

---

# Cartografies d'una experiència d'educació social

---

**Justícia juvenil en medi obert, contextos  
d'aprenentatge**

PID\_00192249

Cesar Haba Gímenez

---

Temps mínim de dedicació recomanat: 2 hores

---





# Índex

<b>Introducció</b> .....	5
<b>Objectius</b> .....	6
<b>1. L'educador/a social de justícia juvenil en medi obert</b> .....	7
1.1. Previs: què entenem per justícia juvenil en medi obert? .....	7
1.2. Un dilema: entre la sanció i l'aprenentatge .....	8
1.3. Cartografia de l'acció socioeducativa .....	10
1.3.1. Desplegant estratègia i tàctica educativa: funcions i competències .....	11
<b>2. Una experiència: aula sobre rodes o com es pot dotar de continguts les mesures educatives en el marc de justícia juvenil?</b> .....	17
2.1. Introducció .....	17
2.2. Finalitats .....	18
2.3. Elements de l'acció socioeducativa: professional, subjecte i continguts .....	20
2.3.1. El professional o agent de l'educació .....	20
2.3.2. El menor o jove: subjecte responsable .....	21
2.3.3. Els continguts, els temps i els espais .....	22
<b>Bibliografia</b> .....	25



## Introducció

Aquest mòdul té el propòsit de recórrer i organitzar contextos i reflexions que sorgeixen diàriament en la praxi diària de l'educador/a social que desenvolupa la seva tasca en medi obert, com a àmbit professional de treball dins del marc que possibilita la legislació de justícia juvenil i com a espai físic on resideixen els menors i joves susceptibles de rebre prestacions i mesures socioeducatives per la Llei del menor vigent en l'actualitat (Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors).

Hem de definir quin tipus d'encàrrec i quin tipus de professional som prèviament a delimitar o intuir la cartografia o els espais on els menors i joves han o haurien de ser actors, per tal de generar els seus propis trajectes. I aquest serà el nostre punt de partida, gràcies al fet que disposem d'un particular "diccionari o quadern de bitàcola de l'educació social": els *Documentos profesionalizadores: definición de educación social y funciones y competencias profesionales* (CGCEES, 2007). Tenim l'oportunitat de traduir els encàrrecs polítics, jurídics i socials a un llenguatge pedagògic que ens obre perspectives per començar a treballar educativament. Aquesta traducció requereix preguntes prèvies com ara: quina és l'aportació de l'educació social respecte a les mesures educatives en justícia juvenil? O, com podrem anar fent a aquest "altre disruptiu" un lloc de subjecte de l'educació? D'aquests encàrrecs, es desprendran la proposta socioeducativa, malla conceptual que sustenta la nostra praxi i els contextos en què proposem dur-la a terme.

Finalitzarem amb una pràctica preciosa i suggeridora referent a viatjar i aprendre: "Aula sobre rodes". Excusa per mitjà del cicloturisme d'alforges on la cartografia dels trajectes i els contextos d'aprenentatge es fan explícits mitjançant accions formatives, que generen un gresol de situacions i de mediació en què els continguts culturals sorgeixen constantment en tot el projecte, i superen altres visions i estereotips tant per al subjecte com per al professional referents al control i a la vigilància que en aquest àmbit de treball comporta en molts casos.

## **Objectius**

Els objectius que haureu d'assolir en el mòdul següent són:

- 1.** Identificar, reflexionar i aplicar una pràctica socioeducativa en un àmbit de treball de l'educació social, justícia juvenil en medi obert.
- 2.** Retraduir els documents professionalitzadors de l'educador/a social a la praxi: definició i funcions i competències.
- 3.** Aproximar-nos a una experiència educativa amb menors i joves en conflicte amb la llei en el marc de justícia en medi obert: aula sobre rodes.

## 1. L'educador/a social de justícia juvenil en medi obert

“No tener maestro es no tener a quién preguntar, y más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse. Quedar encerrado dentro del laberinto primario que es la mente de todo hombre originariamente; quedar encerrado como el Minotauro, desbordante de ímpetu sin salida. La presencia del maestro que no ha dimitido –ni contradimitido– señala un punto, el único hacia el cual la atención se dispara: El alumno se yergue. Y es ese segundo instante cuando el maestro con su quietud, ha de entregarle lo que parece imposible, ha de transmitirle, antes que un saber, un tiempo; un espacio de tiempo, un camino de tiempo. El maestro ha de llegar, como el autor, para dar tiempo y luz, los elementos esenciales de toda mediación.”

María Zambrano

### 1.1. Previs: què entenem per justícia juvenil en medi obert?

El període d'infància i adolescència és una etapa de construcció, ventall ampli de canvis, un continu assaig-error, dels “nouvinguts”. Producte de circumstàncies diverses com la curiositat, la imitació, el desafiament, la rebel·lia, etc. No és difícil cometre rrelliscades que ens posin en dificultat. Segurament és el que, per condició humana, escau en tota cerca d'identitat. Per sort, no totes aquestes cerques i experimentacions són sancionables i tot dependrà, en definitiva, del nombre, de la continuïtat i de la gravetat de les que vulneren les normes que en cada època són legislables com a denunciables o incíviques. Però és a partir d'aquells qui “emmalalteixen”, que troben una manera de vida en la repetició d'actes disruptius, que parteix el nostre treball. Projectes de ciutadania inacabats que, en les seves tensions amb el que es defineix com a legal, finalitzen en un procés de denúncia i detenció; realitats sovint acompanyades de contextos de pobresa, marginalitat o exclusió. A partir d'aquestes circumstàncies s'inaugura un dispositiu anomenat *justícia juvenil*. I en aquest cas, reflexionarem sobre les mesures educatives no privatives de llibertat que determina, en el nostre cas, un jutge de menors.

#### Mesures susceptibles de ser aplicades pel jutge de menors

Disposicions imposades a menors i joves que en edats compreses entre els catorze i divuit anys han fet accions disruptives tipificades pel Codi penal com a delictes, cosa que comporta la denúncia i el procés judicial. Són, per tant, susceptibles de ser sancionats amb mesures socioeducatives per un jutjat de menors i regulades per la Llei del menor 5/2000, de responsabilitat penal del menor. Vegeu l'article 7 d'aquesta llei per conèixer el possible ventall de mesures en medi obert, semiobert i tancat.

