

# Les funcions dels educadors socials

Introducció a la pràctica professional

Segundo Moyano Mangas

PID\_00185366



*Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari– a una llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 Espanya de Creative Commons. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre que en citeu l'autor i la font (FUOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya), no en feu un ús comercial i no en feu obra derivada. La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>*

# Índex

<b>Introducció.....</b>	<b>5</b>
<b>Objectius.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Un document per a la història de l'educació social.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Alguns aclariments per a parlar de funcions dels educadors socials.....</b>	<b>14</b>
<b>3. Les funcions dels educadors socials.....</b>	<b>18</b>
3.1. Transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura .....	19
3.2. Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials .....	22
3.3. Mediació social, cultural i educativa .....	24
3.4. Coneixement, anàlisi i recerca dels contextos socials i educatius .....	26
3.5. Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes educatius .....	29
3.6. Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius .....	30
<b>4. La funció educativa: una qüestió pendent.....</b>	<b>33</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>39</b>



## Introducció

Aquest mòdul és una aposta particular del grau d'Educació Social de la Universitat Oberta de Catalunya per a incloure en el pràcticum les funcions dels educadors socials a partir de les aportacions que fa el *Catàleg de funcions i competències de l'educador i l'educadora social*. Aquest catàleg, que forma part dels documents professionalitzadors que els col·legis i associacions professionals d'educadors socials van aprovar el 2007, representa un pas endavant en el procés de professionalització dels educadors socials. Per aquest motiu al llarg del mòdul trobareu la referència explícita a cadascuna de les funcions, a més d'aportacions pròpies provinents de la reflexió conjunta amb altres companys professors, educadors socials i altres professionals vinculats al camp social i educatiu.

En el moment actual de dilucions i liquiditats respecte a la protecció social, a les cobertures de situacions problemàtiques i dificultoses en l'àmbit social, darrere dels apartats i paràgrafs que conformen aquest mòdul hi ha l'intent d'enfortir la figura professional de l'educador social com a professió de caràcter pedagògic i social. Per això, després d'introduir algunes qüestions per a entendre l'emergència del document a què ens referim, i de l'anàlisi de cadascuna de les funcions, us proposem reprendre una de les qüestions sempre controvertides del desenvolupament passat, present i futur de l'educador social: el lloc que ocupa la dimensió pedagògica d'aquesta professió.

En els apartats us trobareu referències a assignatures que ja heu cursat o que cursareu, amb la intenció que el pràcticum es converteixi en l'espai idoni per a recuperar sabers i posar-los en pràctica, relacionant els vostres recorreguts acadèmics amb les pràctiques actuals d'educació social. Així, les referències pretenen ajudar-vos a cercar les connexions de les aportacions fetes fins ara amb les funcions que haureu d'exercir en els vostres futurs llocs de treball.

## Objectius

En acabar aquest mòdul, l'estudiant ha de ser capaç del següent:

- 1.** Conèixer les funcions dels educadors socials.
- 2.** Establir les diferències entre funcions, responsabilitats, tasques, competències i accions pròpies dels educadors socials.
- 3.** Habilitar espais de reflexió entre les demandes i encàrrecs socials i les funcions dels educadors socials.
- 4.** Conèixer el catàleg de funcions i competències dels educadors socials.
- 5.** Incitar a la reflexió crítica sobre el lloc de la funció educativa en l'exercici de la tasca professional.
- 6.** Articular els coneixements del recorregut fet fins ara amb les funcions dels educadors socials.

## 1. Un document per a la història de l'educació social

Al llarg del vostre recorregut pels Estudis d'Educació Social us heu trobat amb moltes assignatures que han utilitzat, d'una manera o d'una altra, els documents professionalitzadors que van ser aprovats per tots els col·legis i associacions professionals durant el 5è Congrés Estatal d'Educadores i Educadors Socials, celebrat a Toledo el 2007. Així, doncs, deveu haver llegit i treballat aquest document, en què s'especifica una proposta de definició en format de concepte-síntesi de l'educació social, un codi deontològic de la professió i un catàleg de funcions i competències dels professionals.

Un marc que neix amb la voluntat de consolidar una professió de recorregut curt però amb unes arrels històriques significatives. Per a tots els professionals de l'educació social, aquests documents són una vertadera fita, ja que aporten els fonaments per a la construcció, sempre lenta i amb riscos, del camp professional. Tot això que, en algun punt, pot semblar grandiloqüent o, fins i tot, un pèl romàntic, implica cimentar, en primer lloc, el reconeixement del col·lectiu i, en segon lloc, el reconeixement social de la tasca que es proposa. Aturem-nos breument en aquestes apreciacions i el que representen per a l'establiment professional.

Pel que fa al reconeixement del col·lectiu, s'ha de destacar que en els darrers anys ha crescut considerablement el col·lectiu d'educadors socials, i també les matriculacions universitàries (tant en la diplomatura, en procés d'extinció, com en el grau). Així, doncs, tot i no tenir dades concretes de l'Estat espanyol (un treball interessant de recerca, d'altra banda), ens atrevim a concloure que parlem d'una estimable xifra de professionals en exercici i d'estudiants en formació. A tall d'exemple, a Catalunya i amb data 31 de desembre del 2010, hi ha 3.513 col·legiats al Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC). Per tant, un col·lectiu consolidat i en creixement. Aquesta qüestió esdevé particularment valuosa per a establir la necessitat de participar d'uns nexes comuns més enllà de les pràctiques particulars que es duen a terme. Sens dubte, els processos d'associacionisme, primer, i de col·legiació, després, atorguen al col·lectiu una força de convocatòria i de representació social, laboral i professional sense precedents. Ara bé, tot i que el camí està encetat, els moviments actuals es dirigeixen cap a afermar i enfortir allò que permeti el coneixement i el reconeixement del camp professional. I és aquí que té sentit la redacció dels documents professionalitzadors. Com hem dit, una fita que habilita; és a dir, un punt de partida que professionalitza i que atorga valor al treball socioeducatiu que duen a terme cada dia milers d'educadors socials. El reconeixement, valgui el joc de paraules, parteix d'un coneixement previ, d'uns llocs comuns en què tothom es pugui sentir reconegut, independentment de la trajectòria formativa, professional i personal que hagi tingut. Aquest aspecte s'entén si recupereu el procés de creació de la diplomatura d'educació social



Portada de *Documentos profesionalizadores* de ASEDES



Logotip de l'Associació Estatal d'Educació Social



Logotip del Consell General de Col·legis d'Educadores i Educadors Socials

### CGCEES

**El Consell General de Col·legis d'Educadores i Educadors Socials** és una corporació de dret públic que està integrada per tots els col·legis d'educadors que hi ha a l'Estat espanyol, i n'és el representant conjunt en l'àmbit estatal i internacional.

a les universitats espanyoles i si repasseu les vies històriques que conflueixen en la nomenclatura acceptada actualment d'educador social: l'animador sociocultural, l'educador d'adults i l'educador especialitzat.

Així, doncs, el mateix coneixement de la professió, l'establiment de llocs comuns, d'objectius i projectes de futur compartits, implica una valoració i reconeixement que permet créixer com a col·lectiu. En definitiva, es tracta de construir en una mateixa direcció. S'ha d'aclarir que aquest procés de construcció no significa que no es prevegi la particularitat de les pràctiques, l'especialització de tasques, els territoris i els problemes socials específics. Ans al contrari, el que significa és que, a més a més d'exercir la nostra professió de manera particular, és necessari situar-se, veure's i reconèixer-se com a educador social. Això permet un col·lectiu que té un lloc compartit de treball, una conformació en un espectre més ampli més enllà de la quotidianitat, i també un esforç conjunt que s'identifica independentment de si un treballa en un centre de protecció a la infància, en els serveis socials de la seva ciutat o en un centre de salut mental. Permeteu-me un exemple que ofereix una imatge del procés dels darrers anys envers el reconeixement col·lectiu dels educadors socials:

El novembre de 1998 es van celebrar a Madrid les sessions del II Congrés Estatal d'Educació Social, en aquell moment organitzat per FEAPES (Federació Estatal d'Associacions Professionals d'Educadors Socials). Amb aquest motiu, un grup d'educadors socials que treballàvem en un centre residencial d'acció educativa hi vam assistir per presentar una comunicació sobre el treball educatiu en aquest tipus d'institucions. La modalitat d'aquell congrés preveia la presentació de comunicacions en grups de treball dividits per àmbits d'intervenció. Així, doncs, la nostra comunicació s'inclouïa en l'àmbit d'infància i adolescència. Un cop presentada la comunicació i la posterior discussió i posada en comú, hi va haver una estona de descans i un espai d'intercanvi. Passat aquest moment, en principi el treball continuava en el grup en què estàvem inscrits, escoltant altres comunicacions.

Tinc una amiga, també educadora social, que sempre diu, i escriu, que la transgressió es troba en el fons de tot acte educatiu. I, en aquest cas, li puc donar ben bé la raó. En comptes de continuar el treball en l'àmbit d'infància i adolescència, vaig recórrer les sales del Palau de Congressos de Madrid, fins que l'atzar (o no) va fer que acabés assegut en una cadira del grup d'educadors socials que treballaven en l'àmbit de drogodependències.

La meva experiència en aquest camp de treball era, en aquell moment, nul·la; sense conèixer l'àmbit ni haver tingut contacte amb professionals del ram, vaig escoltar molt atentament tot el que es deia. Arrossegat pel que es parlava (sobre l'atenció particularitzada al subjecte drogodependent), i copsat per l'interès del tema que es tractava, fins i tot hi vaig participar amb una aportació breu. La discussió es va allargar més enllà del temps assignat i, malgrat això, va continuar tot prenent un cafè als passadissos. Va arribar un moment en què una educadora amb la qual havia compartit l'espai em va preguntar, de manera directa, on treballava. Un instant de silenci, prou llarg perquè la seva mirada denotés certa impaciència o estranyesa. Quan li vaig dir que en un centre de protecció a la infància per a nens i nenes de quatre a catorze anys, aquella mirada es va transformar en dubte i va reaccionar insistint, ara sense necessitat de mostrar cap més prudència, que es referia a on havia treballat amb drogodependents. Davant la meva resposta que mai no havia treballat en el camp de les drogodependències, va haver de fer mans i mànigues per a continuar la conversa. No s'explicava llavors la meva aportació sobre el treball individualitzat, perquè ella estava d'acord amb el que havia plantejat, però ara li assaltava el dubte si, com deia, jo no havia treballat en aquell àmbit. La sorpresa inicial es va anar transformant, acompanyada d'un altre cafè, en un procés de reflexió sobre el lloc de l'atenció individualitzada en el treball educatiu. Li vaig manifestar que no hi veia tanta diferència si el focus el posàvem en el concepte i en les funcions que hi desplegàvem com a educadors socials. Tots dos fèiem la mateixa feina, i la diferència estava més aviat en l'aplicació del que enteníem per *atenció individualitzada*, ja que ella treballava amb adults i jo ho feia amb infants.



