez, E. (1997), *Introducción a la Política de la Educación*, Barcelona, Ariel. (“Pedagogías de la Sociedad Civil”, pp. 250-60).
- Colomer, J, y Trilla, J. (1987). “Educadores y Agentes Socioculturales” en Cuadernos de Pedagogía (162). Barcelona.

- Dahl, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- De Miguel, M (1997). *Perfil del animador sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana.
- Fermoso, P (1992). *Educación Intercultural: La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- García Roca, J y otros (1991). *Pedagogía de la Marginación*. Popular. Madrid.
- Gaudreau, L. (2001a). *Évaluer pour évoluer. Les étapes d'une évaluation de programme ou de projet*. Montreal: Les éditions logiques – Conseil Scolaire de l'île de Montreal.
- Gaudreau, L. (2001b). *Évaluer pour évoluer. Les indicateurs et les critères*. Montreal: Les éditions logiques – Conseil Scolaire de l'île de Montreal.
- House, E.R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Ion, J. y Tricart, JP (1987). *Les travailleurs sociaux*. La Découverte. Paris
- Lazos, CQ (1992). *Animateurs de jeunesse: les systèmes de formations dans les états membres*. Comunidad Europea. Bruselas.
- López Martín, R. (2000). *Fundamentos Políticos de la Educación Social*. Madrid: Síntesis.
- López Arostegui, R (1995). *El perfil profesional del educador social en Euskadi*. Dpto. Cultura del Gobierno Vasco.
- López Martín, R. (2001). “Educación, democracia y cultura del bienestar. Una reflexión en torno a las posibilidades de las políticas socioeducativas en el siglo XXI”, *Opciones Pedagógicas* (21), 9-23.
- López Martín, R. (2003). “Las políticas socioeducativas en las sociedades del siglo XXI. Retos y Desafíos”, en Ruiz, C. (Coord.), *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos*, Universitat de València, pp. 229-47.
- March, M.X. (1999). *Evaluación de proyectos de acción en Educación Social Especializada*. En J. Ortega (Coord.), *Pedagogía social especializada*. Barcelona: Ariel.
- Mateo, J. (2000a). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE - Universidad de Barcelona.
- Muñoz Sedano, A. (1994). *El Educador Social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular.
- Pantoja, L. (1998). *Nuevos Espacios de la Educación Social*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Pérez Juste, R. (coord.) (2000). *Evaluación de programas educativos*. Monográfico. *Revista de investigación educativa*, 18 (2).
- Pérez-Campanero, M.P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Narcea. Madrid.
- Petrus Rotger, A. (1995). “Educación Social y Políticas Socioeducativas”, *Bordón* (47), 209-228.
- Petrus, A. (2000). “Nuevos ámbitos en Educación Social”, en M. Romans, A. Petrus, y J. Trilla, J., *De profesión: educador(a) social*, Barcelona: Paidós, pp. 63-147.

- Ruiz, C. (2004) (Coord.). *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos*, Universitat de València.
- Sánchez, A (1987). *La animación sociocultural*. Madrid: CCS.
- Sanz Fernandez, F. (2003). “Perspectivas actuales de la educación social”, en Tiana Ferrer, A. y Sanz Fernández, F. (Coords.), *Génesis y situación de la educación social en Europa*, UNED, Madrid, pp. 325-53
- Schriewer, J - Pedró, F (1993). *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU.
- Senent, JM (1994). *La Educación Social en Europa: Modelos formativos francófonos y mediterráneos*. Universitat de València.
- Senent, JM (1998). *Animación y Pedagogía del Tiempo Libre*. Godella (Valencia): Edetania Ediciones.
- Ventosa, V (1992). *Educación Social, Animación e instituciones*. Madrid: Narcea.
- Ventosa, V (1993). *Fuentes de la Animación Sociocultural europea*. Madrid: Popular.
- VV.AA (1997). Monográfico Evaluar la intervención. *Revista Educación Social* (5).