El professional designat per tal de fer complir aquesta finalitat, anomenat actualment a Catalunya tècnic de medi obert, serà el responsable d'articular continguts i sabers per a possibilitar mesures educatives que millorin la qualitat de vida i promoguin l'accés, l'ús i el gaudi de tot tipus de drets bàsics de la ciutadania amb efectes de promoció social, cultural i educativa<sup>1</sup>. Per aquest

<sup>(1)</sup> Mesures de l'article 7 de la Llei 5/2000 com ara llibertat vigilada, prestacions en benefici de la comunitat, tasques socioeducatives, centres de dia, etc.

motiu, es volen explicitar possibles maneres de desplegar la nostra pràctica en pro de l'esmentat encàrrec. I l'educador/a social que treballa en medi obert és el professional idoni i garant de vehicular, sostenir i determinar els temps, els agrupaments i els espais dels processos educatius de cada menor o jove, utilitzant per a això tot el barri, poble o ciutat, per a fer d'aquests adolescents no solament uns habitants sinó uns participants dels seus contextos i relacions.

## 1.2. Un dilema: entre la sanció i l'aprenentatge

Traduir un àmbit i un problema social a termes educatius serà el nostre primer pas; com a professionals és clar que la nostra tasca no serà vigilar i controlar les vides d'aquests menors i joves, però sí fer-ne un seguiment, un acompanyament, i, sobretot, interposar accions socioeducatives entre el context delictiu i el menor o jove, i també fer que aquests tinguin un aprofitament òptim de l'oportunitat brindada.

El repte principal el defineix la Llei 5/2000, de responsabilitat penal del menor:

“L'objectiu principal és evitar al menor respostes punitives i repressives enfront de la infracció comesa, oferint respostes educatives orientades cap a la reinserció efectiva i cap a l'interès suprem del menor, basats en àmbits de les ciències no jurídiques.”

Per això mateix, en l'exposició de motius II.12 la Llei afirma:

“Es manté el criteri que l'interès del menor ha de ser atès per especialistes en les àrees de l'educació i la formació, pertanyents a esferes de més immediació que l'Estat.”

La mateixa legislació obre la possibilitat d'una mirada professional (d'educadors socials) als seus encàrrecs. Basant-nos en els nostres documents professionalitzadors cal interpretar “la reinserció efectiva del menor/jove” segons la *Definición profesional* com:

“[...] la incorporación del sujeto a la diversidad de las redes sociales, entendido como desarrollo de la sociabilidad y la circulación social” (CGCEES, 2007, p. 12). Podríem, també, pensar l'obligació d'“ofertar respuestas educativas”, apuntant a la necessitat i conveniència de la “promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social” (CGCEES, 2007, p. 12).

Aquestes disposicions ens permeten nuar el compliment de l'encàrrec de la Llei 5/2000 amb un marc d'actuació educativa que hem de desenvolupar en la intersecció paradoxal entre la sanció i allò educatiu. La primera ens obre l'àmbit de treball i convoca els subjectes a una responsabilitat<sup>2</sup> i la segona legitima l'ingrés dels professionals de l'educació social<sup>3</sup>.

### Lectures recomanades

Arribats a aquest punt, recomanem la lectura en profunditat dels documents professionalitzadors; concretament, la *Definición de educación social y el catálogo de funciones y competencias*, amb l'objectiu d'incorporar al tema d'aquest bloc elements incardinadors del discurs professional i professionalitzador de l'educació social. Aquest document el podeu descarregar a <http://www.eduso.net>

ASEDES i  
CGCEES  
(2007).  
Definición de  
educación  
social, catálogo  
de funciones y  
competencias  
del educador  
social y código  
deontológico  
del educador  
y la educadora  
social  
(Barcelona).

<sup>(2)</sup>Fa que certs individus socialment marcats arribin al recurs de medi obert.

<sup>(3)</sup>Socialitzar-se, incorporar-se al que és social, promocionar, etc.



El caràcter sancionador comporta l'assumpció dels fets ocorreguts, i també de les responsabilitats que impliquen i que han estat determinades pel jutjat<sup>4</sup>. Es tracta d'un període fitat en el temps en el qual el menor o jove sap que és fiscalitzat i que ha de dur a terme unes accions i facilitar una informació al jutjat de menors<sup>5</sup>. Una mesura no és infinita, per la qual cosa cal diferenciar la lògica que anomena els menors o joves en llibertat vigilada com a *joves de llibertat vigilada*. La primera situa l'adolescent en un procés delimitat en el temps i tracta de predisposar-lo per a un treball educatiu; la segona adjectiva i fixa posicions estàtiques. No és el mateix "ser un aturat" que "estar a l'atur". Mentre que la primera accepció fa recaure la culpa en el subjecte i remet a la profecia autocomplerta, la segona obre la possibilitat d'ocupar un lloc nou.

El caràcter educatiu facilita atendre menors i joves que, per a ser-ho, estan en període de desenvolupament i formació. És a dir, haurien de ser capaços d'aprendre i fer accions que els ajudin a superar les situacions que els van portar a dur a terme aquestes conductes delictives, mitjançant les mesures de llibertat vigilada, prestació de serveis en benefici de la comunitat i tasques socioeducatives, entre d'altres (Llei 5/00, article 7).

El dilema i el repte de l'educador de medi obert és conjugar la part sancionadora de control judicial (per exemple, elaborant i remetent informes periòdics al jutjat de menors, assistint com a tècnic assessor a audiències judicials, etc.), amb l'educativa, en un context de medi obert en què la tutela o guarda la tenen els pares o tutors, que resideixen al seu barri i ciutat. De manera que el valor dels continguts i la proposta de llocs en què poden ser apresos esdevenen eleccions clau. També ho és lliurar interrogants del tipus:

- Com es pot fer un gir de l'obligatorietat a la voluntarietat o a l'acceptació voluntària de l'obligatorietat (requisit per a qualsevol aprenentatge)?
- Quina posició i quins contextos ocupa l'educador/a social respecte al menor o jove i viceversa?
- Com cal abordar les diferents categories que imperen en el dispositiu menor, jove disruptiu, usuari, client, pacient, delinqüent, etc., per a tornar-se en subjecte de l'educació?
- Com es pot treballar en un context de medi obert en un període d'adolescència i joventut en el qual forçar l'exigència, obligació o moralització comporta generalment fugida, apatia o desinterès?

<sup>(4)</sup>Civil, amb la reposició econòmica i penal consegüent, amb la mesura educativa que correspongui en ambdós casos. Veure també l'article 61 de la Llei 5/2000, que fa referència a la responsabilitat civil solidària de pares, tutors, etc.

<sup>(5)</sup>El treball en aquest àmbit amb els adolescents i les seves famílies serà sempre determinat; totes les mesures tenen un inici i un final. Les llibertats vigilades són imposades per mesos o anys, les prestacions en benefici de la comunitat per hores, les tasques socioeducatives per hores o mesos, etc.