Logotip de l'Associació Internacional d'Educadors Socials



L'interessant de tot plegat és que coincidíem en el significat que donàvem a la nostra feina, a entendre les tasques que dúiem a terme per aconseguir els objectius de l'acció socioeducativa i que l'especialització s'havia produït perquè entre els diferents àmbits no hi havia gaire intercanvi d'experiències, de reflexions comunes per sobre d'allà on treballàvem.

Això que pot semblar una qüestió anecdòtica, i que de fet a grans trets ho és, em va representar establir una connexió diferent envers altres professionals de l'educació social: situar les coordenades de la professió tenia més a veure amb l'esforç de veure i assenyalar allò que era comú que no pas d'establir compartiments tancats segons el lloc categoritzat de treball. És clar que hi ha diferències entre un educador social que treballa en un centre de protecció a la infància i una educadora social que ho fa en un centre d'atenció a les drogodependències, com n'hi ha entre un que ho fa en un servei d'ajuda familiar i una altra que fa les seves tasques en un programa d'inserció sociolaboral. Ara bé, allò que ens uneix té a veure amb les funcions professionals, dutes a terme de manera particular tenint en compte el subjecte amb el qual es treballa, el territori i la institució on es fa la pràctica. Aquesta qüestió és la que pot revertir en la consideració pròpia d'una professió:

Sentir-se membre d'una comunitat professional perquè hi ha unes funcions comunes.

Vist aquest reconeixement propi, vegem com influencia això en el reconeixement social característic de qualsevol professió. En aquest sentit, referir-nos a les funcions que són pròpies d'una professió vol dir, sense ànim d'exclusivitat, que les diferents agències socials reconeixen una activitat particular, unes pràctiques concretes, un camp professional específic. En parlar, en aquest cas, d'agències ens referim a les diferents instàncies que participen del camp social. Així, les administracions públiques, altres professions socials, la ciutadania, el tercer sector (format per totes les entitats, fundacions, associacions privades que treballen en el camp social des de diferents posicions) conformen aquest paisatge, no sempre del tot distingible, de l'àmbit social.

En configurar un camp professional propi, amb unes funcions atorgades que s'han d'exercir, augmenta la visibilitat social. És a dir, i dit en un llenguatge planer, "se sap què és, qui és, què fa un educador social". Això, tot i que manifestat d'aquesta manera, encara no està reconegut del tot. Tot i l'esforç incessant que s'ha fet, tot i el treball dels col·lectius professionals, de les universitats, d'algunes administracions i del professional particular en la seva pràctica quotidiana, encara trobem dificultats per a ser coneguts i reconeguts per l'esfera social. Podem trobar diverses raons i variades que expliquen per què es produeix aquest fet, tot i el temps que ja ha passat des del reconeixement for-

<sup>(1)</sup>Ens referim estrictament als congressos que es van fer amb el nom de *educació social*: Múrcia, 1995 (I); Madrid, 1998 (II); Barcelona, 2001 (III); Santiago de Compostel·la, 2004 (IV); Toledo, 2007 (V). El proper (el VI) es farà a València el maig del 2012. A més, aquí hem d'incloure el I Congrés Català d'Educació Social, celebrat a Vic el 2009.

matiu del 1991, fins i tot del **procés de protoprofessionalització** previ posat en marxa unes dècades enrere, o de la realització de cinc congressos estatals<sup>1</sup> i setze d'internacionals<sup>2</sup>. Breument, assenyalem algunes d'aquestes raons amb el convenciment que caldria més espai i temps per a determinar clarament els orígens i el desenvolupament posterior d'aquesta qüestió. Així, doncs:

### 1) La relació amb altres professions socials

Convé aclarir, d'entrada, que quan parlem de professions socials ens referim als exercicis professionals que tradicionalment han estat associats, amb diferents graus i tendències, als processos d'exclusió, a les necessitats i als problemes socials. Això ha canviat. La complexitat del món actual i les múltiples mirades sobre les realitats socials, juntament amb altres elements socials, polítics, culturals i econòmics, fan que convisquin diferents pràctiques en el camp social. Sens dubte parlem de maneres diverses d'entomar els problemes socials i els efectes que tenen, de tradicions epistemològiques heterogènies i, fins i tot, de recorreguts professionals diferenciats. Ara bé, aquesta mateixa actualitat posa de manifest una confluència de les pràctiques socials i educatives que es duen a terme. I això ha propiciat l'aparició de conceptualitzacions dirigides a donar compte o a procurar establir formes de treball conjunt que permetessin la convivència de les pràctiques i els professionals i que, a la vegada, impliquessin respostes millors als reptes i desafiaments del món en què vivim. Aquestes conceptualitzacions han anat, i van, des de la interdisciplinarietat fins al treball en xarxa, passant per la multidisciplinarietat o la transdisciplinarietat. Tots els conceptes, com hem dit, encaminats a trobar els punts d'encreuament que proporcionessin elements comuns de treball, criteris d'acció conjunta, però també espais de reflexió sobre les interseccions de les pràctiques o intercanvis de coneixences mútues que facilitessin una comprensió millor d'allò que cada professió aporta, estudia o treballa. A més, hem d'afegir que, a part de les considerades professions socials, hi ha tot un grup de professions que, fruit de les situacions actuals, dirigeixen part de les seves pràctiques al camp social, com ara psicòlegs, pedagogs o psiquiatres.

En aquest panorama, el paper de les funcions professionals és fonamental. Definir, establir i dur a terme les funcions que hi són pròpies possibilita que les connexions, les converses i les relacions interprofessionals esdevinguin fructíferes per al treball que s'ha de fer. Entendre que "tothom pot fer de tot" menyscaba la possibilitat d'atendre les dificultats, de procurar una acció rigorosa.

L'aparició de l'educador social en el panorama de les professions socials ha implicat especialitzar un camp d'acció educativa i social, però alhora ha comportat xocs d'interessos, delimitació de responsabilitats i establiment de fronteres allà on no n'hi havia. Aquesta relació amb altres professions socials, en el marc d'un treball conjunt i amb l'especificitat que atorguen les funcions pròpies, esdevé primordial per al reconeixement social de la professió d'educador social.

<sup>(2)</sup>Tot i que el 2013 es durà a terme el XVIII Congrés Internacional d'Educadors Socials a Luxemburg, hem d'assenyalar que, amb la denominació actual i ja havent posat en marxa la formació universitària a Espanya, els que han tingut més pes per al desenvolupament del camp de l'educació social tal com l'entendem ara són els tres darrers: Barcelona (2001), Montevideo (2005) i Copenhagen (2009).

## 2) El procés d'aparició de la denominació *educador social*

Un altre aspecte que influeix en el lent reconeixement social dels educadors socials fa referència a la mateixa denominació del professional. Per una banda, perquè parlem d'una nomenclatura recent però, per l'altra, perquè fem referència a la diversitat de denominacions i de maneres d'entendre aquest professional en el context europeu (més proper) i en l'internacional.

Pel que fa a la primera qüestió, cal reiterar que *educador social* com a tal apareix a partir del procés de reconeixement formatiu i professional que es comença a fer a partir de la dècada dels noranta del segle XX. I aquí ens agradaria assenyalar la qüestió, coneguda per tots vosaltres, de la incorporació de les tres grans ocupacions a la "casa gran" de l'educació social: la que fa referència a la incorporació real en el marc de l'educació social de l'animació sociocultural i l'educació d'adults. Si bé la integració d'ambdues pràctiques es va fer (amb més o menys encerts) als plans d'estudis universitaris i molts animadors i educadors d'adults es van sentir preocupats per la proposta, també convé aclarir que la gran massa d'identificació amb els plantejaments que van concloure amb la determinació d'apostar pel nom de *educador social* va ser la provinent de l'educació especialitzada. Si més no, aquesta denominació ja està gairebé extingida, mentre que tant l'animació sociocultural com l'educació d'adults han tingut trajectòries organitzatives i desenvolupaments consistents a les darreres dècades. Sobretot, en el cas de l'animació sociocultural en països com França, el Canadà o Bèlgica, on té un recorregut històric important. En el cas espanyol, convé destacar que les tasques i funcions pròpies de l'animador sociocultural es van incorporar al que ara coneixem com a *educador social*. Tot i això, hi continua havent posicions que tendeixen a veure dues professions amb funcions diferents. El cas de l'educació de persones adultes té altres significacions, ja que diferents professionals han exercit les tasques pròpies de l'activitat, a més d'haver tingut un component històric i de tradició en el camp de l'educació popular. Això fa que en països de l'Amèrica Llatina, com ara el Brasil o l'Argentina, tingui un reconeixement social que no es preveu en altres latituds. Per tant, el cas d'Espanya és diferent pel que fa a la consideració de tres ocupacions que, en un moment concret, es va optar per unificar. Això ha produït xocs i malentesos, però també col·laboracions i enteses que han permès anar configurant camins conjunts. La definició de les funcions dels educadors socials és un element que ajuda, en gran manera, a fer aquesta feina de construcció, que no de dilució, de les ocupacions que desembocaran en la creació de la figura de l'educador social i que ajudaran al reconeixement social de la professió.