### 1.3. Cartografia de l'acció socioeducativa

O com hem de posar diversos escenaris d'un barri o ciutat perquè juguin al nostre favor. Una vegada el menor o jove és jutjat, es trasllada la mesura educativa al professional (se li assigna el cas de forma nominal), en la sentència judicial corresponent queda determinada quin tipus de mesura i quina temporalitat, i a partir d'aquí iniciarem el procés. Innombrables vegades aquests programes atenen àrees àmplies d'una ciutat o poblacions i els professionals no disposen de recursos ni d'equipaments per a dur a terme la seva feina, per la qual cosa es veuen obligats a ajudar-se de tots els existents a la comunitat o al municipi. **Serà un handicap o un avantatge?**

Ervin Goffman (1971, p. 47) va distingir entre *territoris fixos*<sup>6</sup> i *territoris situacionals*<sup>7</sup>. Els primers es transiten en la mesura que un s'identifica amb el grup i hi pertany. Els segons tenen un fi relacional, de servei o d'aprenentatge i comporten rutes i trànsits que s'oposen a la possessió o ocupació privada de l'espai. Són, abans de res, llocs practicats, poc limitats pel protocol o la norma, en els quals es pot irrompre, dels quals es pot gaudir i es poden dissoldre posteriorment fent-ne ús o petites temptatives i mostres de curiositat. No importa tant **qui** els transita sinó **què** hi fa.

<sup>(6)</sup>Definits geogràficament, reivindicables des de la lògica de la possessió i utilització exclusiva i, generalment, pertanyents a l'esfera del que és privat o semipúblic.

<sup>(7)</sup>A la disposició del públic i reivindicables des de l'ús que en fem.

La nostra acció socioeducativa es desenvolupa entre la frontera que marquen els territoris fixos<sup>8</sup> que fan seus els joves i adolescents, i aquest altre espai privat que és la **família**. Els primers estan en el punt de mira de la societat, i ens hi apropem amb precaució i respecte, potser també amb una certa inseguretat. Se'ls pressuposa un pobre valor cultural, potser mai passi res interessant en aquests llocs, si bé és innegable que des d'allò relacional i des de la construcció d'una identitat i d'un pas d'etapes resulten clau per als adolescents. Els nostres errors més freqüents en aquests espais són:

<sup>(8)</sup>La plaça, el banc, el parc o el local.

- Tractar de transformar-los en una altra cosa.
- Voler-ne formar part (abandonar el rol d'educador i passar al de col·lega).
- Pensar que en podem construir altres d'alternatius i substitutius.

No semblen adonar-nos que aquests racons tenen les seves claus, contrasenyes (*passwords*), codis i formes particulars de relació. Per això, són llocs únics, llocs d'adolescents i joves. Del segon, la família, només ens queda l'assessorament que no es confon i allibera de les seves responsabilitats pròpies els pares.

Entre ambdues demarcacions s'emmarca el nostre espai de treball en medi obert.

Podem fer nostra la resta de ciutat, i certs espais situacionals en funció dels objectius i àrees educatius fixats per a cada subjecte de l'educació (centres culturals, esportius, ocupació, joventut, etc.).

#### Nota

Recordem que el seu conflicte amb la llei, i l'entrada en alguna de les mesures, se sol desencadenar a partir d'una relació irreconciliable entre les seves formes i els usos de territoris fixos, una circulació social deficient de l'espai públic urbà i la relació amb l'ordre polític i cívic del moment.

En definitiva, els territoris situacionals són propicis per a encaixar les peces del nostre puzzle; espais on l'educador pot provocar que l'adolescent xoqui amb un lloc, un contingut d'aprenentatge o un grup d'igual, se'ls plantegi, s'hi interessi o s'hi apropi. Succeirà o no, però sens dubte són llocs en els quals es donen les condicions de possibilitat d'aquells previs de l'educació:

- un clima de voluntarietat,
- un contingut i context de valor social reconegut,
- una futura promoció social i personal basada en una nova posició i un esforç.

Tot això sostingut per la mediació d'un educador/a social que mostra i sosté la curiositat i l'interès. Aquest espai l'anomenem context o espai educatiu<sup>9</sup>. Els voltants o trajectes a una zona esportiva, cultural; els passadissos d'un centre juvenil, un cinema, la biblioteca, etc., seran llocs on puguin sorgir iniciatives interessants. Cal entendre que no es tracta de derivar o enviar algú a un recurs, o d'"apuntar-lo a" una activitat, etc., sinó d'un acompanyament físic i simbòlic per aquests espais plens d'incerteses i promeses.

<sup>(9)</sup>Concepte que no es limita a la mesura d'un sòl físic.

Accés, ús i gaudi entorn del dret a la ciutat, com a espai col·lectiu que pertany a tots els seus habitants, on la circulació i la possibilitat d'establir llaços socials i culturals per mitjà de les diverses xarxes coexistents és objecte de treball de l'educador/a social a partir de quatre eixos bàsics que permeten vincular les persones amb el patrimoni social i cultural: **accessibilitat, participació, diversitat i promoció social** (Rosa, 2011, p. 55).

### 1.3.1. Desplegant estratègia i tàctica educativa: funcions i competències

Segons el diccionari de la Reial Acadèmia Espanyola

*Estratègia* és "arte, traza para dirigir un asunto" i *tàctica*, "arte que enseña a poner en orden las cosas, método o sistema para ejecutar o conseguir algo, habilidad o tacto para aplicar este sistema".

Per tant, l'èxit dels nostres projectes educatius inclourà ambdós components. L'educador/a social és, abans de res, un generador de condicions i possibilitats, un pensador flexible capaç de mostrar una gamma completa d'alternatives i itineraris per aconseguir la seva fi. Fa i desfà plans. Sap valorar els costos i beneficis, perdre per guanyar, cedir i perseverar. No tem el silenci, suspèn l'opinió, sosté incerteses, i sap esperar que la trama de possibilitats i recursos per a l'aprenentatge que ha disposat faci la seva feina.

L'educador disposa de tota una malla conceptual que sustenta la seva praxi i li permet posar en escena la seva particular trama d'accions **socioeducatives**, que anirà disposant perquè el menor, jove disruptiu o "delinqüent" inicial es converteixi en un "subjecte disposat a iniciar un treball educatiu" projectat en la nostra particular carta de bitàcola anomenada *projecte educatiu individualitzat*.

Aquests ingredients componen un saber fer professional, una posició davant els encàrrecs polítics, jurídics i socials que albiren una forma particular de responsabilitat, pensament i acció educativa i social<sup>10</sup>. Algunes de les peces d'aquest puzzle o tauler de joc que cal construir per a poder jugar; aquestes eines, les trobem en les funcions o àrees de responsabilitat assenyalades al nostre propi Catàleg professional de funcions i competències.