## 3) Les diferents maneres de veure i entendre la professió d'educador social

Aquesta qüestió té conseqüències directes en els intents d'un reconeixement social consistent. El procés professionalitzador mateix, el degoteig en la creació dels col·legis professionals arreu del territori espanyol, les diferents tradicions i escoles entorn de les tasques i les activitats que assumeix l'educació social,

les diferents línies de formació universitària, entre altres coses, han significat un conjunt força heterogeni d'entendre la professió. Tot i que això té una gran part enriquidora, també influeix en la consistència de l'oferta de l'educació social. És a dir, perquè la societat sàpiga exactament què fa un educador social hi ha d'haver un propòsit de limitar la tasca, perquè si no es corre el risc d'intents d'abastar infinitat de funcions i tasques que incideixen directament en la seva consideració social. No hem de confondre aquesta idea amb la de polivalència en les accions fetes en contextos diversos, territoris, amb diferents franges d'edat, però sí per a consolidar la proposta comuna. És a dir, els documents professionalitzadors als quals fem referència signifiquen un intent de dotar d'aquest cos necessari per a l'exercici posterior de la professió d'educador social. I entre aquests documents, l'especificitat de les funcions atorgades. El coneixement i la posada en marxa d'aquestes funcions elaboren un marc comú de treball amb les repercussions adequades en les distintes esferes de la vida social.

#### **4) Incorporació de les funcions a les pràctiques socials i educatives**

Per aquests motius, després d'aconseguir consensuar un document de funcions i competències de l'educador social, cal l'esforç de posar-los en marxa, de fer-los circular, d'incorporar-los com a propis i de sotmetre'ls a consideració, diàleg i actualització. Ho podem considerar com un repte de la professió mateixa, sobretot a causa de la seva joventut i del poc temps transcorregut. Sens dubte, però, aquest procés d'incorporació comporta un acte de compromís previ amb la proposta. És a dir, ser conscients que assumir les funcions proposades com a pròpies implica un acte professionalitzador, dota de consistència professional a qui exerceix, alimenta la identitat de reconèixer-se com a educador social i, per tant, que ens reconeguim com a tals. Un propòsit comú que convoca a una tasca comuna de visibilitzar aquestes funcions i donar-les a conèixer a les instàncies assenyalades abans i, encara més important, a la ciutadania en general. Una tasca important, hem dit, però també una tasca complexa. El primer pas està fet, amb l'aprovació general del catàleg. Ara bé, el requeriment actual passa per conèixer-lo i, sobretot, per incorporar-lo a les pràctiques.

Aquests objectius se sostenen en el fet de reflexionar sobre la socialització de la proposta d'un catàleg de funcions i competències dels educadors socials. Tot i que sempre defensarem la iniciativa, el procés, el resultat obtingut, no podem obviar una certa mirada crítica envers la manera en què s'ha dut a terme aquesta socialització, el procés de presentació, de coneixença i de transmissió del document sobre les funcions.

En aquest sentit, algunes universitats, quan han dissenyat el grau d'Educació Social, no han tingut en compte el catàleg de funcions i competències. Algunes per desconeixement, però d'altres amb una oposició manifesta envers la proposta professional, mantenint posicions clarament decantades a afavorir unes competències des del punt de vista acadèmic i menyspreant l'aportació titllant-la de gremial. D'altra banda, no es visualitza un compromís homogeni

de tots els col·legis professionals amb la difusió i transmissió dels documents professionals. I insistim en el concepte de la *visualització*, que no compromet l'adhesió ni la importància que s'atorga, sinó que compromet la tasca necessària de fer circular la proposta. Sembla que s'ha quedat als despatxos i no ha transitat cap als llocs de treball, cap a les administracions públiques, cap a la ciutadania.

La implicació directa d'aquests fets rau en la idea que si no hi ha co-neixement difícilment es podran dur a terme les funcions, difícilment operaran com a orientadores de les pràctiques i, més difícilment encara, ajudaran els processos de reconeixement propi i social necessaris per a implantar una figura professional rigorosa i consistent. No saber allò que és característic de la nostra professió repercuteix en la consideració de l'autorització ètica, en la responsabilitat educativa i en la confiança del ciutadà en les nostres intencions.

L'actualitat i la vigència dels documents professionalitzadors i, en especial, el que fa referència a les funcions dels educadors no admet dubte. Ara bé, el document no circula. I si no hi ha circulació, caurà en desús primer i en oblit després. Com es pot posar a circular, com s'hi pot donar mobilitat i consistència? D'entrada, treballant-lo. Per tot plegat, en aquest procés d'incorporació a les pràctiques socials i educatives que hem assenyalat, és urgent i inexcusable la col·laboració entre les instàncies formatives i aquelles dedicades al desenvolupament professional. Un esforç conjunt d'entesa, diàleg i treball que signifiqui un compromís amb la tasca social i educativa. Però també del professional mateix en els seus contextos laborals i en l'exercici quotidià de la seva tasca.

Insistim en el fet que ens deixem moltes altres qüestions importants, com ara les tradicions territorials, els equívocs epistemològics, les "lluïtes" pels espais professionals, la construcció de la identitat professional o les propostes formatives de les administracions d'ocupacions pròpies de l'educació social. Tot i això, l'important consisteix a tenir present que aquesta època és procliu a lògiques de control social, de polítiques socials en alguns casos estigmatitzadores, de dilucions dels sabers i d'oblits de responsabilitats socials. Així, doncs, ara més que mai, és important disposar de professionals de l'acció social i educativa compromesos amb la transmissió cultural, la generació de xarxes socials i educatives, la mediació social, amb prou coneixements que els permetin analitzar i investigar els contextos actuals, dissenyar i implementar projectes i programes, i fins i tot gestionar i organitzar institucions i recursos.

## 2. Alguns aclariments per a parlar de funcions dels educadors socials

En aquest apartat intentarem dibuixar el complex mapa de les funcions professionals de l'educador social. L'objectiu és definir de què parlem quan parlem de funcions i diferenciar-les d'altres conceptes utilitzats en el marc de les pràctiques d'educació social. Com sabeu, el document al qual fem referència contínuament té el nom de *Catàleg de funcions i competències de l'educador i l'educadora social*. En el títol mateix ja es diferencien dos conceptes: *funcions* i *competències*. A més, com hem dit, n'hi ha d'altres que habitualment són utilitzats per a configurar el marc d'actuació: *responsabilitats*, *tasques* i *accions*.

Per tal de fer-nos tots un esbós inicial de tots aquests mots, us convido a un exercici força oblidat, però que ajuda a situar-nos en un mateix punt de partida: una visita al diccionari. Segons el *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC), la paraula **funció** té moltes accepcions corresponents als usos que té en diferents disciplines que van des de les matemàtiques o la química fins a la filologia o la zoologia, a més d'utilitzacions en altres llenguatges com el teatral. En el nostre cas, la definició que s'aproxima més a l'ús habitual és la referida a l'àmbit sociològic:

“Acció que pertany fer a una persona pel seu càrrec, ofici, etc.” I com a exemples d'aquest ús lingüístic ens il·lustra així: “*Complir les funcions del seu càrrec. Les funcions del jutge, del magistrat. Entrar en funcions. Estar en funcions.*”

(DIEC).

En el *Diccionario de la lengua española* de la Reial Acadèmia Espanyola (DRAE), la paraula **función** es defineix, entre altres maneres, com a:

“Tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o personas.”

(DRAE).

Com podeu constatar, ambdues definicions manifesten una direcció cap a l'acció i la tasca. En el mateix *Catàleg de funcions* hi ha també una aproximació al concepte, entenent-lo com a:

“[U]n camp de treball i de tasques que assenyalen un àmbit de responsabilitat professional i laboral. Al cap i a la fi, una àrea de responsabilitat suposa treballs i tasques concretes que el professional és capaç de realitzar amb un cert nivell de garantia.”

(*Catàleg de funcions i competències de l'educador i l'educadora social*, 2007, p. 34).

En aquesta definició, a més de referir-se a les tasques, incorpora el sentit de 'funció professional' com a camp de treball i relacionat amb la responsabilitat. Recuperarem més endavant aquestes accepcions i les implicacions que tenen.

Continuem en el diccionari, però ara en relació amb la **competència**. El DIEC assenyala la definició següent:

*"Fet d'entendre pregonament en una matèria. No tenir competència en qüestions de dret. Ningú no discuteix la seva competència en biologia."*

(DIEC).

És a dir, la competència es vincula a una capacitat, al coneixement sobre alguna matèria. D'altra banda, també introdueix aquesta definició:

*"Funció o conjunt de funcions públiques, la titularitat de les quals s'atribueix a un ens públic o a un dels seus òrgans."*

(DIEC).

Aquí el que s'insereix és la referència a l'especificitat de les funcions que s'han de fer. Com veieu, la cosa es complica. Més endavant farem l'intent d'ordenació. Ara, vegem que en diu el *Catàleg*:

*"[E]l consens generalitzat a l'hora d'entendre la competència com un concepte que remet a un saber, un saber fer i/o una actitud, serveix per entendre l'educadora i l'educador social com un professional capaç de desenvolupar funcions adequades a la seva formació universitària i a la seva tradició/experiència acumulada." I afegeix, per ajudar a clarificar-lo: "Ser competent s'entén com ser capaç de realitzar, de manera efectiva i ètica, tasques que es desprenen de les funcions assumides per les educadores i els educadors socials."*

(*Catàleg*, 2007, p. 34).

Per tant, l'accent es posa a entendre la competència com la capacitat de dur a terme la funció assumida. En aquest sentit, el DRAE també aclareix aquesta qüestió en assenyalar que la competència és:

*"Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado."*

(DRAE).

Ara és el torn de la **responsabilitat**, concepte que, a vegades i influenciat per certes tradicions religioses que l'han vinculat al concepte de *culpabilitat*, s'ha utilitzat en usos comuns relacionats amb un component negatiu. Els diccionaris, però, insisteixen a entendre la responsabilitat com a:

*"Capacitat de respondre d'alguna cosa, de garantir la realització d'una tasca, el compliment d'un deure, de donar-ne raó."*

(DIEC).

O com a:

*"Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente."*

(DRAE).

Per tant, la responsabilitat apunta a la dimensió social, professional i ètica de garantir les funcions assumides. El *Catàleg* ho indica de la manera següent:

“[U]na àrea de responsabilitat suposa treballs i tasques concretes que el professional és capaç de realitzar amb un cert nivell de garantia.”