En aquest apartat mostrarem les possibilitats d'articular aquesta relació<sup>11</sup>; i també el treball directe que duu a terme l'educador per possibilitar que es generi un treball educatiu<sup>12</sup>, la qual cosa comporta l'esforç suprem vinculat amb la **competència de l'educador/a social**, del qual emana cadascuna de les funcions: **destresa i habilitat, basada en la formació i experiència**, que dependrà de la relació que l'educador estableixi amb el saber i que ens permetrà agrupar les nostres tasques i accions sobre la base d'unes **àrees de responsabilitat o funcions basades en competències professionals** (CGCEES, 2007, pp. 46 i 47), atorgant-los un ordre i un sentit per aconseguir l'objectiu o "encàrrec" educatiu confiat a la nostra institució o entitat.

Sis competències professionals, apartats o àrees que són responsabilitat del professional sistematitzen la consecució dels objectius dissenyats en els projectes educatius individualitzats (PEI) en els diferents contextos/espais en medi obert en justícia juvenil on treballem:

1) **Funcions singulars, directes o de l'acció socioeducativa** (dutes a terme directament amb el subjecte)

#### Acció socioeducativa

"Com la instauració de coordenades espacials i temporals que ha de permetre establir accions educatives encaminades a la promoció cultural dels subjectes atesos per l'educació social". Hi podem continuar aprofundint a: S. Moyano (2010). Educació social. Acció educativa en el camp social. Materials de l'assignatura *Teoria de l'educació*.

<sup>(10)</sup>Títol de llibre de P. Fryd i D. Silva, Premi internacional en educació social Joaquím Grau i Fuster, *Reflexión sobre la práctica educativa*, de lectura recomanable.

<sup>(11)</sup>Coneixement i anàlisi, disseny, implementació i avaluació, i coordinació i gestió.

<sup>(12)</sup>Accions formatives, mediadores i generadores de contextos.

- **Accions formatives**

- **Descripció.** Les accions i activitats tendents a mostrar, recrear, ajudar a descobrir, posar a disposició aprenentatges que cal fer o processos de transmissió i adquisició en forma de béns culturals que es poden configurar en diferents àrees de continguts. Persegueixen finalitats relacionades amb els aprenentatges socials i de formació permanent dels individus, i també la seva recreació i promoció en/des dels grups, col·lectius i comunitats.
- **Accions.** Organitzar sessions o qualsevol tipus d'acció formativa a les àrees de llenguatge i comunicació, art i cultura, tecnològica, entorn social, oci i esport, i formació i orientació laboral. Els espais naturals per a l'aprenentatge seran prioritàriament aquells en què es trobin els continguts que s'han de transmetre o en què ens puguem servir dels seus recursos o materials, en què preval establir el seu aprenentatge amb la utilitat en la vida diària que generi el seu ús i participació. Emplaçarem el menor o jove al lloc i moment més convenient per generar un interès i disposició al treball.

- **Mediació social, cultural i educativa**

- **Descripció.** Conjunt d'accions desenvolupades per a enriquir els processos educatius individuals o col·lectius a partir d'acompanyaments, orientacions i derivacions que propicien noves trobades amb elements culturals, amb altres persones o grups i amb altres llocs. La intenció és facilitar les relacions interpersonals, minimitzar les situacions de conflicte i propiciar itineraris nous per a la seva vinculació i per al desenvolupament personal, social i cultural.
- **Accions.** Accions per a presentar i explicar el recurs i la seva utilització, de manera que és l'adolescent qui en decideix (si escau) l'accés o s'hi interessa. Mostrar, ensenyar, acompanyar i/o utilitzar conjuntament recursos i equipaments públics, semipúblics i privats d'ocupació, educació, oci, esport, cultura, medi ambient, consum, participació, etc. que formen el seu entorn. Practicar situacions reals de millora de tracte social en les mediacions (habilitats socials). Arbitratge en situacions de no participació en les mesures o en el contingut de les mateixes (entre el menor o jove i el jutjat, els recursos, altres professionals, família, etc.). Coordinació amb altres professionals i àrees de suport en els serveis que ha d'utilitzar el menor o jove: sanitat, educació, psicologia, teràpia, etc.

- **Accions de generació de contextos educatius**

- **Descripció.** A les accions i activitats intencionades que propicien l'aparició i consolidació d'espais i temps educatius (és a dir, de situacions afavoridores de processos individuals i grupals relacionats amb les

**Nota**

Per conèixer els blocs de contingut o àrees de treball educatiu que dependran del PEI en cada cas, a manera genèrica, podríem ressenyar com a exemple les àrees de treball que desenvolupa la professora Violeta Núñez (1997) esmentades anteriorment o també podríem agrupar els continguts susceptibles de transmetre en la línia que entén J. Delors *et al.* (1996). La educación encierra un tesoro. *Ético y cultural artístico-científico/tecnológico y económico/social.*

**Nota**

Entenem per *àrees de suport* les accions prèvies o paral·leles a l'acció socioeducativa i que no són objecte directe de l'educador/a social, si bé hi ha d'haver un treball conjunt amb els serveis i professionals que la integren; concretament àrees com salut, escolar, psicològica, terapèutica, judicial, assistència, etc. (Moyano, 2003, p. 203).

possibilitats d'una millora personal o social) en els diferents contextos socials.

- **Accions.** Selecció i identificació per part de l'educador dels espais de la població de valor social en què es desenvoluparà el treball en medi obert. Accions que tendeixen a generar i promoure xarxes i contextos entre individus, col·lectius i institucions. Determinar en quin moment i temps, com i per on s'accedeix al recurs, en quin lloc es fa l'activitat i els tipus d'agrupacions de menors i joves que fem. Creació i posada en marxa d'espais i projectes, selecció i disseny d'espais i equipaments, ubicació de continguts, establir temps, agrupacions, etc.
- **Coneixement i anàlisi dels entorns socioeducatius**
  - **Descripció.** Fa referència al coneixement de les dinàmiques institucionals i els contextos socials en les seves dimensions macro, meso i micro relacionats amb el desenvolupament de l'adolescent.
  - **Accions.** Tasques que tendeixen a conèixer i analitzar la xarxa socioeducativa, les capacitats, les habilitats i les necessitats del menor o jove, i també el context en què es desenvolupa, amb la finalitat de dissenyar el projecte educatiu individualitzat. Recórrer i recollir informació actual, elaborar mapes de recursos, visitar entitats públiques i privades per a veure'n l'oferta laboral, cultural, formativa i d'oci, els requisits i les formes d'accés. Conèixer la xarxa de recursos especialitzats i plans locals més idonis per a la realització de les mesures educatives susceptibles de ser imposades pel jutge de menors.
- **Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes socioeducatius**
  - **Descripció.** Fa referència a accions i tasques dutes a terme en institucions mitjançant programes, projectes i activitats.
  - **Accions.** En el nostre cas, es tracta del projecte educatiu individualitzat per a qualsevol tipus de mesura. I també actuacions, activitats, entrevistes i sessions d'aprenentatge que dissenyem dins del marc del PEI per donar compte dels objectius programats. Espais d'abordatge de casos amb l'equip o altres professionals. Llocs de formació, reflexió i construcció de professió en els quals l'educador/a social continua millorant la seva competència educativa.
- **Gestió i coordinació de les mesures**
  - **Descripció.** Camp de responsabilitat que comprèn accions i activitats relacionades amb una finalitat socioeducativa i la relació i la freqüència de treballar conjuntament altres espais, entitats i professionals per a assolir-la.