(*Catàleg*, 2007, p. 34).

Per acabar, vegem que ens diuen de l'*acció* i la *tasca*, conceptes que, d'una manera o d'una altra, ja han estat recollits en les definicions de *funció*, *competència* i *responsabilitat*. Abans de veure les definicions, aclarim que són dues paraules controvertides en el sentit de la utilització que se'n fa vinculada al camp de l'educació social. És a dir, són enteses i s'utilitzen segons els diferents models, teories i escoles, a més dels girs propis de les tradicions lingüístiques de diferents territoris. Per exemple, la paraula *tasca* (*tarea*, en castellà) s'utilitza a Catalunya amb més assiduitat en el nostre camp d'actuació que en altres territoris d'Espanya. Tot i això, les definicions, més o menys explícites, remetent a les semblances que tenen; així, *tarea*, segons el DRAE, és:

“Obra o trabajo.”

(DRAE).

Segons el DIEC, en canvi, la *tasca* és el:

“[T]reball que hom té l'obligació de fer, que li han assenyalat o s'ha assenyalat”. I per tant, diem: “Fer algú la seva tasca. Anar a la tasca. Posar-se a la tasca. Deixar la tasca. Les tasques d'una acadèmia. Acabar la tasca del dia.”

(DIEC).

Una relació directa, ara sí, amb les pràctiques socioeducatives.

Pel que fa al concepte *acció*, el DIEC l'assenyala inicialment com a:

“Manifestació d'una força, manera d'obrar d'una causa, acompliment d'una funció.”

(DIEC).

Tot i que en l'entrada corresponent a *acció social* es refereix a:

“Acció executada per un individu, un grup o una institució en funció de l'existència d'altres individus.”

(DIEC).

En castellà, *acción* és:

“Resultado de hacer. Ejercicio de la posibilidad de hacer.”

(DRAE).



Ambdues definicions, potser més la castellana, expliciten l'acció en el fer, en el moviment que s'ha de fer per a dur a terme quelcom.

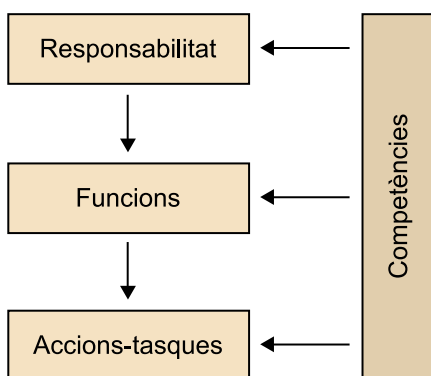
### Nota

Hem optat per utilitzar la paraula *acció* i no *intervenció*, força habitual, aquesta darrera, en el camp social. Aquest aclariment pertany a un escrit anterior que pertany al mòdul "Educació social. Acció educativa en el camp social" de l'assignatura de *Teoria de l'educació*. El motiu de recuperar-lo aquí és doble: d'una banda, fer memòria i recordatori i, de l'altra, perquè hem detectat que alguns de vosaltres, provinents d'altres estudis i amb recorreguts diversos, no heu tingut accés a aquest material. Aclarit això, us direm que **acció** és el nom corresponent al verb **fer**, i per això la nostra elecció davant d'altres substantius que hegemonitzen la nominació de l'activitat educativa, sobretot el d'**intervenció**. Ambdues paraules són utilitzades, indistintament, per a anomenar el fet educatiu. Si bé *acció* al·ludeix d'una manera més precisa a l'exercici d'una activitat, a la feina, a la tasca plantejada, a l'acte, la paraula *intervenció* suggereix una cosa més relacionada amb la intromissió, la inspecció o el control, tenint en compte usos habituals del terme (p. ex., en el discurs militar o en el discurs quirúrgic). En el camp social en què transitem s'ha utilitzat amb certa assiduitat el segon terme, sobretot en l'exercici de les funcions del treball social, en usar *intervenció social* per a descriure les accions pròpies de la professió.

Les referències que es fan en el *Catàleg* a ambdós termes se centren a significar-los com el treball que fa l'educador social per a complir la seva responsabilitat. Per tant, la seva indiscutible vinculació amb el fer del professional de l'educació social, derivat de les funcions atorgades i assumides.

En definitiva, fer d'educador social remet a diferents camps de responsabilitat, concretats amb unes funcions específiques que signifiquen la realització d'una sèrie d'accions i tasques. Per a l'acompliment d'aquestes accions i tasques que es desprenen de les funcions professionals, els educadors socials han de tenir una sèrie de capacitats, sabers i dominis teòrics, ètics i tècnics que hem consensuat a anomenar *competències*.

Per tal de visualitzar el possible batibull de conceptes, definicions i paraules, us proposem que inscriviu aquestes aportacions en el gràfic següent:



Gràfic 1. Mapa de les competències de l'educador social

### Competències

En aquest interès per a aclarir les propostes que es van fent, us hem de dir que el concepte *competència* continua essent un concepte controvertit. Arran de la massiva utilització que se n'ha fet en els darrers anys, hi ha diferents maneres d'entendre'n el sentit i, sobretot, la vinculació que té a propostes a vegades mercantilistes de l'educació i l'acció social. Aquest aspecte continua essent font de debat permanent amb diferents posicions. Aquí ho hem utilitzat vinculat a la definició que el *Catàleg* mateix i els diccionaris ens plantegen. Tot i això, convé continuar reflexionant sobre l'ús que se'n fa i les implicacions que té en les pràctiques i en els discursos que les sostenen.

### 3. Les funcions dels educadors socials

El propòsit d'aquest apartat és profunditzar en cadascuna de les funcions que proposa el *Catàleg de funcions i competències de l'educador i l'educadora social*. Per a avançar en aquesta qüestió, i d'acord amb aquest mateix document, hem de dir que les tres primeres funcions assenyalen un compromís directe amb allò que és central de la feina dels educadors socials. És a dir, són funcions singulars i particularitzadores de la professió. Aquestes funcions permeten diferenciar el treball dels educadors socials del d'altres professionals. Les tres darreres, però, tot i ser funcions pròpies, poden ser, a la vegada, compartides amb d'altres. És a dir que, des de diferents perspectives i orientacions, ens referim a funcions coincidents amb professionals vinculats a les mateixes responsabilitats que els educadors socials. Això permet, doncs, per una banda, especificar la professió mateixa i, per l'altra, inscriure's en el camp social i educatiu juntament amb els professionals que també exerceixen la seva tasca i amb els quals, ineluctablement, hem de treballar plegats.

A continuació sintetitzem les **funcions dels educadors socials** perquè les tingueu presents en el desenvolupament de l'apartat, sabent que les coneixeu i que teniu el *Catàleg*. Tot i això, al llarg de l'exposició començarem cada funció recuperant la definició que recull el document mateix:

- Funcions singulars
  - Transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura
  - Generació de xarxes, contextos, processos i recursos educatius i socials
  - Mediació social, cultural i educativa
  
- Funcions compartides
  - Coneixement, anàlisi i recerca dels contextos socials i educatius
  - Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes educatius
  - Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius

### 3.1. Transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura

Segons el *Catàleg*, la funció singular de transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura remet al següent:

“Camp de responsabilitat corresponent a les accions i activitats relacionades amb l'àmbit de la cultura en general, i amb finalitats que tendeixen a la seva recreació, posada a disposició, aprenentatges a realitzar i/o processos de transmissió i adquisició, en forma de béns culturals que puguin configurar-se en diferents àrees de continguts.

Camp de responsabilitat corresponent a les accions i activitats relacionades amb l'àmbit de la cultura en general i que persegueixen finalitats relacionades amb els aprenentatges socials i la formació permanent dels individus, així com amb la seva recreació i promoció en i des dels grups, col·lectius i comunitats.” (p. 37).

En una primera lectura, ens adonem que aquesta primera funció és tota una declaració d'intencions respecte de la definició d'educació social que forma part dels documents professionalitzadors, i dóna contingut a dos dels aspectes fonamentals de la definició: l'esment a la professió d'educador social amb un marcat caràcter pedagògic, i la promoció i adquisició cultural dels subjectes de l'educació social. Per a dur a terme aquesta responsabilitat, la funció que es posa en marxa determina una direcció clara envers les accions i les tasques pròpies de la transmissió, el desenvolupament i la promoció de la cultura.

#### **Educació social**

Ara és un bon moment per a rescatar-la i tornar-ne a llegir la definició:

“Dret de la ciutadania que es concreta en el reconeixement d'una professió de caràcter pedagògic, generadora de contextos educatius i accions mediadores i formatives, que són àmbit de competència professional de l'educador social i que possibilita:

– La incorporació del subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials, entesa com el desenvolupament de la sociabilitat i la circulació social.

– La promoció cultural i social, entesa com a obertura a noves possibilitats de l'adquisició de béns culturals, que amplii les perspectives educatives, laborals, d'oci i participació social.”

Recordeu que totes les funcions, com no podia ser d'una altra manera, estan vinculades a la definició d'*educació social*. Més correctament, hauríem de dir que les funcions emanen directament de l'educació social.

Ens podríem quedar amb aquesta declaració d'intencions i valorar molt positivament que es prevegi com a funció de l'educador social. Ara bé, la proposta del *Catàleg* ens reclama la concretització i l'especificació de què representa transmetre, desenvolupar i promocionar la cultura. I, a més, en la línia en què hem vingut insistint, posar en concordança aquest camp de responsabilitat com a educadors socials amb les accions, activitats i tasques que es vinculen

amb els béns culturals de l'esdevenir humà. Això que pot semblar que ja està incorporat a l'activitat quotidiana, s'ha de recordar constantment perquè no sigui allò que es fa quan s'han solucionat altres qüestions. Vegem-ne un exemple:

### **I per què no li ensenyem a llegir?**

En un informe educatiu fet en els serveis socials d'atenció primària d'un barri d'una gran ciutat per l'educador social responsable, es descriu el procés i recorregut escolar d'un noi de deu anys. Aquest xicot ha tingut anades i tornades de l'escola, algunes motivades per canvis sobtats de domicili d'una ciutat a una altra, i unes altres perquè la seva família prioritzava la col·laboració de l'infant en el negoci familiar per damunt de l'assistència a l'escola. En aquest informe hi havia un apartat dedicat als objectius que calia treballar amb el noi respecte de la seva situació. Entre aquests motius, un feia referència a posar en marxa accions perquè aquest noi tolerés la seva frustració envers la incapacitat de llegir correctament. Preguntat respecte de la finalitat d'aquest objectiu, l'educador social manifesta que la seva feina és fer amb el que té, que cadascú ha de ser conscient dels seus límits i que la prioritat residia en el fet que aquest noi sabés on era i què li havia passat i fos conscient de la seva història familiar. La pregunta que sorgeix en aquell moment és la següent: "I per què no li ensenyem a llegir? Aquesta és funció de l'escola", conclou.

Si entre les funcions de l'educador social hi ha la de transmetre i promocionar la cultura, la conclusió és que la lectura no és cultura? Res no és més lluny, si ens atenem al fet que la lectura és una de les eines privilegiades d'accés a la cultura. La separació social entre els qui poden llegir i els qui no és abismal. A més, on queden els drets culturals si als deu anys no has après a llegir? Ja no es pot fer? Certament, l'escola té la missió social i educativa d'ensenyar a llegir, però la responsabilitat social d'aquesta qüestió és col·lectiva. És a dir, no solament dels mestres sinó de tot el món adult.

Com hem vist en l'exemple, hi ha una tendència a centrar el treball de l'educador social en aspectes psicològics i socials, i aparcar els que ens són propis: educar, ensenyar, posar en marxa processos d'aprenentatge. Amb això no diem que duent a terme el treball educatiu (en l'exemple, ensenyar a llegir) no es produeixin efectes subjectius i socials. Segur que sí, però són això, efectes del treball que hem fet, i no el treball en si. Les accions, i continuant amb l'exemple, incorporen a més de l'ensenyament dels mecanismes lectors (juntament amb l'escola), l'acompanyament en la lectura, la mostra de llibres i lectures atractius, el desig que el noi aprengui a llegir... És a dir, ens obliga a formar-nos constantment en les metodologies que permeten que els subjectes aprenguin, en aquest cas, a ser ciutadans culturals de dret.

Si fem una ullada a les competències associades a aquesta funció que planteja el catàleg, trobarem moltes de les accions i tasques relacionades amb l'acompliment d'aquesta funció:

- Saber reconèixer els béns culturals de valor social.
- Dominar les metodologies educatives i de formació.
- Dominar les metodologies d'assessorament i orientació.
- Tenir capacitat per a particularitzar les formes de transmissió cultural a la singularitat dels subjectes de l'educació.

- Dominar les metodologies de dinamització social i cultural.
- Tenir capacitat per a la difusió i la gestió participativa de la cultura.

A partir d'aquests sabers, capacitats i dominis, l'educador social ha de posar en marxa accions i activitats culturals adequades a les edats, als territoris i a les institucions en què exerceix la seva tasca: ensenyar, mostrar, formar, assessorar, orientar, transmetre, dinamitzar, difondre, fer partícip, promocionar...

Tots aquests verbs, entre d'altres, inclouen accions que s'han de fer i guien sobre els continguts culturals i els objectius que s'han d'implementar en el dur treball d'educar. Una qüestió sobre la primera de les competències assenyalades, la que fa referència a saber reconèixer els béns culturals de valor social: això és indispensable per a dur a terme un treball de transmissió de la cultura. Si no es coneix, difícilment es podrà ensenyar. I si no es gaudeix, difícilment l'altre voldrà aprendre-ho i prendre-ho com a seu. Reprendrem aquesta qüestió en parlar explícitament de la funció educativa de l'educador social.

La darrera qüestió es refereix a on podeu trobar aquesta funció dins el vostre pla d'estudis universitari, deixant dit d'entrada que, si bé la formació universitària és fonamental per a l'exercici de la tasca de l'educador social, hi ha una altra part del vostre aprenentatge que recau en el moment just en què comenceu a exercir. És a dir, la formació inicial garanteix els requisits per a l'exercici, però hi ha tot un procés d'aprenentatge que només es pot adquirir quan davant nostre hi ha algú que requereix la nostra acció i que tenint les capacitats i els dominis necessaris ens obliga a inventar, a pensar, a reflexionar i a tornar a fer-ho cada cop que calgui. Així, doncs, des de les limitacions universitàries podreu copsar aquesta funció (no de manera única però sí explícita) en les assignatures següents (i els materials corresponents):

- Antropologia pedagògica
- Pedagogia social
- Teoria de l'educació
- Introducció a les ciències socials
- Educació intercultural
- Models d'acció socioeducativa
- Bases per a l'acció socioeducativa amb la infància
- Identitat, consum i vida quotidiana
- Animació sociocultural
- Ètica aplicada a l'educació social
- Acció socioeducativa a l'escola
- Pedagogia de les relacions interpersonals
- Acció col·lectiva i educació social
- Educació per a l'acció crítica

#### Nota

En aquesta llista i en les següents sortiran totes les assignatures que desenvolupen, en alguns dels mòduls accions, tasques i activitats pròpies relacionades amb el contingut desenvolupat de la funció corresponent. Com veieu, apareixen assignatures cursades i d'altres encara no posades en marxa en el moment que escrivim aquest mòdul. L'opció d'incloure-les totes respon a voler que les tingueu en compte. En el treball que feu a l'aula envers aquest mòdul podreu copsar les referències concretes i avançar en relació amb aquelles assignatures que encara no tenen materials.

- Globalització i moviments migratoris

### 3.2. Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials

Comencem aquest apartat recordant el que planteja el *Catàleg* mateix:

“Camp de responsabilitat que fa referència a les accions i activitats intencionades que afavoreixen l’aparició i la consolidació d’espais i temps educatius, és a dir, de situacions afavoridores de processos individuals i grupals relacionats amb les possibilitats d’una millora personal o social en els diferents contextos socials.” (p. 38).

Una de les finalitats lligades a les pràctiques de l’educació social té a veure amb la socialització. Per tant, poder generar xarxes, contextos, processos i recursos esdevé clau per a incidir en aquella, identificant, coneixent i construint ponts que afavoreixin propostes de millora individual i social. Aquesta funció singular de l’educador social dota la professió d’un component de futur social innegable. És a dir, el treball que s’ha de desenvolupar, les accions que es posen en marxa, tenen a veure amb una mirada més enllà de l’aquí i de l’ara. En voler generar i consolidar espais i temps educatius s’assumeix un compromís polític i social envers la ciutadania. Això és, l’educador social procura habilitar i possibilitar accessos a tota la ciutadania perquè pugui participar de la vida social que li pertany. S’opera, doncs, en termes de facultar oportunitats socials i, per tant, de promoure la circulació social dels subjectes amb els quals es treballa. A la vegada, obliga, en certa manera, l’educador social a sortir (en sentit figurat) de la institució, a valorar la necessitat d’incloure’s en una xarxa àmplia d’atenció social i a incitar als recorreguts socials amplis dels subjectes amb els quals treballa.

La convocatòria a treballar per una circulació social implica per als subjectes de l’educació social possibilitats noves en altres llocs de contingut social i cultural. No podem deixar de banda la importància que significa contemplar la institució (en la qual cada educador social duu a terme la seva tasca professional) dins d’un entramat social molt més ampli. Pensar la circulació social del subjecte va més enllà d’oferir activitats en altres entitats, o d’assistir a la festa del barri, que també s’ha de fer. Per tant, la institució s’ha de veure obligada a establir xarxes socials que permetin diferents trajectes. No obstant això, sempre és difícil fer un tall a la tendència a configurar institucions totals en què el subjecte troba tota l’oferta possible, en què l’oferta feta ja es considera la necessària.

En efecte, obrir la institució implica preveure que el subjecte pugui fer altres recorreguts, que altres llocs socials donin resposta a inquietuds noves.

L'aposta pels elements de promoció i circulació social i educativa en l'actualitat d'època no es pot circumscriure a un sol lloc. És a dir, l'amplitud de recorreguts requereix una diversificació de les possibilitats i dels llocs. Es tracta, doncs, d'allunyar de la consideració de la institució com l'única oferta possible i necessària. Per tant, "destotalitzar" la institució permetria pensar noves maneres de situar-se en l'àmbit social.

Com hem fet amb la primera funció desenvolupada, i farem també amb la resta, recuperem el que assenyala el *Catàleg* com a competències associades a aquesta funció i que ajuden a explicitar tasques que s'han de fer:

- Perícia per a identificar els llocs que generen i possibiliten un desenvolupament de la sociabilitat, la circulació social i la promoció social i cultural.
- Coneixement i destresa per a crear i promoure xarxes entre individus, col·lectius i institucions.
- Capacitat per a potenciar les relacions interpersonals i dels grups socials.
- Capacitat per a crear i establir marcs possibilitadors de relació educativa particularitzats.
- Saber construir eines i instruments per a enriquir i millorar els processos educatius.
- Destresa per a posar en marxa processos de dinamització social i cultural.

En aquest sentit, en llegir les competències assignades trobem que hi ha requeriments explícits a la manera com se situa l'educador social en l'entramat social, cultural i educatiu d'un territori. Això esdevé cabdal per a dur a terme un treball educatiu rigorós que permeti després al subjecte aquells recorreguts a què hem fet referència amb anterioritat. Si, a més, en fixem en l'actualitat, ens adonarem que cada vegada apareixen més escenaris i més nous susceptibles d'un treball educatiu i social. Aquesta funció, llavors, preveu un posicionament obert i ampli sobre l'oferta social, les diferents trajectòries socials i educatives i les possibilitats de noves maneres de vinculació social.

Un altre dels aspectes interessants que obren la possibilitat d'un treball educatiu i social de la figura professional de l'educador social té a veure amb la introducció de l'atenció particularitzada en l'establiment de relacions educatives. Aquesta qüestió introdueix la importància que té per al treball de l'educador social la consideració de la dimensió subjectiva de cadascun dels individus, sigui quina sigui la seva edat, amb els quals es treballa. La seva incorporació a les diferents xarxes, contextos i processos es produirà de manera diferenciada i exclou paradigmes de treball homogenis que parteixen de la idea què tothom

s'incorpora a la vida social de la mateixa manera. Sens dubte, això obliga a pensar i repensar els processos educatius per a integrar les qüestions particulars, els desitjos, els interessos, les singularitats de cadascun.