- **Accions.** Relació amb la coordinació de la institució i l'equip de medi obert. Relació de l'activitat relativa a la pràctica amb els nois i les noies dels programes de medi obert amb ajuntaments, conselleries, jutjats i resta d'entitats públiques i privades. Difusió i revisió de la filosofia i el marc de la Llei 5/2000, sensibilització i motivació als actors socials i entitats perquè col·laborin amb el programa de medi obert a cada zona. D'altres: resta d'accions organitzatives i de gestió (elaboració i presentació d'informes socioeducatius i judicials, tasques administratives, etc.).

**2) Funcions generals** (organitzen i sistematitzen prèviament les accions directes anteriors amb el menor o jove, orienten i sostenen la pràctica d'educador mitjançant el disseny i implantació dels PEI).

Accions o tasques que, aïllades, manquen de sentit; és el terme *competència* que n'aglutinarà la lògica i la intenció. *Competència* és un concepte complex; segons Philippe Perrenoud, la podem entendre com:

“[...] la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones” (Perrenoud, 2000, p. 68).

De manera genèrica, la competència remet a un “saber”, un “saber fer” i un “saber ser”. En el nostre cas, es tractarà de tot el suport conceptual que ha de conèixer i construir cada educador/a social per tal de dur a terme cada funció o àrea de responsabilitat. Una tasca en la qual vosaltres, que us trobeu en l'actualitat cursant el grau d'Educació Social, heu d'assignar cada assignatura o saber a la funció, la qual cosa en un futur donarà un ordre i un sentit a la vostra feina.

Per exemple, la funció o àrea de responsabilitat professional i laboral de “transmisión, formación y desarrollo y promoción de la cultura” tindrà associades competències en relació a saber reconèixer els béns de valor social, domini de diverses metodologies educatives, assessorament, orientació, dinamització, participació, etc. (CGCEES, 2007, p. 39) perquè, juntament amb la praxi, generarà una retroacció en què experiència i saber estarien reforçant i construint les bones pràctiques de l'equip educatiu on treballem.

Aquests aspectes ens permetran incidir sobre allò que ens diferencia els educadors socials d'altres professionals. No serà l'àmbit de treball ni el col·lectiu de persones, sinó la nostra manera de desplegar l'acció socioeducativa i el desig d'educar. Tampoc des de l'associació que altres actors, institucions, professionals i ciutadania han pogut tenir de la nostra professió, en què en alguns casos ens continuen associant com a treballadors que remetem a una ocupació bé per àmbits –relacionant-nos amb les tres trajectòries històriques que donen lloc a l'educació social: educador especialitzat, educador d'adults i animació–, o bé per un tipus de treballador que treballa amb un col·lectiu específic per tal d'abordar una urgència, una necessitat o un problema de certa “població

#### Citació

Posarem l'accent en el substantiu *educació* com a professionals que “generan y sostienen procesos educativos con individuos, grupos o comunidades” (García Molina, 2003, p. 17). Altres autors, com Antonio Petrus, han afirmat “su ámbito social y su carácter pedagógico”, part substantiva en què recau el nus de la nostra tasca, que duem a terme en el que delimita la part adjectiva *social*, que permet visualitzar els contextos i els sectors de població amb què treballem.

diana". "Especialista" que és contractat per a dur a terme unes accions concretes o un projecte parcial des del punt de la vista del taller, la tècnica o l'eina puntual; situació que dista molt de la nostra tasca.

Aquestes funcions tampoc no les implementem aïllades en la realitat; totes, en part, ocorren conjuntament en un triangle hipotètic, en el qual en un extrem se situa el professional que es mou imaginàriament per sobre d'un vector, fent equilibris entre el punt que assenjala el desig i la intencionalitat per a educar del professional, i en l'altre trobem els continguts que hem de transmetre i les mediacions que hem de dur a terme. Escenificació geomètrica ampliada per la presència d'un altre vector que parteix d'una posició equidistant a la de l'educador (la posició de l'educand) i que tendeix cap als béns culturals que tractem que el subjecte faci seus, usi i dels quals gaudeixi d'acord amb finalitats de promoció socioeducativa. Punt de trobada i escenari del terreny de joc en el qual el subjecte és el resultat d'aquesta operació complexa d'atribució i adquisició d'aprenentatges.

Situacions molt diferents de les de qualsevol lògica o pensament lineal. Això comporta conviure en un context insegur, perquè en educació els supòsits solen fallar i els processos solen aturar-se més del que volem. Processos creatius i intuïtius no aptes per als qui analitzen i apliquen tècniques i eines sense més, tampoc per als qui no pressuposen capacitats i possibilitats de canvi en l'altre, ni per a buròcrates, gestors de temps i espais, els controladors, moralitzadors; posicions que disten molt d'una aposta pedagògica.



## 2. Una experiència: aula sobre rodes o com es pot dotar de continguts les mesures educatives en el marc de justícia juvenil?

Fa deu anys, va aparèixer la bicicleta. Va elevar el poder propi de la mobilitat de l'home a un nou ordre, més enllà del qual no es pot trobar un progrés superior. En terreny pla l'home pot viatjar tres o quatre vegades més de pressa que a peu i fer-ho usant només una cinquena part de les calories que hauria gastat caminant. Pot transportar un quilo del seu pes al llarg d'un quilòmetre, gastant només 0,15 calories. Equipat amb una bicicleta, l'home supera no sols qualsevol màquina, sinó també qualsevol animal.