Pel que fa a aquelles matèries d'estudi, us assenyallem les següents:

- Psicologia del desenvolupament
- Psicologia social
- Models d'acció socioeducativa
- Bases per a l'acció socioeducativa amb la infància
- Serveis socials
- Animació sociocultural
- Dinàmica de grups
- Família i educació social
- Psicologia comunitària
- Acció socioeducativa a l'escola
- Pedagogia de les relacions interpersonals
- Atenció i suport social
- Sociologia de l'exclusió
- Acompanyament residencial i infància
- Educació de carrer i adolescència
- Identitat, consum i vida quotidiana

### **3.3. Mediació social, cultural i educativa**

Aquesta funció fa una referència explícita a un concepte que en els darrers anys ha tingut un pes específic en el camp social i educatiu: la mediació. Ara bé, el que va proporcionar al seu moment el contingut d'aquesta proposta de funció va ser entendre la mediació més enllà del significat habitual, molt vinculat al món del dret i la resolució de conflictes. Aquesta innovació procura incloure també la mediació entesa com un treball de l'educador social amb la intencionalitat de posar en contacte el subjecte amb l'àmbit social, i invertir així la figura professional d'un paper de mediador no solament entre persones, sinó amb institucions, amb continguts culturals, amb llocs de valor social, amb altres col·lectius...

Comproveu això mitjançant l'aportació que fa el *Catàleg*:



“És el camp de responsabilitat que atén el conjunt d’accions desenvolupades per 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 nous itineraris per al desenvolupament personal, social i cultural.” (pp. 38-39).

En ampliar el concepte de *mediació*, i en voler incloure’l des d’una perspectiva educativa, aquesta funció esdevé un fonament important per a habilitar eines metodològiques de treball amb el subjecte. Hi ha un llibre, coordinat per José García Molina i Rosa Marí Ytarte, producte d’unes jornades sobre pedagogia social i mediació educativa, que fa un recull extraordinari per a possibilitar aquesta manera diferent d’entendre la mediació. És un llibre difícil de trobar perquè està exhaurit i en circulen pocs exemplars. Per això us transcriu aquesta part, perquè us ajudarà a comprendre més bé aquesta funció:

“En definitiva, las formas de trabajar educativamente la mediación se establecen como un juego de presencias y ausencias del educador, de encuentros y vacíos que el sujeto debe aceptar llenar de contenidos. En la mediación cobra relevancia el acompañamiento físico por los espacios del medio social, para salir a su encuentro, “descubrirlo”, conocerlo y poder practicarlo. Pero, en mayor medida si cabe, la presencia y el vacío que alternan en todo acompañamiento simbólico, ese que escucha las preguntas del sujeto, sus dudas e incertidumbres, pero que lejos de resolverlas de inmediato pone canales, sabe esperar sin abandonarlo a su suerte, para que él mismo pueda dar con la respuesta de la que se hará cargo. Respuestas que conformarán la constitución de un sujeto social, el advenimiento de una nueva historia particular dentro de la historia colectiva. Respuestas que habilitarán para, algún día, ser él quien prosiga este incesante contrabando de memorias.”

José García Molina (2002). Mediación educativa: entre el saber y la herramienta. A J. García Molina i R. Marí Ytarte (Coords.), *Pedagogía social y mediación educativa* (p. 136). Toledo: APESCAM.

Un darrer esment a aquesta magnífica definició de la manera d’entendre la mediació des d’una perspectiva pedagògica. Em refereixo a les darreres paraules del text referides al **contraban de memòries**. Aquest concepte, que l’autor mateix explica al llarg del capítol, pertany a Jacques Hassoun, que té un llibre que es titula precisament *Los contrabandistas de la memoria* (Barcelona, 1996), en què Hassoun diu que tots som passadors de cultura d’una història singular situada en una història col·lectiva i que, per tant, som depositaris de cultura, som els seus narradors, els seus transmissors i fins i tot els seus contrabandistes. I diu *contrabandistes* perquè en l’acte de fer nostra la cultura i voler-la passar també incloem un acte de formar-la, deformat-la i transformar-la.

Així, doncs, amb aquesta aposta educativa per la mediació social i cultural, es poden entendre més bé quines són les competències que s’han assignat a aquesta funció, ja que llegir-les abans ens hauria situat en aquella concepció més habitual de la mediació, la de la resolució de conflictes:

- Coneixements teòrics i metodològics sobre mediació en les diferents accepcions que té.
- Destresa per a reconèixer els continguts culturals, llocs, individus o grups que cal posar en relació.
- Donar a conèixer els passos o les eines dels processos en la pràctica mateixa.
- Saber posar en relació els continguts, individus, col·lectius i institucions.

Trobareu suport en la construcció d'aquesta funció, a més d'accions i activitats, eines i metodologies, en diverses assignatures del pla d'estudis, incloent-hi les diferents modalitats de mediació:

- Competències TIC en educació social
- Educació intercultural
- Models d'acció socioeducativa
- Acció socioeducativa i diversitat funcional
- Dinàmica de grups
- Formació i inserció sociolaboral
- Família i educació social
- Acció socioeducativa a l'escola
- Mediació i resolució de conflictes
- Violències: prevencions i acció socioeducativa
- Justícia, conflicte i educació social
- Pedagogia de les relacions interpersonals
- Acció col·lectiva i educació social
- Educació per a l'acció crítica
- Dependència i educació per a l'autonomia
- Atenció i suport social
- Acció socioeducativa i salut mental

### **3.4. Coneixement, anàlisi i recerca dels contextos socials i educatius**

Aquesta funció, que inaugura el bloc de les funcions compartides i que, per tant, no són exclusives de l'educador social, incideix en un dels aspectes obligats si es vol actuar en el camp social: la recerca, l'anàlisi i la reflexió sobre allò que envolta les accions socials i educatives: les dinàmiques institucionals, l'anàlisi del context i del territori, els marcs legislatius, les polítiques socials i educatives... Elements imprescindibles de coneixement i de recerca que ens autoritzen, en definitiva, a posar en marxa projectes i programes d'acció socioeducativa.

En aquesta ocasió no mantindrem la separació que veníem fent de les redaccions de les funcions i les competències assignades. El motiu principal és que, en conjunt, aporten una visió més completa de l'entramat de la funció segons el *Catàleg*:

Camp de responsabilitat que fa referència a la recerca i al coneixement de les dinàmiques institucionals i els contextos socials en les dimensions macro-, meso- i micro- relacionats amb el desenvolupament d'un subjecte de dret (p. 39).

Algunes de les competències associades a aquesta funció són les següents:

- Capacitat per a detectar les necessitats educatives d'un context determinat.
- Domini dels plans de desenvolupament de la comunitat i desenvolupament local.
- Domini de mètodes, estratègies i tècniques d'anàlisi de contextos socioeducatius.
- Perícia per a discriminar les possibles respostes educatives a necessitats, diferenciant-les d'altres tipus de resposta possibles (assistencials, sanitàries, terapèutiques, etc.).
- Coneixement i aplicació dels diversos marcs legislatius que possibiliten, orienten i legitimen les accions de l'educador social.
- Capacitat d'anàlisi i avaluació del medi social i educatiu (anàlisi de la realitat).
- Coneixement de les diferents polítiques socials, educatives i culturals.

Per tant, la posada en marxa d'accions vinculades al coneixement, l'anàlisi i la recerca permet a l'educador social mantenir-se alerta sobre l'actualitat de les ofertes que fa. A vegades podem donar per fet qüestions que canvien en el temps i l'espai a molta més velocitat de la que ens pensem. Desconèixer les dinàmiques socials, institucionals, educatives d'un context determinat pot implicar, en molts casos, deixar-nos emportar per situacions d'urgència i immediatesa, que ens influeixen i provoquen respostes (accions i tasques) que no s'inscriuen en l'exercici de les nostres funcions.

De la mateixa manera, desvincular-se de l'orientació i la legitimació que atorguen els marcs legislatius respecte de la nostra tasca implica abandonar la responsabilitat envers els subjectes amb els quals es treballa. És a dir, els marcs polítics i administratius possibiliten la cobertura necessària per a les tasques

d'orientació i assessorament, però a la vegada inscriuen l'individu en la configuració d'un subjecte de dret, amb tot el que això comporta. En efecte, inscriure la feina de l'educador social en un context ampli de relacions, propostes, orientacions i projectes possibilita una incidència més efectiva en els processos particulars de cada subjecte.

Aquesta funció, a més, és la que visualitza d'una manera més explícita la necessitat d'un **treball en xarxa** amb altres professionals i amb altres institucions. Les polítiques, els marcs legislatius, els plans comunitaris o locals, els mateixos, de manera més concreta, espais d'anàlisi de casos en els marcs institucionals, etc., requereixen treballs en comú, en coordinació, de diferents professionals que garanteixin l'atenció del subjecte.

Un dels aspectes que no explicita aquesta funció és la necessitat de socialitzar el coneixement i la recerca feta. És a dir, un treball teòric de transmissió de les troballes metodològiques, de les tècniques d'anàlisi, dels resultats d'aplicacions, de les diferents maneres d'atansar-nos a les dificultats i els problemes socials. Això, a la vegada, implica un treball de visibilització de les pràctiques professionals dels educadors socials.

En efecte, a la importància de la instauració de treballs en xarxa amb altres dispositius, entitats i institucions socials i educatives, hi cal afegir la producció teòrica dels equips educatius, els escrits, les comunicacions a congressos, la participació en grups de recerca. Tot plegat tendeix a la socialització, la inscripció i la projecció de la professió.