Ivan Illich

### 2.1. Introducció

**Aula sobre rodes** és una experiència de treball educatiu amb joves. Espai d'ensenyament-aprenentatge en què les funcions formatives, de generació de contextos i de mediació amb continguts culturals, llocs i altres grups d'iguals<sup>13</sup> es donen contínuament en tot el projecte. *A priori* en les classes prèvies, en l'activitat i en la fase final de tancament i inici perquè ells mateixos la puguin repetir.

Encara que el **cicloturisme** és l'excusa, podríem parlar de qualsevol altre tipus de projecte que fos capaç d'inscriure els menors i joves en la responsabilitat.

#### Projectes

Una obra de teatre, creació d'una pàgina web, competició esportiva, organització d'un viatge, creació d'una associació, grup de cerca d'ocupació, etc. Projectes que els involucrin i es puguin dur a terme amb ells com a actors principals podrien ser similars a la filosofia i la metodologia del projecte actual; indistintament quan es prevegi el professional desitjós d'ensenyar.

Cicloturisme és una cosa tan senzilla com preparar i dur a terme un viatge amb bicicleta de diversos dies, portant a sobre, a les alforges, tot el necessari, dormir en ruta i transitar per paratges d'interès educatiu, cultural, històric i mediambiental. El cicloturista no s'hi sent estrany ni invasor, sinó que en haver arribat a aquests llocs pels seus mitjans ràpidament se'n sent part, de manera que en pot olorar, sentir, tocar i recrear els continguts i les gents, no com a turista, sinó com a viatger i ciutadà que hi accedeix, els usa i en gaudeix.

Activitat que al professional li permet posar en joc múltiples aprenentatges<sup>14</sup>.

#### Nota

Picada d'ullet a la recuperació d'algunes de les idees dels teòrics de la desescolarització entorn d'un projecte que trenca amb la lògica de professor/alumnat, abandona la mera instrucció, tracta d'escapar d'equipaments i recursos normativitzats, aproximant les experiències d'aprenentatge amb la vida. Ivan Illich, pensador austríac, que a més de les seves aportacions crítiques sobre l'escola, destaca en la mateixa línia pels seus treballs sobre eficiència, consum i sostenibilitat.

<sup>(13)</sup>L'acció socioeducativa es vincula estretament amb el professional.

<sup>(14)</sup>Literaris, esportius, salut, medi ambient, noves tecnologies, gastronòmics, logístics, mecànics etc.

Atenent els axiomes teòrics de la institució i la particularitat metodològica, concretats en el projecte educatiu individualitzat (PEI). Document que representa l'instrument per a la sistematització i la planificació del conjunt d'activitats que el marc institucional ha pensat per a un subjecte concret<sup>15</sup>.

Hi proposarem els objectius generals i específics de l'acció educativa, les metodologies, les activitats i els recursos, perquè es puguin dur a terme i la temporalitat que planifica i organitza la tasca professional.

El PEI, més enllà d'una declaració d'intencions respecte al treball educatiu amb un subjecte concret, és una eina metodològica i organitzativa útil per als professionals educatius i per a sistematitzar el sentit d'activitats com l'aula sobre rodes.

Projecte que s'aplica tots els estius des de fa disset anys dins el programa de mesures judicials en medi obert de justícia juvenil a Alacant, en què en la primera fase de preparació el menor o jove és un educand, durant l'activitat és un viatger més (subjecte responsable) i en la fase final de tancament és un potencial associacionista, viatger o pertanyent a grup d'amics, en què per si sols han après una manera d'invertir el seu temps lliure. Aquests poden ser uns vertaders "espais per a aprendre" que donen lloc a un lloc nou i opció per als adolescents en contraposició al "consum" d'activitats i opció a actes disruptius, ús o abús de toxicomanies, etc., reduint danys i riscos.

## 2.2. Finalitats

En el nostre cas, ens interessarà cenyir-nos a la franja d'edat de 14-18 anys que és objecte de treball i per tothom coneguda com la franja més vulnerable a consums, abandonament escolar, dificultats en la construcció de la personalitat, etc. Segment d'edat que engloba l'adolescència, que no té moltes vegades ofertes d'oci i cultura. A més, en el nostre cas, es troben dins del marc d'una mesura judicial en què, per passar a un treball educatiu, caldrà vèncer aquest estat d'obligatorietat inicial al de voluntarietat pels aprenentatges plantejats.

Aula sobre rodes tracta de sortir d'una línia d'operadors turístics a manera d'activitats i tallers pensats per a consumir, entretenir, controlar o ocupar merament el temps. Tampoc no és una activitat carregada de tècniques, receptes, estratègies o tòpics, que traslladi el pes i la responsabilitat als adolescents de tot el procés. Una activitat que comporta esforç, sacrifici i treball, atès que hauran de recórrer una distància diària, cuinar, dormir a l'aire lliure, cuidar de la seva alimentació, del cos, dels materials, comprar, matinar, reparar les avaries, transportar pes, no poder portar tot el vestuari o roba que vulguin, etc. Experiència que, una vegada apresada, a diferència d'altres, podran repetir quan vulguin a uns costos insignificants. Activitat que no comporta una apos-

(15) En el nostre cas, donen compte de les finalitats perseguides en les mesures de llibertat vigilada i tasques socioeducatives.



Viatjar i aprendre amb una bicicleta amb les alforges plenes de continguts

### Reflexió

Com se'n pot captar l'interès? O fer que aquesta activitat la intueixi com un d'aquests "trens" importants que passen a la vida que li pot propiciar experiències interessants. Una altra pregunta seria, com es pot plantejar una activitat que a més requereixi esforç?

ta econòmica superior a una bicicleta, un suport per a carregar l'equipatge, un sac de dormir, una alforja i un possible bitllet de tren a alguna part (que ells decidiran).

Els efectes desitjables que ens plantejem són els següents:

- Possibilitar un recurs que permeti l' **accés, l'ús i el gaudi de béns culturals** a joves i adolescents.
- Oferir possibilitats d'oci i temps lliure com a **alternativa a l'ús i abús de substàncies tòxiques i formes disruptives de comportament**, dins d'una política de reducció de riscos i danys.
- **Mostrar una alternativa d'oci saludable i responsable**, mitjançant una experiència educativa que transmeti una sèrie de coneixements i habilitats que posteriorment ells sols puguin **repetir i aplicar** en altres aspectes de la vida.

El projecte no pretén crear aficionats al cicloturisme, sinó despertar un interès per aprendre, conèixer, experimentar, desitjar, etc. La figura del viatger en oposició al turista podria ser un bon símil. Generant unes sensacions o cerca de projectes similars que ells mateixos puguin repetir per si sols.

Àrees en una mateixa activitat planificades en **tres fases**:

- 1) **prèvia de classes (preparació),**
- 2) **viatge (pràctica),**
- 3) **posterior (realització autònoma pels mateixos menors i joves).**

És difícil que un menor o un jove en la fase prèvia no ho trobi atractiu: el repte, allò desconegut, l'aventura i aquesta sensació de llibertat i autonomia faran que en principi ens donin la seva aprovació i presència.

Fase prèvia en què els continguts que s'han de transmetre estan organitzats en "racons" i intenten escapar de la clàssica explicació magistral, orientant-ne l'estructura segons l'escola Montessori; cuina, mecànica, conducció, disseny de la ruta, etc., en què l'adolescent s'adscriu a un o altre, i va circulant progressivament per tots i parteix de "centres d'interès", escola Decroly.

Si un noi, en principi, no encaixa en tasques de lectura i disseny, prèviament anirà a mecànica, per exemple, i s'abordarà en la fase de viatge de manera transversal, atès que la mateixa activitat i el repartiment de tasques farà que els posin en pràctica (durant el viatge ja no hi ha educador com a tal quant a logística i funcionament del grup, tots som viatgers).

En la fase posterior l'interès rau a dur a terme sessions de treball que recopilen i munten en diversos formats imatges i moments, recreant-se en l'experiència, i també donen inici a una altra nova experiència per si sols.

Acció socioeducativa que, en paraules de Pié (2011, p. 260):

“[...] no trata de raptar la experiencia para reutilizarla y explotarla en forma de didáctica. Permitiendo que se desborde, que devenga, que circule y se multiplique. Al situarlo en ese punto abordaríamos recursos o territorios de posibilidad que no «sujeten» la subjetividad, incluso su alteridad, sino que justamente permitan una especie de «apropiación» de aquello que «allí» sucede.”

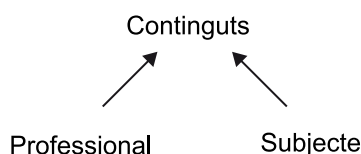
Des d'aquesta obertura no és necessari un cert exercici de despedagogització de la praxi amb la finalitat de confondre educació amb la vida. Tesi en sintonia amb les línies d'aula sobre rodes, en què els esdeveniments són els vertaders escenaris d'aprenentatge, que no es podent donar en altres territoris i institucions on prevalgui el control i la restricció. L'autora continua reflexionant sobre el potencial de les experiències i el paper de l'atzar per a provocar situacions que facilitin experimentar noves sensacions properes a continguts culturals.



Escenaris d'aprenentatge

### 2.3. Elements de l'acció socioeducativa: professional, subjecte i continguts

Una vegada analitzat el concepte d'*oci* i els objectius de l'aula sobre rodes, el pas següent seria modelar el contorn dels tres elements principals: el **professional**, el **subjecte** i els **continguts**. Elements units i vinculats en el vèrtex pels continguts, cosa que possibilita el treball sobre el professional perquè l'individu s'hi interessi i se'ls apropiï. En la mesura que el professional treballa sobre els continguts i les maneres de transmetre'ls, augmentarà la possibilitat que el subjecte decideixi fer-los seus recorrent el “vector subjecte-contingut”, en què es gesta la clau de l'èxit.



#### 2.3.1. El professional o agent de l'educació

Professional que es mostra ocupat i preocupat per possibilitar activitats i espais per a l'aprenentatge, la capacitació i l'exigència en les tasques; es concentra i s'ocupa de dissenyar accions de formació i mediació tant a les sessions prèvies com durant el viatge. Perquè el menor o jove convocat a una activitat pugui aprendre, fer-se-la seva i, posteriorment, participar-hi i experimentar-la lliurement. L'interès i la motivació per l'activitat són el que determina el nivell d'exigència i responsabilitat.

El professional sap que ha de propiciar i sostenir una trobada amb els recursos de la comunitat, mediambientals i altres grups, i per això dedica tota la imaginació i la creativitat a l'intent d'establir i habilitar un context educatiu perquè el menor o jove acabi demanant allò que valorem que pot ser apropiat per a ell.

El nostre encàrrec és provocar que l'acció s'inclini a favor de la seva emancipació, traduït en la realització autònoma futura de l'activitat proposada o similar, moment en què el professional haurà de començar a desaparèixer com a tal.

Durant la fase de viatge no tractarem de resoldre problemes o dificultats: si no es compra, atès que el responsable de fer-ho no ho ha fet, no es menjarà, però serà el grup qui li retregui l'acció i solucioni el problema. Si algú decideix anar-se'n a dormir tard, l'endemà l'hora de sortida establerta tampoc no l'esperarà, si no fa els estiraments, prevenció de lesions, hidratació, etc. Per gestionar-ho hem de tenir temps i donar-lo perquè les dificultats siguin solucionades pel mateix grup; pausa i coneixement de la ruta en seran les claus.

L'adolescent, malgrat haver treballat en el disseny, no acaba de dominar ni conèixer les traves o dificultats que hi pot haver (almenys en les primeres activitats). Els punts més propers per a obtenir aigua o menjar, distàncies a pobles, centre de salut, etc. Experimenta la por davant la nit, quedar-se sol, etc. La qual cosa farà que romangui vinculat al grup tan sols per seguretat i pertinença. El professional podrà traçar les rutes per zones més o menys dures, despoblades o no, etc. En funció de les experiències que vulgui provocar als menors o joves o la gestió més convenient del grup (ser en una gran serra sense una orientació clara o a distància de casa teva et fa dependre del col·lectiu). Contextos que, juntament amb els continguts, la gestió dels temps, agrupaments, i un moviment que genera curiositat per conèixer i provocar situacions, faran la resta.

### **2.3.2. El menor o jove: subjecte responsable**

Menor o jove disruptiu, consumidor, client, pacient, delinqüent, etc.: qualsevol d'aquests termes no seria una bona manera de denominar el menor o jove després del que hem analitzat anteriorment i la filosofia apuntada, remeient-nos en molts casos a llocs i programes "específics i apartats" vinculats a finalitats de control social. Encara menys en un període d'adolescència i joventut, en què no tenim la més mínima oportunitat de poder treballar per la via de l'exigència, obligació, derivació o moralització; fugida, apatia o desinterès en serien la possible resposta. Els termes de *noi* o *noia*, *cicloturista* o *viatger* serien més adequats com a conceptualització prèvia.