Respecte de la correspondència amb l'oferta del pla d'estudis, trobareu elements de suport en l'elaboració d'aquestes accions i tasques en aquestes assignatures:

- Antropologia pedagògica
- Història de l'educació social
- Mètodes i tècniques d'investigació socioeducativa
- Educació intercultural
- Planificació i avaluació en educació social
- Models d'acció socioeducativa
- Etnografia aplicada a l'educació social
- Formació i inserció sociolaboral
- Ètica aplicada a l'educació social
- Psicologia comunitària
- Drogues: prevenció i acció socioeducativa
- Acció col·lectiva i educació social
- Històries de vida i educació social
- Globalització i moviments migratoris
- Sociologia de l'exclusió
- Educació de carrer i adolescència

- Identitat, consum i vida quotidiana
- Adopció i acolliment familiar

### **3.5. Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes educatius**

El mateix recorregut històric de la figura de l'educador social ens mostra quin ha estat la relació d'aquest educador amb la funció de dissenyar i avaluar programes i projectes. No tant, però, amb la implementació. Aquest darrer element ha estat el propi de la professió, molt vinculat a l'acció i a l'atenció directa. És a dir, una activitat professional dirigida a fer, amb totes les implicacions que té. La introducció d'aquesta funció obre les possibilitats d'encabir la necessitat que els educadors socials també pensin en les propostes. Encara més quan l'actualitat dels encàrrecs i les demandes que es reben inclouen cada vegada més aquesta qüestió: dissenyar i avaluar.

Aquesta vegada, com comprovarem de seguida, és més explícit i clar l'enunciat de la funció que no pas l'explicació posterior i, fins i tot, aporten més elements per a la construcció de les accions que emanen de la funció, les competències que s'assignen. Vegem-ho.

Camp de responsabilitat que fa referència a accions, activitats i tasques tant pel que fa a institucions com a programes, projectes i activitats (p. 40).

Algunes de les competències associades a aquesta funció són les següents:

- Capacitat per a formalitzar els documents bàsics que regulen l'acció socioeducativa: projecte de centre, reglament de règim intern, pla de treball, projecte educatiu individualitzat i altres informes socioeducatius.
- Domini de tècniques de planificació, programació i disseny de programes o projectes.
- Capacitat de posar en marxa plans, programes o projectes educatius i accions docents.
- Coneixement de les diverses tècniques i mètodes d'avaluació.

Si bé el paràgraf d'explicació no aconsegueix l'objectiu que es proposa, en llegir les capacitats i dominis de l'educador social, aquestes capacitats i dominis donen més compte de les accions, activitats i tasques pròpies de la funció. Per una banda, hi trobem tot allò que té a veure amb la documentació institucional i que organitza i planifica les pràctiques. Són elements més propers a la

tasca que ve fent l'educador social. Per altra banda, apareix l'explicitació de la capacitat d'aquest professional també per a iniciar propostes de projectes i programes vinculats a l'educació social, incloent-hi l'avaluació posterior. Això obre un ventall de possibilitats de treball particular i comunitari envers el concepte de proposta i no tan sols d'implementació de propostes ja donades. És a dir, ens obliga a pensar en l'oferta en un sentit ampli, agregant certes dosis de proactivitat envers el treball que s'ha de fer.

En el pla d'estudis hi trobeu algunes assignatures que contribueixen a conèixer les accions relacionades amb aquesta funció:

- Planificació i avaluació en el camp de l'educació social
- Models d'acció socioeducativa
- Animació sociocultural
- Direcció i gestió de centres i programes d'educació social
- Educació de carrer i adolescència en conflictivitat social
- Pràcticum II
- Pràcticum III

### **3.6. Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius**

La darrera de les funcions que sistematitza el *Catàleg de funcions i competències* fa referència a una possibilitat reconeguda. Fins ara, alguns educadors socials exercien aquesta funció; la majoria com a resultat de molts anys d'experiència i de tenir altres titulacions superiors a la diplomatura. A partir d'ara, l'aparició del grau obre una porta d'igualació (administrativa, laboral, però també formativa) amb altres professions tradicionalment vinculades a la direcció i la coordinació. Fins ara, l'actuador era l'educador social; ara ha de saber gestionar, dirigir, coordinar i organitzar no solament activitats sinó també institucions i recursos. El repte, si més no, és important.

La relació directa amb la funció anterior és evident. El plus que atorga és el reconeixement professional a noves possibilitats de treball de l'educador social, habilitant nous escenaris de desenvolupament professional. Ara bé, això obliga també a incorporar noves habilitats i capacitats que permetin fer aquesta tasca amb el nivell de garantia òptim.

De la mateixa manera que ha succeït amb la funció anterior, l'enunciat resulta més aclaridor que la posterior designació del camp de responsabilitat al qual pertany, de manera que el desenvolupament de les competències professionals és més explícit:

Camp de responsabilitat que comprèn accions i activitats relacionades amb una finalitat socioeducativa (p. 40).

Algunes de les competències associades a aquesta funció són les següents:

- Domini dels diferents models, tècniques i estratègies de direcció de programes, equipaments i recursos humans.
- Destresa en la gestió de projectes, programes, centres i recursos educatius.
- Capacitat per a l'organització i la gestió educativa d'entitats i institucions de caràcter social o educatiu.
- Capacitat de supervisar el servei ofert respecte dels objectius marcats.
- Domini en tècniques i estratègies de difusió dels projectes.

Les accions que s'han de dur a terme tenen a veure directament amb les pròpies de la direcció d'institucions, la gestió d'equips, les supervisions del treball fet, la implementació d'eines de planificació i avaluació, les formes de coordinació interna i externa dels equips educatius, les recerques de nous escenaris i possibilitats de treballs educatius i socials, les estratègies de difusió de projectes i de cerca de recursos econòmics... En definitiva, un nou marc d'activitat amb una gran projecció de futur.

En moltes assignatures hi trobareu elements que ajuden a anar elaborant aquesta funció. Aquí tan sols assenyalarem aquelles amb la concreció necessària per a establir les bases de coneixement a l'entorn de la direcció, la gestió, la coordinació i l'organització:

- Planificació i avaluació en el camp de l'educació social
- Models d'acció socioeducativa
- Serveis socials
- Direcció i gestió de centres i programes d'educació social
- Pràcticum II

No volem deixar aquest bloc referit a les funcions dels educadors socials sense fer esment de dues invitacions a la reflexió respecte del *Catàleg de funcions i competències de l'educador i l'educadora social*.

La primera és fer-vos notar que en cap moment al llarg de la lectura del document ni de les aportacions fetes en aquests materials s'ha fet una referència connotativa de la diferenciació d'aquestes funcions en relació amb els diferents camps d'acció social i educativa que conformen l'educació social. És a dir,

aquest document ha trencat, sembla que definitivament, amb l'especialització dels educadors socials segons el lloc de treball, del problema tractat, de l'edat del subjecte, de la institució, etc. Això significa un gran pas en el procés de professionalització dels educadors socials, ja que més enllà de les diferències assenyalades o de les especialitzacions en els coneixements hi ha un marc comú per a veure-s'hi reflectit. Cadascuna d'aquestes funcions necessita enfocar-se de manera determinada al territori, a la institució i al subjecte, però el punt de partida és comú. Identificar-se, doncs, amb aquestes funcions, implica contribuir a la construcció d'una identitat professional, amb els matisos, les particularitats i els estils diversos que tota professió inclou, però vinculant-se amb unes funcions que hi són pròpies.

La segona invitació a la reflexió és deixar constància que aquest catàleg inclou mancances, desenvolupaments posteriors, reflexions més acurades i profundes, detalls i propostes noves. I això ens obliga a continuar treballant, a pensar-hi, a reflexionar-hi, a contribuir-hi amb aportacions i idees noves. No obstant això, com assenyalàvem, l'hem de poder prendre com a punt de partida, com a sortida i no com a arribada a la meta. En aquesta invitació hi sou part protagonista, perquè sou els educadors socials del futur.



## 4. La funció educativa: una qüestió pendent

El darrer capítol és una recuperació amb l'objectiu de fixar idees i fer reflexions. És a dir, és un text que, tal com referíem al començament del mòdul, va ser escrit com a introducció a l'educació social en una altra assignatura però que hem considerat oportú recuperar-ne una part per a continuar-hi treballant en la de Pràcticum I. Es tracta d'un capítol sobre la necessitat de repensar la funció educativa en l'educació social.

Les dues idees centrals que recorren els paràgrafs següents fan referència:

- D'una banda, al fet que la funció educativa en educació social s'ha hagut de construir, no ha estat donada. Per tant, convé preguntar-se si l'exercici d'aquesta funció és reclamada o si, tan sols, remet a una opció professional, intel·lectual o ètica.
- D'altra banda, a aquesta construcció, això és, sobre la base de què s'ha fet i, per descomptat, com es planteja el manteniment de la funció educativa.

En parlar de l'educació social com una professió social i educativa, es tendeix a donar per fet que la mateixa denominació d'*educador* ja confereix les característiques pròpies per a exercir la funció educativa. És a dir que amb fer i dir el que se suposa que ha de fer i dir aquest professional ja emergeix la intenció, l'acció i la responsabilitat educativa. Per tant, la mirada ha estat gairebé sempre dirigida a ocupar un espai social i professional, però no tant un espai pedagògic. En el camp professional de l'educació social, moltes vegades, parlem de les dificultats socials però poques de les dificultats educatives. I de la mateixa manera, caldria poder diferenciar entre les dificultats que hi ha en l'actualitat per a exercir la funció educativa (en tot el camp educatiu) i els problemes endèmics a l'exercici de la funció educativa en el camp de l'educació social (per la mateixa història del camp i per la construcció professional).

En aquesta conjuntura, és inevitable recuperar les paraules del mestre Lorenzo Luzuriaga, que retornen en aparèixer la figura de l'educador:

"[...] l'educador necessita una preparació especial per a la seva professió; aquesta preparació és doble: de cultura general i de tècnica pedagògica."

(Luzuriaga, 1966, p. 129).

Aquesta proposta es dirigeix a assenyalar els eixos fonamentals de la formació de l'educador, i aquesta doble preparació necessita una renovació constant del vincle de l'educador amb la seva disciplina i amb la cultura en un sentit ampli. La nostra hipòtesi és que per a aquesta renovació cal mantenir una certa disposició al saber.

Si pensem, doncs, l'agent de l'educació com un "passador de cultura" (Meirieu, 1998, p. 134), podem considerar el lloc de l'educador en relació amb:

- **El saber de la funció que s'ha d'exercir.** És a dir, un saber lligat al corpus teòric de la pedagogia (social) com a disciplina que fonamenta la funció educativa. En aquest sentit continuem reivindicant una pedagogia sòlida, en tant que promogui i proposi elements de subjecció per a les pràctiques educatives i referències per a l'exercici de la funció educativa. Una pedagogia, doncs, que faci front al buidament del discurs pedagògic i al creixent enfortiment de la idea de ciències de l'educació –que assigna a la pedagogia un caràcter merament tècnic (tècniques exploratòries, de diagnòstic, observacionals i de confecció de protocols d'aplicació). Davant aquestes apreciacions cal introduir la reflexió pedagògica en termes del que Durkheim (1992) va apuntar com a "fer pedagogia", per a fonamentar i conèixer així la tasca de "passar" a què fèiem referència.
- **El saber sobre la matèria que s'ha de transmetre: la cultura.** Com s'ha de fer per a causar l'interès en la cultura sense estar causat per la cultura mateixa? O enunciat d'una altra manera: que difícil que és transmetre interès per la literatura i la lectura a un subjecte si l'agent de l'educació rarament s'acosta a un llibre. Això exigeix una disposició d'enllaç, de vincle, de lligam amb les manifestacions culturals d'allò que és humà. Renovar l'interès de les noves generacions per les produccions culturals humanes implica a l'educador la resignificació de les seves pròpies adquisicions. Aquí cobra cos, doncs, l'exercici de "passar cultura".

Aquestes dues premisses, però –que s'han de revisar en cada societat i moment històric–, s'han de posar en relació amb una certa disposició a *no saber*. És a dir, on a partir precisament d'aquest *no saber* pot arribar a tenir lloc una posició oberta al coneixement, disposada a consentir i acceptar que hi ha una quota de *no saber* sobre els continguts que s'han de transmetre i, sobretot, sobre el subjecte. Una posició, aquesta, en clara oposició a la presentació de l'educador com un model que s'ha de seguir, que ho sap "tot" sobre "tot", fins i tot sobre el que li passa al subjecte. Aquesta posició ens obliga, precisament, a un dur treball d'actualització, de formació i d'estudi. Així, aquest requeriment apunta a desfer les certeses per a abordar l'enigma d'allò que és humà, a incorporar la incertesa que comporta tot acte educatiu.

Reprenquem, breument, el concepte d'*educador-model* apuntat amb anterioritat. Hannah Arendt dona compte no del lloc de l'educador com a "model", sinó com a "passador" d'"el món", en el seu caràcter complex i, fins i tot, contradictori:

"La qualificació del professor consisteix a conèixer el món i a ser capaç de donar-lo a conèixer als altres, però la seva autoritat descansa en el fet que assumeix la responsabilitat pel que fa a aquest món. Davant el nen, el mestre és una mena de representant de tots els adults, que li mostra els detalls i li diu «Aquest és el nostre món»."

(Arendt, 2003, p. 291).

Després d'aquestes reflexions a l'entorn del lloc de l'educador social, aquest educador es configura no sobre la base d'un perfil caracterial sinó d'una cruïlla que remet a considerar aquesta figura com un representant de l'àmbit social que ha d'atendre les particularitats del subjecte. Un lloc, doncs, complex, sotmès a les pressions dels encàrrecs socials, la mateixa disposició de l'educador i la dimensió subjectiva dels subjectes que atén. És en aquest lloc d'encreuament en què emergeix i en què podem donar compte de la funció educativa de l'educador social, en tant que l'exercici d'aquesta funció implica un element distintiu davant d'altres professions del camp social.

No se'ns escapa la doble dimensió de l'encàrrec social que rep l'educador social. Certament, a càrrec seu s'hi troben les cures i les atencions que requereixen els subjectes atesos. La hipòtesi que elaborem i mantenim és que la convivència d'ambdues funcions (la cuidadora i l'educativa) no ha de comportar el menyscabament de cap de les dues. I, per les aproximacions fetes al camp d'estudi, el diagnòstic actual apunta a un cert buidament de la funció educativa que també influeix de manera directa la funció assistencial.

Per això, la proposta pel que fa a l'exercici de la funció educativa com a eix del treball de l'educador social es pot fonamentar en els aspectes següents:

#### **a) Responsabilitat enfront de l'exercici de la professió educativa**

La responsabilitat al·ludeix a l'obligació de respondre dels actes, a fer-se càrrec, en aquest cas, de l'exercici professional de la funció educativa, la qual es troba en un procés constant de construcció, de manera que la responsabilitat a què al·ludim es refereix a un cert estat d'alerta permanent respecte dels pressupostos pedagògics que sostenen l'acció educativa, ja que

"l'acte té conseqüències i d'aquestes conseqüències el professional n'és responsable"

(Tizio, 2003, p. 180).

La interrogació mateixa sobre el lloc que s'ocupa, la disponibilitat a suposar un subjecte i l'assumpció de la posició professional com a part integrant de l'acció esdevenen clau per a fonamentar la responsabilitat educativa que sustenta el treball de l'educador social.

## b) Autoritat de l'educador

Si bé el concepte d'*autoritat* remet a molts camps epistemològics i són molts els autors que hi aprofundeixen, el sentit que aquí hi atorguem prové dels treballs de Bochenski (1989) i de Bernfeld (2005), en referir-se a l'autoritat epistemològica i a l'autoritat tècnica, respectivament. Ambdues ens remetent a la necessitat de dotar la funció de l'educador de coneixements i sabers pedagògics i culturals. D'aquesta dotació depèn, en gran manera, l'interès del subjecte per aprendre. I, sens dubte, en aquest aspecte hi té un paper important la posició a la qual al·ludíem, en tant que:

“[L]a font més legítima de l'autoritat del professor: ser una persona que, es miri com es vulgui, sap més i pot fer més que els seus deixebles.”

(Arendt, 2003, p. 279).

Una disposició que situa aquesta autoritat educativa en l'asimetria necessària perquè operi l'acte educatiu.

## c) Intencionalitat educativa en relació amb la promoció social i cultural dels subjectes

Finalment, hem d'assenyalar que després de la responsabilitat i l'autoritat hi hem de situar la intencionalitat subjacent en tot acte educatiu. García Molina destaca que:

“[L]a tasca de l'educador remet principalment a transmetre un món (les seves pautes culturals i socials) [...]”

(García Molina, 2003, p. 121).

En això, irremeiablement, se significa l'interès per educar, “el desig d'educar”. En el cas de l'educació social, el caràcter intencional fa possible donar un lloc a l'educació, proveeix les institucions de contingut cultural i les disposa a assumir reptes nous respecte de l'atenció dels subjectes.

La funció educativa, doncs, remet a camps de responsabilitat basats en el saber pedagògic i cultural i amb la intencionalitat de promoure efectes educatius en els subjectes. Per tant, i rere aquestes claus, la posada en marxa de la funció educativa sol·licita un enquadrament construït a l'entorn d'aquests punts:

- **Llegir** les coordenades de l'encàrrec social, per a poder diferenciar alhora què s'ha d'articular, les cures i l'educació.
- **Habilitar** les condicions necessàries per a donar lloc a l'emergència del subjecte de l'educació en institucions proclius a parapetar-se en prioritats i urgències. Habilitar les condicions implica instaurar temps nous en els recorreguts dels subjectes per les institucions, enllaçant-los amb els temps

de l'agent i els temps institucionals i socials. En definitiva, establir les coordenades de temps i espais que permetin les pràctiques educatives.

- **Organitzar i disposar** els elements necessaris en les institucions per a desplegar les accions educatives.
- **Ensenyar** –o **donar** (García Molina, 2003), o **passar** (Meirieu, 1998), o **instruir** (Herbart, 1983)–, perquè un educador “[...] és algú que té alguna cosa per a ensenyar, però a més, l’ensenya” (Antelo, 1999, p. 17). Una convocatòria a saber i a voler que l’altre sàpiga, a passar allò que ha estat donat, a assumir la responsabilitat educativa (i adulta) que emplaça a entendre que aquell que aprèn necessita un altre que ensenyi, també en el camp de l’educació social.
- **Apostar**, és a dir, prendre risc, arriscar-se a educar. L’educació social ha ocupat llocs secundaris, allunyada de les demandes polítiques de la protecció social, ofegada en la correcció o en l’assistència, reconvertida en simple habilitat o en manual d’estil vital. L’aposta pedagògica és arriscar-se que l’educació faci acte de presència, a no plantejar la retirada davant l’empenta del control i la repressió. Una tasca complexa, sens dubte. Si no hi ha risc de perdre, però, es perd la possibilitat que s’introdueixin vies educatives en institucions que, per tradició i per constitució, no han tingut voluntat d’educar.
- **Confiar** que l’aposta s’enquadra en la promesa educativa, esperar i treballar per la disponibilitat del subjecte d’adquirir allò que, en definitiva, li pertany.

En aquests elements es pot fonamentar el treball de l’educador social, un treball travessat també pels horaris, els sous, les dificultats, els límits, els temps i les supervivències. No obstant això, si hi ha intenció educativa, responsabilitat per a l’exercici de la funció educativa i autoritat tècnica que ho permeti, parlem que això s’inscrigui en un projecte educatiu, un eix que permeti escurçar les diferències entre allò que es fa i allò que es diu que es fa.

Per acabar, hem d’indicar que un dels compromisos de l’educació social és oferir un lloc a la funció educativa; només així passaran els temps del simple acompanyament presencial als subjectes, de donar-los l’afecte que (s’està convençut que) no tenen, o d’atendre només problemes socials que acaben configurant l’horitzó dels subjectes atesos.



## Bibliografia

- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Santillana.
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de educación social; Código deontológico del educador y la educadora social y Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social*. Barcelona: ASEDES.
- Bernfeld, S. (2005). *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona: Gedisa.
- Bochenski, J. M. (1989). *¿Qué es autoridad?* Barcelona: Herder.
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- García Molina, J. i Marí Ytarte, R. (Coords.) (2002). *Pedagogía social y mediación educativa*. Toledo: APESCAM.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Barcelona: Ediciones de la Flor.
- Herbart, J. (1983). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas.
- Luzuriaga, L. (1966). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Tizio, H. (Coord.) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