Atorgar el caràcter de subjecte o ciutadà posa en disposició i possibilitat d'aprendre i participar el subjecte, grup i col·lectiu. Tenint capacitat i llibertat de decisió. El professional no pot prendre com a "matèria primera" un noi o una noia pensat com a "objecte defectuós" que es repara en un "taller", o com un adolescent desviat que cal canviar, eliminar consum o reconstruir. En qualsevol cas, aquesta il·lusió sempre acaba en fracàs perquè el menor o jove

sempre s'acabarà rebel·lant, encara que sigui per recordar “que no és un objecte que es construeix, sinó un subjecte en construcció” (Meirieu, 1998, p. 73). Per la qual cosa treballar en llocs normalitzats que possibilitin l'assumpció de responsabilitats per la seva banda esdevindrà clau per sentir-se actor i capaç.

Una anotació breu respecte a les normes: **poques i clares**. En el nostre cas: respecte al medi ambient, a la gent i als béns culturals pels llocs que traïem (entenent en aquest apartat el grup mateix), no fixant-ne cap concreta ni deixant oberta la interpretació i la resolució de conflictes al grup; la clau: tenir i donar temps, ser capaços de provocar la solució i esperar que es produeixi<sup>16</sup>.

<sup>(16)</sup>Situació que en una activitat normalitzada no sol succeir, atès que la visita següent, hora de menjar, autobús que espera, etc. ens en condiciona la resolució.

### 2.3.3. Els continguts, els temps i els espais

Considerem la nostra acció com un dret, parlem d'accessibilitat, participació, diversitat i promoció sociocultural. Vinculació de drets com la cultura, l'educació, l'oci, l'ocupació, l'esport, la participació social, les noves tecnologies, el medi ambient, l'habitatge, etc.

Si haguéssim d'agrupar i quantificar objectius, aquests anirien vinculats a l'aprenentatge i posterior realització autònoma de l'activitat o altres similars<sup>17</sup>. Però d'alguna manera la divisió d'àrees d'oci que Trilla i Rovira (1987) proposen em servirà per a estructurar-los i posteriorment desplegar quina acció socioeducativa ha de dur a terme el professional per a la seva proposta. Hi trobem quatre àrees d'oci:

<sup>(17)</sup>Ens seria igual que practiquin cicloturisme o que posteriorment facin el camí de Sant Jaume, bussegin, escalin o escriguin un diari de viatge.

Àrees d'oci	Possibles continguts que cal transmetre a l'aula sobre rodes
Component físic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciació a l'esport: entrenaments, estiraments i control d'esforços.</li> <li>• Primers auxilis, salut i prevenció de lesions.</li> <li>• Afavorir valors i pràctiques relacionats amb la salut i la cura de l'estat físic.</li> <li>• Desenvolupar la capacitat d'esforç i sacrifici.</li> </ul>
Component pràctic/tècnic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecànica.</li> <li>• Conducció esportiva i responsable.</li> <li>• Saber cuinar i planificar compres en ruta.</li> <li>• Equipatge i pesos.</li> <li>• Saber racionalitzar els recursos.</li> <li>• Conèixer les diverses formes d'acampar i hostalatge en viatge.</li> <li>• Pressupostar l'activitat.</li> </ul>
Culturals	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar un diari de viatge.</li> <li>• Dissenyar i conèixer la ruta (lectures, noves tecnologies, interpretació de mapes, orientació i escales, etc.).</li> <li>• Lectura especialitzada en viatges i cicloturisme.</li> <li>• Informació cultural, mediambiental i històrica dels llocs per on es transita.</li> <li>• Manejar diversos mitjans per a recrear l'experiència: fotografia, blogs, etc.</li> <li>• Valorar l'esforç per aconseguir les coses per si mateix.</li> <li>• Viatjar de manera sostenible i no agressiva amb l'entorn.</li> <li>• Apreciar diferents tipus de paisatges.</li> </ul>

Àrees d'oci	Possibles continguts que cal transmetre a l'aula sobre rodes
Caràcter social o col·lectiu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destresa per a planificar-se i treballar en equip.</li> <li>• Repartir responsabilitats en un grup.</li> <li>• Prendre decisions.</li> <li>• En viatge una trobada constant amb la gent, els llocs i les zones de valor cultural i paisatgístic.</li> <li>• Resoldre problemes individuals i de grup.</li> <li>• Establir normes respecte al grup i entorn.</li> <li>• Saber-se desplaçar amb diversos mitjans de transport.</li> <li>• Aprendre a gestar una associació, un viatge o un projecte.</li> </ul>

Tota una bateria de pretextos perquè l'educador/a social pugui facilitar múltiples aprenentatges i vincular-los a objectius generals de la mesura imposada pel jutjat de menors establerts en els seus projectes educatius individualitzats. Activitat que connecta amb interessos i desitjos que reactiven qualsevol procés educatiu; en el nostre cas, projectes de llibertats vigilades, amb regles de conducta o sense, prestacions en benefici de la comunitat i tasques socioeducatives que tracten de restituir drets i possibilitats de participació en les diferents cartografies de béns i espais.



Una coartada per a ensenyar; el cicloturisme n'és l'excusa.





## Bibliografia

Consejo General de Colegios Profesionales (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico y Catálogo de funciones y competencias del educador social* [en línea]. <www.eduso.net>

Delgado, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.

Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra*. Barcelona: Gedisa.

García Molina, J. (2003). *De nuevo la Educación Social*. Madrid: Dykinson.

Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. (2006). *Los marcos de la experiencia*. Madrid: MCIS.

Haba, C. (2011). "Emprender y gestionar en Educación Social". A: C. Haba (Coord.) *et al., Dirección y gestión de centros y programas de Educación Social* (pp. 7-60). Barcelona: UOC.

Haba, C. (2011). Estrategias. A J. García i J. Sáez. *Metáforas del educador* (pp. 65-73). València: Nau Llibres.

Kant, E. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Llei orgànica 5/2000, 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors. *BOE* (11, de 13 de gener del 2000).

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Laertes.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC (Colección Laboratorio de Educación Social, 1).

Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

Núñez, V. (1999). *Cartas para navegar en un nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la Escuela. Santiago de Chile*. Dolmen Ediciones.

Petrus, A. (Coord.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

Pie, A. *et al.* (2011). *Voces de la Educación Social*. Barcelona: Editorial UOC.

Puig, J. M. i Trilla, J. (1987). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Sáez, J. i G. Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

Silva, D. (2001). Una educación social y el control de los adolescentes en conflicto con la ley penal. *Revista Interdisciplinaria sobre Temas de Justicia Juvenil, Herramientas*. Montevideo: Defensa de los Niños Internacional.

Silva Balerio, D. i Fryd Schapira, P. (2009). *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer Educación Social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.

Trilla, J. i Puig, J. M. (1987). *Pedagogía del Ocio*. Barcelona: Editorial Laertes.

Zambrano, M. (2000). *La vocación del maestro*. Madrid: Ágora.

